

Eje en el que se inscribe el trabajo: Los campos de conocimiento en la formación docente

Título del trabajo: Estrategias institucionales de priorización curricular, en el contexto de la pandemia de covid-19 (2020-2021) para garantizar la formación docente

Apellido y nombre autor/a: Mgter. Néspolo María José

DNI autor/a: 21.002.021

Correo electrónico autor/a: majonespolo@yahoo.com.ar

En caso de coautoría, completar lo que corresponda:

Apellido y nombre autor/a 2: Prof. Álvarez, Verónica

DNI autor/a 2: 29.378.503

Correo electrónico autor/a 2: veroniqueal521@gmail.com

.....

Apellido y nombre autor/a 3: Prof. Mizdrahi, Carina

DNI autor/a 3: 23.522.166

Correo electrónico autor/a 3: cmizdrahi@abc.gob.ar

.....

Apellido y nombre autor/a 3: Prof. Moreno, Mercedes

DNI autor/a 4: 27.338.467

Correo electrónico autor/a 3:

Resumen ampliado

Introducción:

En el marco del área temática “currículum y desarrollo curricular”, y como parte del campo de conocimiento disciplinar de la formación docente, nos propusimos indagar los sentidos y las estrategias institucionales para la priorización curricular en el Profesorado para la educación primaria del ISFD 45 (Morón, Bs. As), de cara a garantizar el derecho a la educación en el contexto de la emergencia sanitaria generada por el Coronavirus SARS-CoV-2.

A partir de la declaración del estado de emergencia sanitaria y las medidas definidas por el gobierno nacional, que implicaron la suspensión del dictado de clases presenciales, a la vez que la continuidad del ciclo lectivo 2020, se desarrolló un profuso corpus normativo orientado a garantizar el derecho a la educación. Partimos de considerar la continuidad pedagógica como un antecedente clave, que se encuentra comprendida en el Reglamento General de Instituciones Educativas (Decreto N° 2299/11) que, en su artículo 103, la define como una herramienta de intervención institucional para asegurar el proceso de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la Jornada Escolar.

Como consecuencia de la definición del currículum prioritario para el sistema educativo (Res.CFE 367/20) se inició un proceso de reorganización de la enseñanza en todos los niveles y modalidades con el objetivo de garantizar la continuidad del vínculo pedagógico, acompañando la diversidad en las trayectorias. Esta resolución, junto con la 1872/20 -GDEBA-DGCYE, retoma la normativa mencionada y especifica que el proceso de reorganización y priorización curricular refiere a la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en las normativas curriculares vigentes, de manera de asegurar el cumplimiento de los propósitos formativos en un nuevo reordenamiento temporal de mayor alcance al año escolar. La propuesta de definición del currículum prioritario supone, por un lado, la priorización de determinados contenidos entre el conjunto de los disponibles los Diseños Curriculares Jurisdiccionales y, por otro, la consideración de tiempos más amplios de los delimitados hasta el 2019 por el calendario escolar (Res.1075/20-GDEBA-DGCYE), considerándose el período comprendido entre septiembre/2020 y marzo/abril/2021 como una unidad temporal que posibilite la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes.

Particularmente interesantes resultan las aclaraciones acerca de lo que implica y lo que no debe considerarse, como proceso de reorganización curricular: no se trata de una acción de enumeración de temas o contenidos ni del planteo de “recortes” ni “fugas hacia adelante”, que dejen vacancias, lagunas de saberes o apoyos para el aprendizaje, sino que contempla la recuperación de aquello que se considera altamente formativo (atendiendo áreas de conocimiento básico sin excluir otros campos de conocimiento), que genere interés en las/os estudiantes y permita proyectar institucionalmente este año y el próximo, tomando decisiones colectivas con todo el cuerpo docente. Además de los saberes disciplinares, la priorización se realizará sobre los saberes sociales que se dan en la institución como hábitos y rituales propios de la arquitectura escolar. Se aclara que esta tarea deberá considerar e involucrar el trabajo específico de los Equipos Técnicos, de Supervisión y Directivos.

Notamos que el trabajo con el currículum prioritario 2020 en el nivel superior posibilitó una proliferación de diversos formatos organizativos institucionales que repercutieron en el aula (virtual- semi virtualpresencial) y a su vez, habilitaron y requirieron mayor participación del cuerpo docente. Si bien se reconoce que las/os docentes siempre realizan una priorización inherente al desarrollo curricular (Res. CFE 24/07), el contexto de emergencia sanitaria, los cambios en las condiciones de enseñanza y la necesidad de brindar continuidad pedagógica sin presencialidad, delinearon un proceso que comenzó con definiciones de la Dirección de Educación Superior y se continuó en cada institución. Este desplazamiento posibilita focalizar en las estrategias institucionales abordadas en el profesorado.

En este punto, nos interesa investigar las estrategias institucionales para el logro de la definición de un currículum prioritario, sobre la propia definición de currículum vigente: ¿cómo se define institucionalmente aquello que es “altamente formativo”? ¿Qué criterios se pusieron en juego para definirlo? ¿Cuáles fueron los principales obstáculos para lograr acuerdos curriculares? ¿Cuáles fueron los principales facilitadores? ¿De qué manera estas definiciones se orientaron a garantizar el derecho a la educación?

a. Objetivo general 1: Indagar las estrategias institucionales para garantizar el derecho a la educación en el Profesorado para la educación primaria del ISFD 45 (Morón, Bs As), desde la mirada de la priorización curricular en el contexto de la Pandemia de Covid-19.

- Identificar las estrategias institucionales para la priorización curricular.
- Describir los procesos institucionales desarrollados en la definición del currículum prioritario, los obstáculos y facilitadores atravesados.

b. Objetivo general 2: Indagar los sentidos de los docentes y equipo de conducción sobre la priorización curricular con relación a las estrategias definidas y su articulación con el derecho a la educación.

- Describir y caracterizar los sentidos de los docentes y equipo de conducción acerca la priorización curricular en vinculación con derecho a la educación en la formación de educadores.
- Identificar y describir las acciones y estrategias de los docentes y equipo de conducción para llevar adelante la priorización curricular

Desarrollo:

Como contexto conceptual se partió de comprender al currículum como espacio de conflicto, lucha y negociación entre distintos grupos y sectores sociales, cuyos intereses entran en disputa por definir el carácter y orientación de la educación, generando debates y tensiones en torno a qué y para qué enseñar (De Alba,1995). Se investigó desde perspectivas críticas constructivistas, cognitivo culturales y neo vigotskianas, las *estrategias y sentidos* de la priorización curricular que construyen, asumen y/o configuran los/as profesores y equipo de conducción. La estrategia implicó un proceso regulable, para ordenar y dirigir las acciones, recursos y herramientas, donde se van decidiendo y ajustando las operaciones a realizar en función de los objetivos trazados por la comunidad. Los sentidos, expresan posicionamientos en torno a conocimientos, ideas y significados personales y compartidos, que emergen de interacciones mediadas y situadas a la vez que orientadas a objetivos.

A partir de los hallazgos, las dimensiones construidas para el análisis fueron: 1- los sentidos de la priorización curricular; 2-la comunicación institucional; 3- el proceso de priorización en sí mismo; 4-la implementación (obstáculos y facilitadores); 5-la evaluación y 6-el aprendizaje de la experiencia.

En relación a los sentidos se describieron las siguientes categorías: 1.A. Priorización como una configuración sociotécnica, en la medida que implicaba una modificación de medio comunicacional y de interacción. 1.B. Priorización como modificación de las estrategias didácticas planteadas a partir de la virtualidad y de los nuevos formatos de clase. 1.C. Priorización como trabajo colectivo y/o colaborativo donde los/as docentes articularon y co-construyeron para una modificación en la modalidad de dictado conjunto de asignaturas o para otras alternativas de articulación 1.D. Priorización como recorte de contenidos, o como focalización de algunos por sobre otros. 1.E. Priorización como recorte o reducción de la bibliografía. 1.F Priorización como prácticas relacionadas a sostener los vínculos la filiación institucional. Siendo el primer y último sentido, enumerado, los encontrados en la totalidad de los entrevistados, dando cuenta una mirada curricular, abre posibilidades para problematizar las desigualdades y el derecho a la educación. Se observan las acciones de revisión de las formulaciones del inicio del año y la recontextualización en función de las posibilidades reales. Los modos de construcción de lo curricular, fueron diversos: en algunos casos, primó el trabajo individual (aunque no aislado) y en otros, la confirmación de equipos y el trabajo colaborativo.

La investigación revela el valor de política de priorización curricular que junto con prácticas de gestión institucional relevaron la potencia de generar agencia en los docentes para desarrollar transformaciones valiosas y novedosas en pos del derecho a la educación. Se reflexiona sobre la necesidad de propuestas jurisdiccionales o institucionales que permitan recuperar la experiencia, objetivarla para estudiarla, escribirla para apropiarse de los aprendizajes y estabilizar logros. La sensibilización respecto de la necesidad o conveniencia del trabajo colaborativo, puso de relieve giros significativos. Un trabajo más extendido puede contribuir al desarrollo y estabilización de procesos de construcción que promuevan aprendizajes expansivos (Engeström 2001), es decir, aprendizajes que crean nuevas formas de actividad para garantizar el derecho a la educación.

Discusión:

En el diseño curricular para la formación docente inicial para el nivel primario (DGCE-PBA, 2007), se entiende el trabajo docente como una sucesiva construcción en función de las interpelaciones de la práctica y las condiciones de trabajo. Además, enfatiza la formación docente como construcción y producción de identidades sociales particulares, en un campo educativo complejo, cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y encuadres institucionales. Se espera que los docentes produzcan un saber a partir de las situaciones que protagonizan, de problemas que abordan, de experiencias que transitan mientras desarrollan su práctica. La situación de emergencia sanitaria, actualizó esta mirada sobre los sujetos formadores, proponiendo una definición institucional de currículum prioritario que los involucró de manera directa.

En este punto, hemos podido relevar experiencias institucionales, dispositivos y estrategias formativas desarrolladas en el Profesorado, como consecuencia de la necesidad de definir un currículum prioritario. Compartimos con Coscarelli (2015) que,

desde estas experiencias, se enriquece la mirada curricular, se instala un currículum modelado por el docente, y se posibilita el abordaje de los procesos institucionales de reflexión sobre los aprendizajes de estudiantes, docentes y el propio aprendizaje institucional.

Como se desprende del proceso de construcción desarrollado a nivel institucional, el proceso de organización de propuestas en torno a la formulación del currículum prioritario, contempló definiciones en torno a qué contenidos enseñar, cómo enseñarlos y en qué tiempos, con qué estrategias, recursos, entre otras, con el objetivo de enfrentar la desigualdad que atraviesa el sistema educativo, tal como lo establece la Resolución 367/20 del CFE, en el Anexo I. Se observan las acciones de revisión de las formulaciones del inicio del año y la recontextualización en función de las posibilidades reales, para generar mejores condiciones de formación para las/os estudiantes del ISFD N°45 en línea con el intento de garantizar el derecho a la educación superior y proponer la igualdad como principio como referencias en las decisiones curriculares (Res.1872/20-GDEBA-DGCE) de la institución.

Podemos decir que nuestra investigación ofrece información sobre aspectos muy importantes para considerar y evaluar en torno a las políticas educativas, en este caso, las curriculares, que forman parte de las discusiones que propone el presente Congreso, respecto del eje “Los campos de conocimiento en la formación docente”.

La mirada sobre aspectos micro de la priorización puede ser complementada, de forma dialéctica, con lecturas macro que integran los sentidos y contextos que tuvieron la formulación en pandemia (Mainardes, 2006). En este caso, las distintas apropiaciones e interpretaciones que los actores institucionales dieron a la política de priorización curricular - política como texto (Avelar 2014) - expresan las dinámicas creativas y a veces contradictorias que los ciclos de las políticas sociales poseen, tal como lo desarrolla Stephen Ball (2002): “las políticas plantean problemas a sus materias que deben ser resueltos en el contexto”. Entre los y las docentes entrevistados hubo circunstancias que se presentaron como obstaculizadoras: los cambios en los modos de comunicación con los grupos de estudiantes y con la institución, el uso de tecnologías informáticas como herramientas indispensables, los tiempos (o destiempos) en que los comunicados oficiales fueron llegando, los problemas epistemológicos de los currícula centrados en las prácticas. Sin embargo las acciones relacionadas a la política en acto y a la autonomía de las instituciones, como por ejemplo, los repertorios generados para llevar adelante reuniones y cursadas y los ajustes realizados en las propuestas, dan cuenta del compromiso docente y de diversas inventivas para concretar una enseñanza y una vinculación exitosa, aún en ausencia de políticas que deberían haber garantizado la conectividad de docentes y estudiantes, cuestión que habla de un contexto contradictorio y complejo en el plano de la formulación de las políticas públicas.

A partir de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, y en línea con los antecedentes de la presente investigación, se pudieron evidenciar tensiones entre los diseños curriculares jurisdiccionales prescriptivos y los márgenes para la priorización curricular que las instituciones de formación docente utilizaron para el desarrollo curricular (Picco, 2014), en el marco de la contingencia de la pandemia. Entre otros, cabe destacar los sentidos de la priorización que, lejos de ser unívocos, tendieron a diversificarse para dar respuesta a la situación excepcional de emergencia sanitaria: sentidos de la priorización en torno al recorte de contenidos, aun cuando la propuesta se ajustaba a los diseños curriculares de manera estricta, la priorización como cambio de

estrategias didácticas, para mantenerse dentro de la normatividad que el diseño curricular provee.

En todos los casos, el desarrollo curricular realizado en la institución para dar respuesta a la necesidad de priorización, interpeló a los docentes (Boulan, 2019) en sus concepciones acerca de los sentidos del curriculum y de los modos de construcción de lo curricular, que también fueron diversos: en algunos casos, primó el trabajo individual (aunque no aislado) y en otros, la confirmación de equipos y el trabajo colaborativo. Comprendemos, siguiendo a Boulan (2019) que el currículum forma parte de una práctica discursiva configuradora de identidades y, en este caso, movilizó sentidos diversos en torno a la inclusión, el derecho y rol del estado.

Puede decirse que una política potencialmente valiosa como la construcción de una priorización curricular que junto con prácticas de gestión institucional relevaron la potencia de generar agencia en los docentes para desarrollar transformaciones valiosas y novedosas en pos del derecho a la educación, pueden ser invisibilizadas. El riesgo de invisibilizar resultados, aprendizajes y cambios es la vuelta a las prácticas tradicionales que como señala Terigi (2013), implican saberes que se actualizan por defecto, de modo automático, sin problematización por el peso de las tradiciones en las prácticas de enseñanza. Se requieren, entonces de nuevas propuestas, jurisdiccionales o institucionales, que permitan recuperar la experiencia, objetivarla para estudiarla, escribirla para apropiarse de los aprendizajes y estabilizar logros. La sensibilización respecto de la necesidad o conveniencia del trabajo colaborativo, puso de relieve giros significativos.

La presentación de los resultados de la investigación en el presente Congreso, permitirá avanzar en el camino de la reflexión e intercambio con la comunidad educativa más amplia, trabajo más extendido que puede contribuir al desarrollo y estabilización de procesos de construcción que trasciendan el marco institucional.

Palabras clave: Formación docente - Desarrollo curricular - Currículum prioritario

Referencias bibliográficas:

- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (versión traducida). Publicación original: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Boulan, N. (2019). Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires: Discursos, curriculum y procesos identificadorios (2006-2016). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1676/te.1676.pdf>
- Coscarelli, M. R (2015). Debates Curriculares y Formación de Educadores, material elaborado para el Seminario de la Maestría en educación- Orientación en Pedagogía de la Formación. Introducción, Clase I y Clase II.
- De Alba, A. (1995). Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas. Buenos Aires, Miño y Dávila. (parte III)

- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*. Vol 14, N° 1
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.
- Picco, S. (2014). Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica: Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina, entre 1960 y 1990. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.990/te.990.pdf>
- Terigi, F (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional *REvista Iberoamericana de Educación* Número 50: Enero - Abril / Janeiro

Resoluciones

Resolución del CFE N° 367/20. Anexo I y II. DGCyE. Subsecretaría de Educación. Enseñanza y Evaluación. Documento Base (2020) v9 (1/9/2020)

-----N° 366/20 (extensión del ciclo lectivo) Cumplimiento del Protocolo Marco y los lineamientos pedagógicos.

-----N° 363 “Valor estratégico de estas regulaciones como encuadres apropiados para resolver esta etapa y avanzar en el logro de los objetivos de política educativa consensuados federalmente en ellas)

-----N° 364/20 Retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores

-----N° 24/07 “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”

Resolución Conjunta N° 1075/20 GDEBA-DGCYE

-----N° 1872/20 GDEBA-DGCYE, – Anexo 1 – Currículum prioritario y Anexo II Enseñanza y evaluación (5/10/2020)