
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 26 Número 144

12 de noviembre 2018

ISSN 1068-2341

Indagación Narrativa Sobre Las Tensiones Vividas Por Un Profesor De Educación Secundaria En El Proceso De Creación Curricular

Diego Martín Alonso

Nieves Blanco García



J. Eduardo Sierra Nieto

Universidad de Málaga

España

Citación: Martín Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(144). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3571>

Resumen: En este artículo profundizamos en las tensiones que vive el profesorado cuando las pretensiones del plan curricular y la experiencia vivida en clase no coinciden. A través de una indagación narrativa ahondamos en la experiencia de un docente de Educación Secundaria, deteniéndonos en un periodo en que vivió un fuerte desencuentro con el currículum oficial y la inspección educativa. Posteriormente, a través de un análisis exegético, ponemos en conversación el relato del profesor con la literatura científica, tratando de abrir preguntas e hilos de pensamiento que ayuden a que las tensiones puedan ser vividas de manera fructífera. El análisis señala a cuatro dimensiones donde se producen las tensiones: necesidades, lenguaje, singularidad de la experiencia y tiempo. Finalmente, el estudio de estas tensiones indica que su origen se sitúa en un marco epistemológico, es decir, es fruto de una fricción entre distintas

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 30-11-2017

Revisiones recibidas: 20-10-2018

Aceptado: 20-10-2018

perspectivas de conocimiento profesional sobre lo educativo, que se terminan convirtiendo en modos diferentes de abordar la planificación y el oficio docente.

Palabras clave: investigación curricular; currículum; experiencia pedagógica; narración; enseñanza secundaria

Narrative inquiry on tensions lived by a high school teacher in the process of curriculum making

Abstract: In this article we delve into tensions lived by teachers when there is no coincidence between intentions and desires of curricular plan and lived experience. By means of a narrative inquiry we go deep on a high school teacher's experience and we pause in a short time period in which he lived a disagreement with the educational inspection and the official curriculum. Later, through an exegetical analysis, we relate the teacher's story with the scientific literature, in order to open new questions and thoughts that help to live tensions in a fruitful way. The analysis points out to three dimensions where tensions are lived: needs, language and time. Finally, the study of these tensions shows that their origin is located in an epistemological framework. It means, they are the result of a friction between different educational knowledge perspectives, which turn out to be different ways of dealing with planning and teacher work.

Key words: curriculum research; curriculum; teaching experience; narration; secondary education

Inquérito narrativo sobre as tensões vividas por um professor do ensino secundário no processo de elaboração de um programa de ensino

Resumo: Neste artigo examinamos as tensões vividas pelos professores quando não há coincidência entre intenções e desejos de plano curricular e experiência vivida. Por meio de uma investigação narrativa, nos analisamos em profundidade a experiência de um professor de ensino secundário e pausamos num curto período de tempo em que ele viveu um desacordo com a inspeção educacional e o currículo oficial. Posteriormente, através de uma análise exegetica, relacionamos a história do professor com a literatura científica, a fim de abrir novas questões e pensamentos que ajudem a viver as tensões de forma útil. A análise aponta para três dimensões em que as tensões são experimentadas: necessidades, linguagem e tempo. Finalmente, o estudo dessas tensões mostra que sua origem está localizada num âmbito epistemológico. Isso significa que eles são o resultado de um conflito entre diferentes perspectivas de conhecimento educacional que se revelam ser diferentes maneiras de lidar com o planejamento e o trabalho docente.

Palavras-chave: investigação curricular; currículo; experiência pedagógica; narração; ensino secundário

Introducción

Cuando el currículum se entiende únicamente como un plan de estudios, se olvida que es en la relación educativa donde se crea el espacio necesario para que el conocimiento pueda desarrollarse y, por tanto, para que la enseñanza y el aprendizaje puedan producirse. De este modo se provoca que el profesorado se encuentre con una tensión continua entre lo que el plan curricular pide y lo que el alumnado y profesorado viven en su experiencia en el aula (Aoki, 2012; Magrini, 2015; Pinar & Reynolds, 2015).

Planteamos la preocupación en términos de tensiones porque permite reflejar la sensación de agitación que vive el profesorado cuando se encuentra en medio de fuerzas que empujan en direcciones contrapuestas (Berry, 2007): por un lado se encuentran los objetivos y contenidos del plan curricular y, por otro, la necesidad de atender a la vida del aula y a las propias ideas y concepciones sobre lo que es adecuado hacer.

Estas tensiones pueden vivirse de dos maneras: como desencuentro entre fuerzas en conflicto, en concreto entre el plan curricular y la experiencia vivida; o bien de manera fructífera, es decir, como un impulso que mueve a preguntarse y explorar nuevas formas de entrar en la relación educativa (Blanco, Molina & Arbiol, 2016). Entendemos, por tanto, que no se trata de resolver o eliminar estas situaciones porque las contradicciones y ambivalencias son inherentes del oficio docente. Más bien se trata de reconocerlas y desenvolverse en ellas, porque “la tensión pedagógica es también este buscar la capacidad de mover cosas y de preguntarnos por la dirección en la que ir, y por lo que nos mueve” (Blanco et al., 2016, p. 229).

Desde esta posición formulamos el propósito del trabajo¹: profundizar en las tensiones que vive el docente entre el plan curricular y la experiencia vivida en el aula, lo cual puede abrir preguntas e hilos de pensamiento que ayuden a que estas tensiones sean vividas de manera fructífera (Contreras, 2016), en lugar de derivar en conflictos y desencuentros en la práctica educativa. Surgen así las preguntas que nos mueven en la escritura del texto: ¿Qué sucede cuando el plan curricular es contrario a lo que necesita la relación educativa? ¿Qué tensiones existen entre el plan curricular y la experiencia vivida en la escuela?

Para ello nos proponemos el siguiente recorrido para este artículo: 1) abordaremos la descripción, diferencias y tensiones entre los “dos mundos curriculares” (Aoki, 1993): plan curricular y currículum vivido; 2) ahondaremos en la experiencia de un profesor de Educación Secundaria, deteniéndonos en un periodo en que vivió un fuerte desencuentro con el currículum oficial y la inspección educativa; 3) partiendo del relato de su desencuentro, trataremos de comprender cómo construir una relación fructífera entre el plan curricular y la experiencia vivida en el aula.

Antecedentes

¿A qué nos referimos cuándo hablamos de currículum? De forma tradicional hablamos de currículum para referirnos al conjunto de objetivos y contenidos que se espera que el alumnado adquiera, aunque cuando esa planificación se lleva al aula la experiencia vivida por alumnado y profesorado raramente concuerdan. Lo que tradicionalmente se entiende por

¹ Este estudio se ha realizado dentro de una beca de investigación con apoyo financiero del Ministerio de Educación Cultura y Deporte español. Además, el trabajo se llevó a cabo dentro del proyecto de investigación *Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del Profesorado. Indagaciones narrativas* (Ref.: EDU2016-77576-P).

currículum (el conjunto de contenidos y objetivos que se espera que el alumnado aprenda) y lo que realmente aprende en su experiencia en el aula difícilmente coincide, por lo que podemos hablar de dos ideas de currículum de naturaleza diferente y que obedecen a propósitos distintos.

Por tanto, para poder analizar posteriormente las tensiones que vive el docente es necesario hacer una distinción, tanto en la denominación como en el significado, de estas dos concepciones de currículum, que vamos a nombrar como plan curricular y currículum vivido.

Plan Curricular

El plan curricular es polifónico, está compuesto por múltiples voces de diferentes intensidades: currículum oficial, proyecto educativo del centro, necesidades de las familias, pautas e intereses de las editoriales, directrices de la administración, etc. (Gimeno, 1988). En consecuencia, entendemos el plan curricular como un objeto simbólico (Stenhouse, 1987) que recoge las ideas de todos los agentes interesados, por distintos motivos, en dar su visión al docente sobre lo que debe incluir en la clase (Clandinin & Connelly, 1992; Olson, 2000). El plan curricular se enmarca así dentro de la visión tradicional del currículum, que lo entiende como un programa de estudios, es decir, los objetivos y conocimientos que se espera que el alumnado adquiera al final de un periodo de escolaridad.

Esta concepción tiene su origen en variaciones que han surgido a partir del trabajo de Tyler (1979). La planificación del currículum tiene, según este autor, unos objetivos finales con los que se pretende la consecución de unas conductas determinadas. Por tanto, el diseño curricular parte de los objetivos y tendrá una mayor eficacia en la medida en la que se consigan dichos objetivos, por lo que la evaluación debe enfocarse a determinar el nivel de logro de los mismos. Es decir, el currículum entendido como plan de estudios se basa en lograr concordancia entre los objetivos planteados y los resultados finales del estudiante.

En la actualidad estas ideas parecen acentuarse y así, además de los objetivos, en los documentos oficiales también se hace una detallada definición de los contenidos y criterios de evaluación con los que el docente debe trabajar, por lo que la práctica educativa y las posibilidades de decisión del profesorado quedan reducidas a unos márgenes muy estrechos (Gimeno, 2015). Por ejemplo, el Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España, requiere de 323 páginas para concretar los objetivos, criterios de evaluación, contenidos y estándares de aprendizaje evaluable del plan curricular de la enseñanza secundaria.

El plan curricular establece los objetivos que el profesorado debe alcanzar, entregándole al docente la responsabilidad de promover experiencias que sean significativas para cada uno de los estudiantes y les lleve a los objetivos planteados. Esta racionalidad técnica (Tyler, 1979) coloca los objetivos como aspecto prioritario del currículum, mientras que el medio para lograrlo, la labor docente, queda subordinada a ellos y se convierte en una tarea de menor importancia (Clandinin & Connelly, 1992), haciendo que el plan curricular pierda interés en aspectos concretos y singulares de la práctica educativa, es decir, en la experiencia vivida.

Currículum Vivido y Creación Curricular

Puesto que la experiencia antecede a cualquier tipo de aprendizaje, entender la educación únicamente en términos de una aplicación instrumental establece límites al potencial y autonomía del alumnado, ya que estos son percibidos como un “objeto objetivo” separado de su contexto y experiencia (Van Manen, 2003).

Para atender a esta realidad del currículum vivido, Clandinin y Connelly (1992) acuñaron el concepto de creación curricular, que se sustenta en dos ideas principales: la noción de experiencia de Dewey (1997), un modo de trabajo centrado en la singularidad de la práctica educativa e inspirado en el *Practical* de Schwab (2013).

Dewey (1997) pone el foco en las interacciones que tienen lugar en la naturaleza, que constituyen la clave de su concepto de experiencia; transacciones de las personas con su entorno. En consecuencia, el conocimiento está íntimamente relacionado con la acción, ya que el descubrimiento de las características y consecuencias de los actos sólo tienen lugar a través de una actividad que modifique y ponga de manifiesto las relaciones con el entorno. Aprender, por tanto, consiste en un proceso en el cual las personas adquieren, a través de la interacción con su contexto, un complejo sistema de predisposiciones que le preparan para acciones futuras (Biesta, 2014). A partir de este concepto de experiencia se establece uno de los pilares fundamentales que nos ayudarán a abordar la idea de currículum vivido: cada persona tiene una historia de vida única que ha ido construyendo y reconstruyendo narrativamente a través de su experiencia vivida.

Siguiendo estas ideas, Schwab (2013) argumenta que el currículum no es una representación o idea abstracta; el currículum se construye y se encarga de asuntos reales y concretos, en toda su plenitud y con todas sus diferencias respecto al resto de experiencias y contextos. A diferencia de la teoría (que pretende generar conocimiento general y universal), el oficio docente se basa en la selección y decisión de acciones para cada situación concreta. Conforme el docente se sumerge más en el contexto y trata de afrontar un problema va descubriendo nuevos aspectos de la realidad sobre la que debe informarse para volver a tomar nuevas decisiones.

A partir de estas ideas Schwab re-conceptualiza la relación teoría-práctica y se realiza una aportación que será fundamental en la concepción del currículum como experiencia vivida: la educación es de naturaleza experimental, la actuación educativa se abre hacia el futuro a través de las posibles e impredecibles consecuencias de cada acción, lo cual exige deliberación para elegir la opción más adecuada en cada situación particular.

Partiendo de estos planteamientos, Connelly y Clandinin (1988) establecieron su idea del currículum como experiencia, situando en el centro de la investigación curricular la vida del aula, el profesorado y el alumnado. Desde esta perspectiva, el currículum se entiende como aquello que se experimenta de forma situacional y relacional, y que se construye y reconstruye narrativamente a través de la experiencia (Clandinin & Connelly, 1992). De este modo, el aprendizaje va más allá de la modificación de conductas, la adquisición de habilidades o la acumulación de información: el currículum no es distribuido por docentes, sino compuesto de forma conjunta por estudiantes y docentes en su experiencia en el aula (Clandinin, 2013).

En contraposición al paradigma positivista, en que el conocimiento se abstrae de la experiencia y toma la forma de principios generalizables, desde esta perspectiva surge una forma diferente de entender la relación con el mundo y la construcción del saber. Puesto que el conocimiento se construye a través de la experiencia, individuo y conocimiento no sólo no están separados, sino que el conocimiento es encarnado por la persona y construido a través de su experiencia singular y subjetiva (Olson, 2000). Es decir, cada docente y cada estudiante tiene una historia de vida única que se ha formado a través de su experiencia (Connelly & Clandinin, 1988).

Relación Entre el Currículum Vivido y el Planificado

Aoki (1993) y, más recientemente, Magrini (2015) apuntan que el oficio docente se caracteriza por vivir en una tensión continua que surge al habitar una zona situada entre “dos

mundos curriculares”: el planificado y el vivido. Para abordar la relación entre estos dos mundos es interesante apoyarse en la metáfora del escenario profesional docente de Clandinin y Connelly (1995a), que permite representar la compleja red de relaciones, personas, lugares y materiales que componen y construyen el saber profesional.

En ese escenario profesional podemos observar dos lugares: por un lado, el espacio fuera del aula, donde se sitúan los *stakeholders*², es decir, agentes interesados en diseñar programas curriculares y cuya presencia se materializa en libros de textos, leyes, cursos de formación, etc.; por otro lado está el espacio dentro del aula, donde tiene lugar la práctica del oficio docente, es decir, la relación educativa y la construcción del currículum (Olson, 2000).

Como hemos indicado, para Schwab (2013), el oficio docente se ocupa de situaciones reales y únicas, por lo que la enseñanza se basa en la deliberación y toma de decisiones para cada caso concreto (Schwab, 2013). Ya que cada situación es imprevisible, no pueden existir modos de actuación predeterminados, y el docente debe tomar las decisiones partiendo de su saber personal. Sin embargo, cuando sale del aula se encuentra con las voces de los *stakeholders*, que le dicen qué hacer y cómo actuar. Dado que éstos se encuentran fuera del aula, su forma de relacionarse con el docente sólo puede ser impersonal, proposicional y abstracta, en contraposición al trabajo personal y concreto que realiza el profesorado dentro del aula.

El docente no puede orientar su oficio de dos modos opuestos y, sin embargo, a lo largo de su vida profesional debe situarse y desenvolverse en ambos mundos curriculares. En este continuo movimiento de entrada y salida del aula es donde se producen lo que Clandinin y Connelly (1995b) llaman los dilemas del escenario profesional docente, y que en este artículo venimos expresando como tensiones.

Diseño y Desarrollo del Estudio

Enfoque Metodológico

Abordar la investigación poniendo el foco en las tensiones que vive el profesorado supone ahondar en la experiencia vivida en el aula, “pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 23). En coherencia con el foco del estudio y el marco teórico, el enfoque metodológico adoptado es el de una indagación narrativa.

Entendemos que la indagación narrativa (Clandinin, Pushor & Orr, 2007) atiende a la vida singular de cada persona tal como se construye en relación con otras personas, en una situación y espacio concreto, por lo que se centra en las vidas tal como son vividas y contadas. Las historias son el medio a través del cual las personas abordamos nuestra experiencia, la interpretamos y le damos sentido. Es decir, la indagación narrativa es el estudio de la experiencia como historia y, por tanto, es una forma de pensar y comprender la experiencia:

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales. (Larrosa, 1995, p. 11-12)

² Utilizamos la palabra inglesa *stakeholder*, ya que es un término de difícil traducción al español en este contexto. Entendemos por *stakeholder* una persona o grupo de personas que intervienen y pretenden participar en la elaboración de los programas curriculares que se llevan a los centros educativos. Estos grupos actúan movidos por un interés (*stake*) particular en sostener lo que sucede en las aulas.

Estrategias de Recogida de Información

Una preocupación nos guía en la escritura del artículo: ¿Qué tensiones vive el docente en el proceso de creación curricular? Para tratar de abordar esta inquietud hemos entrado en relación con Juan³, profesor de educación secundaria desde hace veintiocho años, quien además, desde hace tres, es el director del instituto en el que trabaja; cargo que le sitúa en una posición de constante e intensa relación con el currículum oficial y el plan curricular. Durante el curso 2016/17, cuando realizamos el trabajo de campo, además de director, Juan es profesor de informática en los tres cursos de 2º ESO.

El propósito que nos lleva a trabajar con él es pensar a partir de su experiencia y su historia. Hablamos de “trabajar con” para señalar que el propósito no es analizar o conceptualizar su práctica educativa, sino acompañarle en su vida diaria en el instituto, tratando de buscar situaciones que nos permitan comprender su experiencia vivida y su relación con el plan curricular. Lo que buscamos es estar presentes en la relación con el profesor para aprender de su experiencia.

El trabajo de campo se ha realizado acompañando regularmente al profesor durante el curso escolar 2016/2017, a través de dos estrategias de recogida de información: entrevistas y observación. En total se han realizado 20 registros de observaciones y 6 entrevistas (registradas en audio).

Por un lado, las observaciones se han abordado como la inmersión del investigador en la vida diaria del profesor para tomar notas de campo, reflexionar y analizar las actividades, conversaciones, espacios y demás elementos significativos de su experiencia vivida, así como de nuestra propia experiencia como investigadores (Van Manen, 2003). El propósito no es analizar o conceptualizar su práctica educativa, sino acompañarle en su vida diaria en el instituto, tratando de buscar situaciones que nos permitan comprender su experiencia vivida y su relación con el plan curricular. Lo que buscamos es estar presentes en la relación con el profesor para aprender de su experiencia (Blanco, Molina & López, 2015). En definitiva, se trata de acompañar al docente y adentrarse en su día a día en el centro. Esta observación supone la construcción de una relación “que se encuentra lo más cerca posible y a la vez mantiene un estado de alerta hermenéutico con respecto a situaciones que nos permiten dar constantemente un paso atrás y reflexionar sobre el significado de dichas situaciones” (Van Manen, 2003, p. 86).

Por otro lado, siguiendo a Van Manen (2003, 2015), las entrevistas han tenido como propósito ser el medio para la construcción de una relación conversacional entre el profesor y el investigador sobre el significado de su experiencia. En este marco el profesor no se considera una fuente de información, sino una persona junto a la que conversar y construir significado en torno a sus experiencias, por lo que los encuentros no tenían una guía predeterminada de preguntas, sino que giraban en torno a las experiencias vividas en el centro.

Análisis de la Información

Aunque el análisis de información no es un proceso puntual, sino que forma parte del propio proceso de investigación, aquí nos referimos al momento posterior al trabajo de campo, en el que nos ocupamos de la información recogida. Entendemos que el análisis consiste en pasar de notas de campo al texto de investigación (Clandinin, 2013), por lo que hemos buscado

³ El trabajo de campo y recogida de información ha sido desarrollado por el investigador Martín-Alonso, D.

tensiones e hilos de los que tirar en las notas de campo, a partir de los cuáles hemos creado el texto de investigación.

Como parte del proceso de análisis hemos construido un relato en el que pretendemos reflejar las tensiones que hemos vivido al acompañar a Juan en su día a día en el instituto. En concreto, en este texto nos centramos en un momento específico del curso en que la inspección pidió a todo el equipo educativo realizar una modificación significativa de varios elementos de su programación.

Aunque la relación con el plan curricular es continua, el corto periodo de tiempo del que dispuso el profesor y la virulencia de las exigencias de la inspección hizo que las tensiones, que en ocasiones parecen estar más apaciguadas, se acrecentaran y vivieran con una mayor potencia. Por ello nos centramos en esta experiencia concreta, porque ofrece situaciones en las que la relación entre plan curricular y el currículum vivido es palpable.

Siguiendo a Bolívar (2002, p. 570), “una cosa es la lógica de descubrimiento o investigación y otra la de exposición y justificación, aunque estén relacionadas. Es preciso combinar y recomponer los diversos datos en modos que puedan proporcionar una comprensión viva y densa.” Para lograr esta comprensión viva, en la discusión de los resultados seguimos la propuesta que Van Manen (2003, p. 187) denomina exegética, es decir, “implicando el propio texto de un modo dialéctico o exegético con el pensamiento de algún otro autor.” De este modo, el relato construido nos servirá como plataforma para analizar las tensiones curriculares al ponerlas en conversación con la literatura existente sobre el tema.

Relato: “En las Antípodas de la Estandarización”

Juan se caracteriza por cuidar su relación con el alumnado, dar forma a la clase teniendo en cuenta la vida del aula y por una actitud reflexiva respecto de su propia práctica. Además, en todo momento busca la construcción de una relación fructífera con el plan curricular. Por ejemplo, en lugar de tomar las programaciones como documentos burocráticos, intenta que su trabajo se ajuste a las exigencias de la administración no sólo para evitar posibles conflictos, sino también para tomar su programación de aula como un documento “útil” que guíe su práctica educativa:

Si la planificación está en las nubes obviamente no es útil, pero cuando planificas de verdad lo que vas a ejecutar, el resultado siempre es mejor. Es un principio elemental de organización del trabajo y por eso se le pide al profesorado que haga una planificación real de lo que va a hacer en el aula.

Aunque él es responsable de elaborar únicamente la programación relacionada con informática, actúa en constante comunicación y coordinación con el resto de docentes ya que, en el centro en que se encuentra, trabajan la mayor parte de los contenidos a través de proyectos interdisciplinarios. Esto significa que las primeras semanas del curso han estado dedicando gran parte del tiempo a la planificación, en coordinación con los compañeros, para poder ajustar las programaciones y que el trabajo de todo el profesorado tenga coherencia.

Cuando hubo transcurrido un mes del comienzo del curso escolar se produjo un incidente que alteró la inercia de trabajo y planificación coordinada de proyectos que habían iniciado. La inspección convocó a los directores de los institutos de la zona para explicarles que todos los docentes debían introducir en sus programaciones una serie de cambios como consecuencia de la implantación definitiva de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). El cambio más significativo tenía que ver con la evaluación y la incorporación en las programaciones de aula de los llamados, según la normativa, estándares de

aprendizaje evaluable. Los estándares de aprendizaje evaluable pretenden concretar los criterios de evaluación, por lo que se convierten en un elemento preciso y específico que define qué se debe enseñar y cómo valorar el aprendizaje.

El cambio que debía realizar en su programación (la incorporación de estándares de aprendizaje evaluable como elemento central en torno al cual gira la programación docente) era de mucho calado dada la enorme diferencia con respecto a la forma de trabajar que Juan venía desarrollando y por entrar en fuerte confrontación con su manera de entender la educación. Podríamos decir que las exigencias de la inspección y la práctica educativa de Juan están en las *antípodas*:

Yo creo que habría que darle peso al profesorado para que fuera capaz de identificar situaciones de aprendizaje, diseñarlas, planificarlas en una programación y aplicarlas en el aula. Si un día veo algo que despierta interés en el alumnado, en torno a eso yo montaría un proyecto o una tarea. Deberían dejarnos leer la realidad de nuestro entorno para que nuestra labor docente estuviera vinculada lo máximo posible a la realidad. Eso está en las antípodas de la estandarización.

Además de esta dificultad, Juan y el resto del equipo docente se encontró con el estrés que suponía el corto periodo de tiempo del que disponían para asimilar los cambios:

El plazo es muy corto. Este es un proceso que teníamos que haber empezado hace seis o siete meses. Nos lo dijeron tres semanas antes de que el profesorado entregue las programaciones [...] y claro esto ha supuesto una revolución, la gente está histérica con los estándares.

Durante estas tres semanas, se respira en el centro un aire de nerviosismo y ansiedad, tanto por la falta de tiempo como por no saber exactamente cómo realizar los cambios en las programaciones, ya que la inspección dio instrucciones precisas sobre la terminología que usar y el resultado final de las programaciones, pero no sobre cómo debía ser el proceso para su elaboración.

Con el fin de abordar este conflicto Juan participa en múltiples reuniones, tanto formales (con el equipo directivo y el equipo docente) como informales (encuentros en los pasillos y en la sala de profesores), para compartir su visión sobre cómo realizar las nuevas programaciones que solicita la inspección. Llama la atención que, en ninguna de estas reuniones, se habla de la coordinación de los proyectos que habían empezado a principio de curso, ni de las tareas que realizarán en clase. En lugar de los contenidos y tareas a planificar, todas las conversaciones giran en torno al mismo eje, cómo adecuar la programación a la terminología y formato exigidos desde la administración: qué deben incluir, cómo redactar cada apartado, dónde situar los estándares de aprendizaje en los documentos, etc.

Aunque esta situación surge a partir del encuentro con la inspección, Juan recalca en todas las conversaciones que no vive el conflicto como un desencuentro con el inspector, sino con las “*decisiones políticas*” que han establecido el marco normativo que le obliga a adaptar sus programaciones a los estándares de aprendizaje. De este modo, hace énfasis en que vive su relación con la inspección como si esta fuese un *mediador* o *mensajero* del marco normativo y político.

En esta situación, Juan comienza a elaborar su programación de aula siguiendo las instrucciones que le han marcado, vinculando los estándares de aprendizaje evaluable con los criterios de evaluación que aparecen en la normativa. Sin embargo, cuando está incluyendo estos cambios se encuentra con una dificultad añadida: no existen criterios de evaluación sobre programación y robótica en la normativa que estén directamente relacionados con los estándares de aprendizaje evaluable. Ante esta controversia Juan solo encuentra una solución:

En estas circunstancias se pueden hacer dos cosas. Una es enviar un escrito a la inspección preguntando qué hacemos, pero como yo ya sé que ellos no lo saben porque este proceso ha sido disparatado, he preferido buscar la solución aquí [...] Lo que he hecho es buscar los estándares que medio se podían un poco conectar con eso y vincular criterios de evaluación, estándar y tarea.

Toda esta experiencia supone un conflicto para Juan ya que debe planificar su práctica de manera diferente a la que él necesita y, al mismo tiempo, le obliga a centrarse en la forma en que elaborará las programaciones. De este modo, deja de lado otros aspectos que considera relevantes de su práctica educativa como, por ejemplo, el proceso de coordinación de los proyectos interdisciplinarios que estaba preparando junto al equipo docente:

Teníamos un proceso de convergencia alucinante con los proyectos interdisciplinarios, que se ha visto interrumpido por culpa de todo este follón. Por desgracia esa es la realidad, vivimos en un país en que las leyes educativas son muchas veces un obstáculo en vez de una ayuda. Pues ya está, ha habido que afrontarlo y sobrellevarlo lo mejor posible.

Discusión

El encuentro que mantiene Juan con la inspección y las exigencias que esta le hace a partir de la normativa hacen palpables los dilemas que vive el profesor en su práctica educativa y que, incluso, llegan a convertirse en conflictos con la detención de los proyectos educativos interdisciplinarios que estaba desarrollando en coordinación con el equipo docente. En este apartado pretendemos reflexionar sobre cuáles son estas tensiones, cuál es su origen y cómo pueden ser abordadas para que, en lugar de ser fuente de conflictos, puedan ser vividas como movimiento “para explorar nuevas comprensiones, para crear contextos y situaciones en los que algo nuevo pueda suceder, a nosotros y a nuestros estudiantes” (Blanco et al., 2016, p. 229).

La construcción del currículum no sigue un camino lógico-proposicional de diseño e implementación de un programa curricular. Al contrario, se trata de un proceso complejo en el que múltiples historias interaccionan creando sinergias entre ellas (Olson, 2000). Algo que es fácilmente observable en el relato anterior, donde vemos a Juan entrar en relación, por ejemplo, con el equipo educativo, el alumnado o el inspector tanto para planificar como para construir el currículum en el aula.

Cuando le preguntábamos por qué seguía ciertas propuestas de la administración que considera innecesarias, Juan nos hacía evidente las tensiones que vive en relación con otras personas e instituciones y los motivos que le llevan a escuchar activamente los deseos y necesidades de todos los agentes preocupados, de alguna manera, por su práctica educativa:

Innovar implica romper con la tradición de diferentes sectores, de la familia, del alumnado, de la propia administración. Y si tú te dedicas a romper con esas tradiciones te vas a encontrar antes o después resistencias que van a llegar al punto de poner una demanda legal, como nos ha pasado a nosotros [...] Yo en ese sentido intento no meter la pata porque antes o después te puedes encontrar con un sindicato, una denuncia a la inspección, o cualquier historia.

Aunque las tensiones son complejas, se encuentran inmersas en contextos e historias particulares y, en la práctica, aparecen relacionadas y en continua interacción. No obstante, para facilitar su análisis podemos situarlas en cuatro lugares diferenciados: necesidades, lenguaje, singularidad de la experiencia y tiempos.

Necesidades

Blanco (2006) señala la importancia del conocimiento que elegimos para trabajar en el aula. Deben ser saberes, señala la autora, “que nos ‘afecten’ porque satisfagan nuestras necesidades de conocer, de entender, de dar sentido al mundo y a nosotros como parte de él” (2006, p.178). Ahora bien ¿cuáles y de quiénes son estas necesidades que deben ser satisfechas?

El propósito principal de los programas curriculares es abordar esta pregunta, todos sus elementos (objetivos, contenidos, etc.) se elaboran a partir de las necesidades que los *stakeholders* consideran que tiene el alumnado. El plan curricular establece las necesidades que deben atenderse en el aula, infiriéndolas desde múltiples lugares (Noddings, 2005): teorías y modelos educativos, intereses corporativos, investigaciones, etc. Por tanto, todas las necesidades que se pretenden cubrir en el plan curricular se establecen mucho antes de conocer al alumnado y sus necesidades individuales.

Esta particularidad del plan curricular, el ser elaborado antes de entrar en contacto con la realidad concreta del aula, constituye el principal origen de las tensiones en la práctica educativa, ya que el docente en su experiencia en el aula suele encontrarse con que debe atender unas necesidades diferentes. Esto es lo que le sucedió a Juan durante el periodo relatado: quiso dedicar una semana del trabajo de clase a la participación en un proyecto internacional, denominado *La Hora del Código*⁴, un trabajo cuyos contenidos no aparecen entre los estándares de aprendizaje evaluable desde los que le han pedido que programe su trabajo. Así, Juan señala al respecto lo siguiente: “Yo podría prescindir perfectamente del proyecto de la semana que viene para cubrir lo que la normativa me marca que tienen que aprender en tecnología.” Sin embargo, considera que este es un trabajo indispensable, aunque no esté incluido en el currículum oficial: “Si yo te dijera como son los currículos de tecnología y de informática, te daría la risa [...] La realidad va cien kilómetros por delante del currículum, y yo no me puedo limitar a lo que me pide el currículum.”

De este modo, el profesorado mantiene una relación a dos bandas. Por un lado escucha las voces de agentes que creen conocer qué necesidades tendrá en su aula, tratando de influir así en el diseño del plan curricular. Por otro lado, el docente escucha la voz del alumnado, que le expresa las necesidades que vive en su día a día. Con frecuencia, las necesidades expresadas a cada lado del docente no solo no coinciden, sino que son opuestas, lo cual puede desembocar en fuertes conflictos.

Esto es lo que le sucede a Juan, considera fundamental para su alumnado el aprendizaje de determinados contenidos de programación que no están recogidos en el currículum oficial, y por ello se vio interpelado a realizar tareas que no están contempladas en él.

Resumiendo, el plan curricular se elabora desde la asunción de que todos los agentes implicados conocen las necesidades del alumnado, y se diseña con el fin de cubrir estas necesidades inferidas. Sin embargo, lo habitual es que el docente se encuentre con que el alumnado manifiesta necesidades diferentes (Noddings, 2005). Pero también hay ocasiones en que las necesidades expresadas por el alumnado son circunstanciales o transitorias, por lo que centrarnos únicamente en ellas e ignorar el plan curricular puede suponer desatender necesidades que ya habían sido identificadas previamente como relevantes.

⁴ La Hora del Código es un movimiento global organizado por Code.org, que pretende introducir a los participantes en las Ciencias de la Computación a través de juegos y programas informáticos. Los recursos, de libre acceso, están preparados para organizar una sesión de una hora, sin embargo, no están cerrados y permiten dividir el proyecto en múltiples sesiones.

Connelly y Clandinin (1998) apuntan que, para que estas tensiones no terminen convirtiéndose en conflictos en la práctica educativa, es necesario tomar conciencia del lugar que ocupa el docente en este complejo entramado y de que corresponde al docente tomar la decisión final, ya que es él quien conoce la realidad del aula. De manera similar se expresaba Juan cuando hablamos sobre el desarrollo de su propuesta educativa con *La Hora del Código*:

Yo no voy a esperar a que el legislador se dé cuenta de que esto [informática y programación] es importante [...] Y cuando estás convencido de que esto es lo que tienes que hacer, lo que tratas es de reflejarlo en la programación a partir de los condicionamientos que te van imponiendo las leyes, las instrucciones de inspección, las dinámicas del centro...

Lenguaje

Juan comenzó narrando su encuentro con la inspección con las siguientes palabras: “Nos convoca la inspección, nos informa de la serie de cambios que hay que incorporar y ahí lo de más calado tenía que ver con el cambio de la evaluación. Entonces nos explican que hay que empezar a incorporar los estándares.”

Para que la programación de aula que realiza Juan se adecúe a la normativa y sea aceptada por la inspección debe “*incorporar los estándares*”, es decir, debe formularse con el lenguaje técnico-administrativo del currículum oficial. Sin embargo, como nos advierte Larrosa (1995), este no es el lenguaje que necesita el docente para el buen desarrollo de su oficio:

Hay que tener en cuenta que el lenguaje tecnicista te hace pensar y te hace leer lo que tú estás trabajando y construyendo en el aula como algo muy distante de tu propia realidad, como algo otra vez alejado, ajeno a ti. Porque en el fondo no es un lenguaje propio de los maestros, sino que es un lenguaje incorporado sólo sintácticamente, no semántica ni pragmáticamente, sólo como una herramienta tecnológica más (p. 231).

Podemos palpar así las diferencias que surgen entre los dos lenguajes entre los que se sitúa el docente (Aoki, 2012): el del plan curricular y el de la experiencia vivida. Por un lado, el plan curricular promueve un lenguaje técnico, con un vocabulario que prioriza la planificación, los objetivos y la evaluación. Este es justo el paradigma en que se sitúan los “estándares de aprendizaje evaluable” que debe incorporar Juan. Por otro lado está el lenguaje de la experiencia, con un vocabulario pedagógico y centrado en la práctica educativa.

En la preparación del proyecto *La Hora del Código*, Juan programó las actividades desde el lenguaje que necesitaba, el suyo propio, pero se encontró con que debía formular su programación desde el lenguaje de los estándares, lo cual le llevó a construir complejas construcciones léxicas para sostener su propuesta educativa: “no hay estándares para esto, yo lo que hice con la programación es coger todos los estándares y los que medio se podían conectar de una manera lejana los puse ahí.”

Juan se encuentra en una difícil situación porque, como dice Arnau (2010, p. 153): “al pensamiento no le hace falta buscar andamios extraños para sostenerse, ya que se siente arrojado por las palabras adecuadas que le acompañan a decir lo que es”.

¿Cuál es el origen de estas tensiones? Bárcena, Larrosa & Melich (2006) apuntan a una posible respuesta. El lenguaje nace del pensamiento y, en el caso del lenguaje educativo, de un modo concreto de entender la educación, es decir, pensamiento, lenguaje y experiencia forman una triada inseparable. Los dos lenguajes con los que tiene que lidiar Juan no son sólo dos formas distintas de aludir a la práctica docente, sino que cada uno de ellos hace referencia a modos diferentes de entrar en relación con la experiencia educativa.

Puesto que cada *stakeholder* tiene una imagen y preocupación distinta por la educación, cada uno se expresa y exige un lenguaje diferente en su relación con el docente. Cada uno de los *stakeholders* pretende influir en el plan curricular desde su concepción particular de la educación, una visión que difícilmente coincidirá con la del docente, ya que este tiene una formación y unos intereses distintos al resto de agentes implicados en la elaboración del plan curricular.

Por tanto, las tensiones en el uso del lenguaje, en realidad, lo que ponen de manifiesto son conflictos entre distintas maneras de entender la educación y de entrar en relación con la experiencia educativa. Juan vivía los cambios que le pedía la inspección de esta forma, no como una divergencia en el lenguaje, sino como una confrontación entre dos maneras de entender la educación: “hay un condicionamiento normativo brutal porque implica un cambio conceptual de mucho calado.”

¿Cómo abordar esta situación? Nos parece razonable sostener que puede hacerse utilizando un lenguaje que permita movernos de la experiencia educativa al plan curricular. Un lenguaje que surja de manera natural, de la experiencia y del pensamiento del docente: “Necesitamos una lengua para la conversación porque sólo tiene sentido hablar y escuchar, leer y escribir, en una lengua que podamos llamar nuestra, es decir, en una lengua que no sea independiente de quién la diga” (Bárcena, Larrosa & Mèlich, 2006, p. 249).

Singularidad de la Experiencia

Después de varias sesiones trabajando en el proyecto *La Hora del Código*, Juan comienza una nueva clase señalando que están avanzando más rápido de lo que él esperaba y que, antes de continuar, va a ser necesario aclarar varios conceptos que van a tener que utilizar en adelante. Después de varios minutos introduciendo una nueva noción sobre programación, un alumno interviene con una pregunta inesperada:

Alumno: *¿Profe qué es lo más épico que has hecho en programación?*

Juan: *¿A qué te refieres?*

Alumno: *Lo más impresionante que has hecho.*

Juan: *He hecho cosas de las que me siento muy orgulloso y sentía que ayudaba.*

Alumna: *Pon ejemplos concretos.*

Se crea un silencio expectante, varios alumnos se inclinan hacia adelante sobre el asiento en señal de interés por el tema que acaba de surgir. Juan cuenta uno de sus logros trabajando en una empresa de muebles, cuando otra alumna detiene su narración para preguntarle: “Pero profe, si tú eres programador informático ¿eso que tiene que ver con los muebles?”

El grupo parece interesado en querer conocer el antiguo trabajo del profesor como informático. Sin embargo, las preguntas formuladas por el alumnado muestran que, en realidad, detrás de ese interés está la necesidad que tienen de conocer cuáles son las utilidades que puede tener fuera del aula lo que están aprendiendo.

A pesar de que Juan tenía incluido en su programación para esta sesión seguir avanzando en el proyecto *La Hora del Código*, terminó dedicando toda la hora de clase a hablar de la utilidad de la programación tanto en la vida laboral como personal ¿Por qué se produce esta disonancia entre lo planificado y lo vivido en el aula? ¿Cómo abordar esta oposición entre la imprevisibilidad de la experiencia y un plan que pretende programarla y anticiparla?

La homogeneidad es uno de los pilares sobre los que se sustenta tradicionalmente la escuela: se pretende que todos comiencen desde el mismo lugar y terminen de la misma

manera. El plan curricular continúa esta “ideología de la igualdad” planteando los mismos contenidos, objetivos, etc. para todo el alumnado, lo cual obliga a los docentes, que son los que se sitúan ante la realidad del aula, a manejarse con la negación diaria de esta homogeneidad, ya que cada persona es singular (Contreras, 2002). Tal como podemos observar en el caso relatado, esto se traduce en continuas tensiones entre lo que se espera de los estudiantes y lo que cada uno trae.

La singularidad de cada persona hace que la experiencia sea única e imprevisible (Bárcena, 2005). Esta incertidumbre puede provocar un desajuste, ya que en lo ambivalente el docente tiene que deliberar, decidir y actuar. Para evitar estos conflictos, hay ocasiones en que los docentes recurrimos al lenguaje del plan curricular (objetivos, contenidos, etc.) basado en conceptos preestablecidos para así evitar la sorpresa. Pero esta es una falsa sensación de seguridad porque niega la singularidad (al plantear un plan homogéneo) e imprevisibilidad (al tratar de predecir qué contenidos son necesarios, cómo trabajarlos, etc.) de la experiencia.

Mientras que el docente sigue la secuencia detallada de contenidos y objetivos del plan curricular, tiene que desenvolverse con las tensiones que se producen cuando la realidad no encaja en el programa preestablecido. La forma en que se terminen resolviendo estas situaciones dependerá de la relación que se establezca entre el docente y el plan curricular, es decir, de la libertad que el docente tome de poder atender a la singularidad del aula y utilizar el plan como una guía y no como un plan que aplicar o un protocolo rígido de pasos a seguir (Blanco et al., 2016).

Tiempo

En nuestras conversaciones con Juan el tiempo ha sido una dimensión que ha aparecido de manera continua:

Una cosa que no me da tiempo a hacer es darles tiempo para enfrentarse a los problemas. Yo dedico una parte del tiempo a la pizarra y otra al ordenador, y en la parte de la pizarra yo les voy haciendo preguntas para que ellos busquen la solución al problema. A mí me gusta darles más tiempo y que discutan los problemas entre ellos, pero si hago eso no avanzamos prácticamente nada.

Este fragmento sintetiza lo que Juan llamó el “eterno dilema” y que llega a explicar de la siguiente manera: “cuando tú te pones a trabajar no te da tiempo a cubrir toda la extensión de lo que llamamos tradicionalmente el temario.”

Hemos vivido con Juan una presión continua por la necesidad de cubrir todos los objetivos prescritos que, en este caso, se materializan y valoran a través de los estándares de aprendizaje evaluable. Esta situación no es casual, sino que se origina cuando los *stakeholders* (en este caso a través de las políticas educativas y la inspección) se sitúan únicamente en el modelo de objetivos, ignorando la experiencia educativa y acentuando el interés por la medición y cuantificación de resultados.

Al imponer escalas de aprendizaje pretendidamente precisas e iguales para todos, la enseñanza queda reducida a una “examendería” (Recalcati, 2016), que ha burocratizado y acelerado el trabajo de Juan al exigirle obtener resultados e informar sobre ellos de manera continua y siguiendo los ritmos de la administración. Por ejemplo, la incorporación de los estándares de aprendizaje se solicitó en un tiempo menor al que Juan necesitaba para hacerlo de manera adecuada, lo cual supuso una fuente de estrés y obligó a dejar de lado la preparación de varios proyectos educativos que había iniciado junto al equipo docente: “las directrices que nos han dado para aplicar en un plazo tan corto son las que están complicando el que las programaciones sean un documento útil.”

Para que la relación educativa pueda tener lugar es necesario el cuidado, escuchar y dar legitimidad a las historias que cada estudiante trae a clase, con sus inquietudes, necesidades e intereses. Esto sólo es posible partiendo del binomio tiempo-disponibilidad: “Para vivir la vida humanamente, con sentido de sí en los procesos educativos necesitamos aprender a vivirla disponiendo del tiempo, aprender a dedicar ese tiempo de educación, tiempo de cuidado, tiempo de ser” (Caramés, 2006, p. 129).

Este cuidado y disponibilidad puede apreciarse cuando Juan detecta la necesidad del alumnado de conocer la utilidad de lo que estaban aprendiendo más allá de la escuela, por ejemplo, en la empresa de muebles en la que trabajó. Este objetivo no aparece recogido en ningún estándar de aprendizaje y, sin embargo, parecía vital detenerse y dar tiempo a atender la inquietud que el alumnado traía.

Las diferencias en los ritmos de la clase y los que establece el plan curricular surgen de la existencia de dos modelos educativos diferenciados. A través de los estándares de aprendizaje, la nueva política curricular da prioridad a la organización y medición de objetivos en cada momento de la escolaridad, dejando de lado los tiempos y el sosiego necesario para estar disponible en la relación (Piussi & Mañeru, 2006) y ser respetuosos con los ritmos personales de cada estudiante.

Concluyendo, la temporalidad es una característica determinante de la experiencia humana (Ricoeur, 1987) y, por ende, del currículum vivido: “La persona se hace en el tiempo. Se realiza en el tiempo [...] La intersección de la persona en lo que tiene de inmóvil y el tiempo es propiamente la vida humana” (Zambrano, 1986, p. 24). Dado que la temporalidad es base existencial de la construcción del currículum, estas tensiones van a estar siempre presentes. La cuestión no radica, entonces, en tratar de resolverlas, sino en abordarlas de manera que puedan ser vividas de manera fructífera (Contreras, 2016).

Conclusión: Tensiones Epistemológicas

En línea con el trabajo iniciado por Clandinin y Connelly (1995a), podemos decir que el origen de las tensiones que se viven en el escenario profesional docente es epistemológico, es decir, es fruto de una fricción entre varias perspectivas de conocimiento profesional sobre lo educativo, que se terminan traduciendo en modos diferentes de entender cómo se debe planificar y desarrollar el oficio docente.

Los *stakeholders*, por su obligatoria distancia con el aula, manejan los programas educativos con un lenguaje abstracto, prescriptivo, impersonal, atemporal y genérico, llevando al docente a situarse en un marco de programaciones prescriptivas, objetivos y medición de resultados (lo que en el caso de Juan se manifiesta vívidamente con los estándares de aprendizaje evaluable). Sin embargo, este marco difiere significativamente del que vive el docente dentro del aula, ya que su oficio se sustenta en la relación educativa (Piussi & Mañeru, 2006), que es contextual, imprevisible, personal, temporal y concreta.

No obstante, estos dos mundos curriculares (Aoki, 1993) aunque entren en tensión, no sólo no son excluyentes, sino que son necesarios. Por un lado, si nos centramos únicamente en el plan curricular estaríamos haciendo girar la educación únicamente en torno a lo que podemos redactar como objetivo o medir como resultado (Biesta, 2009), por ejemplo a través de los estándares de aprendizaje evaluable. De este modo caeríamos en el error de valorar sólo lo que podemos medir y plasmar en un plan curricular, mientras se nos escapa la esencia de la experiencia vivida.

Por otro lado, si nos centramos únicamente en la experiencia del alumnado podemos estar ignorando teorías, investigaciones o personas que tienen aportaciones enriquecedoras para el oficio docente. Además, con ello se ignoraría también la normativa y las regulaciones derivadas del contexto social y político de la escuela.

Aunque a lo largo del artículo nos hemos centrado en varias situaciones conflictivas, la relación entre los dos mundos curriculares puede construirse de manera fructífera, de un modo que permita respetar los tiempos de la relación educativa, se acoja la imprevisibilidad de la experiencia y se acepten las necesidades y la historia que cada estudiante trae al aula. Por ejemplo, cuando Juan detecta inesperadamente la nueva necesidad del alumnado por descubrir la utilidad de la programación en la vida diaria debe decidir cómo gestionar el tiempo de esa clase, y el de las clases siguientes (ya que estaban todas programadas en una secuencia). Juan tuvo que manejar la nueva necesidad que había detectado en un marco de tiempo determinado, lo cual lejos de suponer una disputa, representa el marco de trabajo del oficio educativo, una continua relación del docente entre el plan curricular y la vida del aula.

Podemos decir así que la experiencia es la base existencial que hace posible y da sentido al plan curricular (Magrini, 2015), por lo que las tensiones son inherentes al oficio docente y serán fructíferas cuando el docente se oriente a la construcción del currículum vivido. Desde esta posición se abren nuevas preguntas que pueden abrir futuras investigaciones: ¿Cómo se pueden abordar las tensiones de manera fructífera? ¿Qué saberes pone en juego el docente en su día a día al situarse entre los dos “mundos curriculares”?

Referencias

- Aoki, T. T. (1993). Legitimizing lived curriculum: Toward a curricular landscape of multiplicity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(5), 255-268.
- Aoki, T. T. (2012). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. (W. Pinar & R. L. Irwin, Eds.). New York: Routledge.
- Arnay, R. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 153-175). Madrid: Morata.
- Bárcena, F., Larrosa, J., & Mèlich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/17425960701656510>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2014). Pragmatizing the curriculum: Bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25(1), 29-49. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874954>
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. M. Piussi & A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- Blanco, N., Molina, M. D., & Arbiol, C. (2016). Explorar las tensiones para transitar el abismo: Buscando el sentido del oficio docente. En J. Contreras (Ed.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado : una mirada desde la experiencia* (pp. 223-253). Barcelona: Octaedro.

- Blanco, N., Molina, M. D., & López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (82), 61-76.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578.
- Caramés, M. (2006). Un rato al sol: el tiempo en la relación. En A. M. Piussi & A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 114-133). Barcelona: Octaedro.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association* (pp. 363-401). New York: MacMillan.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995a). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995b). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30. <https://doi.org/10.3102/0013189X025003024>
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada ... y el oído: Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 61-65.
- Contreras, J. (Ed.). (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). Introducción. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 15-20). Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education* (1st Touchstone ed). New York: Touchstone.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2015). *Los contenidos: Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (Ed.). (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 10 de diciembre (2013).
- Magrini, J. M. (2015). Phenomenology and curriculum implementation: Discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 274-299. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002113>
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>
- Olson, M. R. (2000). Curriculum as a multistoried process. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 25(3), 169-187. <https://doi.org/10.2307/1585952>
- Pinar, W. F., & Reynolds, W. M. (2015). Introduction: Curriculum as text. En W. F. Pinar & W. M. Reynolds, *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 1-14). Nueva York: Educator's International Press.
- Piussi, A. M., & Mañeru, A. (Eds.). (2006). *Educación, nombre común femenino* (1. ed). Barcelona: Octaedro.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de septiembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº 3, 3 de enero (2015).
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. (C. Gumpert, Trad.) (1ª ed.). Barcelona: Anagrama.

- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración. Vol.1, Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Schwab, J. J. (2013). The practical: A language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 591-621. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. W. (1979). *Principios básicos del currículo* (3ª ed.). Buenos Aires: Troquel.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Zambrano, M. (1986). *El sueño creador*. Madrid: Turner.

Sobre los Autores

Diego Martín Alonso

Universidad de Málaga
diegomartin@uma.es

Investigador en Formación en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la experiencia educativa, los saberes docentes y la formación inicial del profesorado.
<https://orcid.org/0000-0001-7367-7862>

Nieves Blanco García

Universidad de Málaga
nblanco@uma.es

Catedrática en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Especializada en currículum y formación del profesorado, con énfasis en los saberes docentes y su implicación en la formación inicial del profesorado.
<https://orcid.org/0000-0001-7735-4593>

J. Eduardo Sierra Nieto

Universidad de Málaga
esierra@uma.es

Doctor por la Universidad de Málaga. Actualmente trabaja como profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Teoría de la Educación. Sus líneas de investigación son: experiencia escolar, subjetividad y los saberes docentes.
<https://orcid.org/0000-0002-9925-1656>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 26 Número 144

12 de noviembre 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), PubMed, REDALyC, SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angélica Buendía** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gómez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma
de México

**Marco Antonio Delgado
Fuentes** Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca,
España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la
Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier
Tellez**, Universidad Pedagógica
Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad
Nacional de San Martín,
Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto
de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña,
España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana,
México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil