

## **ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES DE PRIORIZACIÓN CURRICULAR, EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19 (2020-2021) PARA GARANTIZAR LA FORMACIÓN DOCENTE**

Mgter. Néspolo María José

ISFD N°45. UBA Facultad de Psicología

[majonespolo@yahoo.com.ar](mailto:majonespolo@yahoo.com.ar)

Prof. Mizdrahi, Carina

ISFD N°45

[cmizdrahi@abc.gob.ar](mailto:cmizdrahi@abc.gob.ar)

Prof. Álvarez, Verónica

ISFD N°45

[veroniqueal521@gmail.com](mailto:veroniqueal521@gmail.com)

Prof. Mercedes, Moreno

ISFD N°45

### **Resumen:**

El artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el marco de la convocatoria del INFoD 2022-23 y se inserta en una serie de investigaciones relativas al estudio de la educación en la Argentina en el contexto de la emergencia sanitaria generada por el Coronavirus SARS-CoV-2. 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 asociados a la priorización curricular y las estrategias institucionales desarrolladas en el Profesorado para la educación primaria del ISFD 45 (Morón, Bs As.) en diálogo con el derecho a la educación, en tanto permiten pensar qué saberes y experiencias resultan prioritario incluir en la formación docente. Sobre la base de un diseño metodológico cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y equipo de conducción, a partir de las que se describieron las estrategias construidas, contrastando con las políticas educativas coyunturales que se desarrollaron en este período. Se avanzó en la idea de que toda mirada curricular, abre posibilidades para problematizar las desigualdades y el derecho a la educación.

Palabras clave: Formación docente - Desarrollo curricular - Currículum prioritario

### **Introducción**

A partir de la declaración del estado de emergencia sanitaria generada por el Coronavirus SARS-CoV-2 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. La Resolución 363/20 del CFE plantea la necesidad de delinear criterios comunes que orienten integralmente la continuidad pedagógica en el país, y propone una agenda que incluye el currículum, la diversificación de las estrategias de enseñanza y metas de aprendizaje, la revisión de tiempos, recursos y propuestas didácticas de intensificación de la enseñanza que combinen trabajo en las instituciones educativas y los hogares, entre otros aspectos.

La Resolución 367/20 del CFE sostiene que en el marco de la Ley de Educación Nacional (LEN) la priorización curricular se inscribe en una de las formas por las cuales el derecho a una educación inclusiva e integral se viabiliza en este contexto. 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 las/os 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.

Las resoluciones mencionadas plantean que el proceso de priorización y 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. En el nivel superior de Formación Docente, la definición del currículum prioritario implicó un trabajo institucional que entramó sentidos y estrategias desplegadas de cara a garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes en el contexto de la emergencia sanitaria y a contemplar la construcción de las capacidades profesionales de la formación docente inicial entendidas como “el conjunto de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas, a partir de comprenderlas, interpretarlas y situarlas” (Res CFE 337/18)

Si bien desde la LEN se desprenden propósitos formativos fundamentales para la Formación Docente, entre los que se encuentra la construcción del maestro como productor colectivo del discurso pedagógico, el carácter prescriptivo de los contenidos de los diseños de todos niveles determina el trabajo docente desde un currículum preestablecido con más o menos flexibilidad. Notamos que el trabajo con el currículum prioritario 2020 en el nivel superior permitió una proliferación de diversos formatos organizativos institucionales que repercutieron en el aula (virtual- semi virtual-presencial) y a su vez, habilitaron y requirieron mayor participación del cuerpo docente. En este trabajo se analiza y reflexiona sobre el proceso desarrollado en *el Profesorado para la Educación Primaria del ISFD 45 (Morón, Bs. As)*

En este punto, nos interesó investigar las estrategias institucionales para el logro de la definición de un currículum prioritario, sobre la propia definición de currículum vigente: ¿cómo se definió institucionalmente aquello considerado “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? Por esto, nos propusimos como objetivos: 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; e 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. En el primer caso, nos orientamos a identificar las estrategias institucionales para la priorización curricular y describir los procesos institucionales desarrollados en la definición del currículum prioritario, los obstáculos y facilitadores atravesados. En el segundo caso, nos propusimos describir y caracterizar los sentidos construidos por las/os docentes y equipo de conducción acerca la priorización curricular en vinculación con derecho a la educación en la formación de educadores, e identificar y describir las acciones y estrategias que se llevaron adelante para realizar la priorización curricular.

### **Antecedentes y Marco teórico**

El término currículum presenta una complejidad básica desde la polisemia que se encuentra en su seno. El currículum es un término que refiere tanto a planes y programas de estudio, como así también a los conocimientos, habilidades, valores y experiencias que se deben adquirir en un determinado ámbito escolar y que ofrece, mayor o menor libertad pedagógica a los docentes. Partimos 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). Abordar la cuestión curricular, implica pensar en los procesos de selección, organización, distribución social y transmisión del conocimiento que realizan los sistemas educativos y que parece estar marcada por la imagen de un consenso social posible en torno a lo valioso (Feeney y Feldman, 2016). En el currículum se refleja aquello que una sociedad particular, en un momento histórico, considera que es valioso transmitir, por lo que es inescapable la participación del currículum en la producción de una autoridad cultural que siempre conlleva una jerarquización y legitimación de un recorte de cultura (Dussel, 2014), en tanto “conocimientos socialmente válidos”. Entonces, delimitar qué

es lo “valioso” a transmitir (y, por lo tanto, qué no lo es) resulta una problemática que genera tensiones y conflictos.

Marina Pauloso (2020) caracteriza al currículum prioritario tomando la idea del currículum como aquel que organiza la cultura común y que, en el contexto inédito de la pandemia, requirió que se redefinieran los irrenunciables de la formación. La autora reafirma que el nivel superior posee cierta autonomía para la toma de decisiones en torno a la reorganización curricular e institucional. Esta aseveración resulta útil para pensar cómo se produjo ese proceso en el instituto analizado. Además, Paulozzo destacó dos problemáticas centrales: una en torno a la realización de las prácticas profesionales; y otra en relación al acompañamiento de las/os ingresantes a las carreras, aspectos indagados en la investigación.

El currículum puede considerarse tanto un concepto teórico, cuyos sentidos se remontan a la antigüedad y la edad media, como una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas, que funciona delimitando el territorio de los conocimientos, es decir, de lo que se enseña y se aprende. La propia definición de currículum moderno, implica la construcción de la cosa pública sobre la que giran los conflictos y controversias, centrando la mirada sobre lo común. De allí que, desde una visión moderna del currículum (y su promesa ilustradora), cumple una doble función, unificadora y organizadora al mismo tiempo (Gimeno Sacristán, 2010). Esta doble función conlleva la definición de saberes básicos comunes, como una cuestión de justicia curricular (Connel, 2009), a transmitir en instituciones que, por su parte, reciben estudiantes con una base social heterogénea, corriéndose el riesgo de ahogar la diversidad cultural y social (Coll y Martin, 2006). Por esto, la definición de un currículum común obligatorio, y con ella, la de los saberes valiosos a transmitir, resulta conflictiva.

La mirada disciplinar en cuanto a los saberes configura otra respuesta posible al interrogante acerca de cuáles son los saberes valiosos a transmitir desde el currículum. Puede retomarse en esta instancia, la propuesta de pensar “conocimientos poderosos” (Young, 2013), vinculados con el conocimiento científico y tecnológico. que participan en las disputas de poder y control que emerge entre los estados nación. La propuesta de pensar al currículum con la capacidad de imponer una base común de conocimiento fue puesta en cuestión a finales de la década del 60 del siglo XX, a partir de estudios sobre los procesos de mediación, acciones institucionales y personales, prácticas, etc. que distancian las prácticas escolares de la normativa oficial o entran en la “zona de actuación profesional” a partir del diálogo entre las ideas propuestas en

las políticas y los sentidos que las/os docentes le otorgan (Feeney y Feldman, 2021). Esto dio paso a otra tensión entre procesos de centralización y descentralización.

Algunas investigaciones (Boulan, 2019) dan cuenta del proceso de redefinición curricular que se produjo entre 2004 y 2007, en la provincia de Buenos Aires y que generó instancias de participación de los Institutos formadores, dando y dio lugar a resoluciones y comunicaciones oficiales, informes, “Documentos base”, etc., sobre los que se definieron los Diseños Curriculares para la FDI. Podemos comprender las definiciones institucionales de priorización curricular como parte de procesos de participación colectiva en la construcción curricular en un período marcado por la excepcionalidad impuesta por la emergencia sanitaria.

El actual diseño curricular de Formación Docente para la educación primaria (DGCE-PBA, 2007), establece una organización por campos de saber que, lejos de pensarse como espacios con fronteras cerradas o como estructura estática, se proponen como estructuras que se entrelazan y complementan. El abordaje del currículum prioritario en el nivel superior, desde la mirada institucional, supone analizar el en su impacto en las decisiones en relación con la priorización y reorganización de saberes, la diversificación de las estrategias de enseñanza, y metas de aprendizaje; la revisión de tiempos y recursos complementarios y propuestas de intensificación de la enseñanza en el marco de las definiciones de política educativa, en un tiempo excepcional de emergencia sanitaria. Es posible pensar a las políticas “no como un documento, o una cosa, sino como una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve, y cambia a las cosas mientras se mueve, cambia los espacios a través de los cuáles se mueve” (Avelar, 2016, p.6) y referir a las prácticas no lineales de traducción y recontextualización de las políticas que suceden permanentemente en las escuelas, algo abordado también desde la perspectiva de la micropolítica escolar. El contexto de la práctica es un contexto de acción en que los textos políticos están sujetos a interpretaciones que hacen los actores institucionales; y también “la puesta en acto como un proceso creativo” que se expresa dentro de posibilidades discursivas determinadas (Avelar, 2016).

Si bien se reconoce que las/os docentes siempre realizan una priorización inherente al desarrollo curricular (Res. CFE 24/07), el contexto y los cambios en las condiciones de enseñanza junto a 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 posibilitó focalizar en las estrategias

institucionales abordadas en el profesorado. El trabajo de priorización curricular se posicionó, principalmente, como un trabajo institucional en vista a la enseñanza con propósitos previamente definidos, de manera situada, que debe entenderse como una versión entre otras posibles (Basabe et.al, 2004), dado que todo planeamiento que se realice en las instituciones educativas debe considerar la dimensión institucional (DGCE-PBA, 2009). En su uso más antiguo, la palabra "institución" alude a normas formalizadas con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos (Fernandez, 1994). Las instituciones existen en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y cristalizaciones de significados y, a la vez, podemos pensarlas con una tendencia unificadora fuerte en la que se construye un "nosotros" (Frigerio et. al, 2017). En este interjuego entre lo normativo y la posibilidad de construcción, lo prescriptivo y lo flexible, se definen estrategias institucionales para dar respuesta a los retos de los cambios sociales. La construcción de estas estrategias da cuenta de un trabajo profesional en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Pensamos al currículum como indicador del derecho a la educación en tanto problema que permite pensar el "derecho a conocer qué" (Ruiz, 2020).

El currículum prioritario refiere a los propósitos, saberes y acciones imprescindibles en la trayectoria escolar, ajustados a las regulaciones existentes, en el contexto social del territorio bonaerense. "Implica diseñar, proponer y sostener una arquitectura que permita ver cómo se piensa aquello que no puede faltar en la enseñanza, en las clases; lo recomendable para la presencialidad y lo que se puede pensar en la no presencialidad" (Res.1872/20-GDEBA-DGCYE). La organización y estructura de la priorización curricular supone un trabajo conjunto y articulado intra nivel e inter niveles, que propicie definiciones que inciden sobre la organización curricular e institucional. Para ello, el marco normativo propuso la definición de un encuadre, organización temporal y de estructura interna de la propuesta, contenidos priorizados y los aprendizajes esperados que implica revisar las formulaciones del inicio del año y recontextualizarlas para generar mejores condiciones de formación para las/os estudiantes, esto implica hacer lo común, insistir en el derecho a la educación superior y proponer la igualdad como principio, son referencias ineludibles en las decisiones curriculares y se constituyen en el eje de indagación de nuestra investigación. Así, entendemos al currículum desde la perspectiva de la identidad o la subjetividad (Da Silva, 1998) y desde la categoría de justicia curricular, posibilitadoras de una mirada que dialogue

con las desigualdades, el derecho a la educación y las acciones para “sentar a los desfavorecidos a la misma mesa en la que los privilegiados ya están comiendo” (Connell, 1997, p.74).

En un encuentro entre destacadas educadoras de México y Argentina (2021), Alicia de Alba resaltó el carácter de fractura de este momento histórico explicitando que “estamos ante un momento dislocatorio” y esto implica un reposicionamiento de la didáctica en sus dimensiones teóricas y prácticas. Apelando a la “criticidad” (Butler, 2004) como forma de estrategia de conocimiento para poder problematizar el sentido del currículum escolar y cuestionar los saberes para la nueva normalidad (pos-pandemia) preguntándonos si los saberes ¿incluyen contenidos emergentes que todavía no acaban de tomar forma, y por lo mismo, no se han instalado como nuevos saberes? (Orozco, 2020)

Ante este escenario, recuperamos la necesidad de una pedagogía de la formación que se proponga reconstruir criterios de acción pedagógica específica para la Formación Docente, retomando los aportes de la experiencia y las estrategias que orientan las prácticas en el nivel para producir discurso pedagógico (Davini, 1995). En este interjuego entre lo normativo y la posibilidad de construcción, lo prescriptivo y lo flexible, se definen estrategias institucionales para dar respuesta a los retos de los cambios sociales que, en este contexto excepcional, implican la priorización curricular. Las propuestas institucionales enriquecen la mirada curricular, instalan un currículum modelado por el docente, a la vez que modelador de la práctica y permiten abordar los procesos institucionales de reflexión sobre los aprendizajes de estudiantes, docentes y el propio aprendizaje institucional (Coscarelli, 2015), en la definición del currículum prioritario.

En esta investigación indagamos estrategias y sentidos de la priorización curricular que construyeron, asumieron y/o configuraron los/as profesores y equipo de conducción. Entendemos por estrategias los proyectos o propuestas situadas, elaboradas para ordenar y dirigir las acciones, recursos y herramientas existentes en las instituciones, comunidades y las personas de manera que se alcance el objetivo de la priorización curricular. La estrategia implica un proceso regulable en que se van decidiendo y ajustando las operaciones a realizar. En cuanto a los sentidos puede precisarse, desde una perspectiva situacional y socio histórica cultural que expresan posicionamientos en torno a ideas y significados personales y compartidos, que emergen de interacciones mediadas y situadas a la vez que orientadas a objetivos. Estos, se componen de conocimientos explícitos y científicos y de conocimientos

del sentido común, en alguna medida no sistematizados e implícitos y de información proveniente de la misma práctica. Todo este conjunto de conocimientos puede, a su vez, ser entendido como un conocimiento producido individualmente, o como una elaboración realizada en el entramado social a partir de la interacción. Desde las perspectivas críticas constructivistas, cognitivo culturales y neo vigotskianas estas concepciones o conocimientos que se ponen en juego en las prácticas, son inseparables del entramado de relatos y prácticas culturales en los que se participa y en las que se construyen. En este sentido entendemos que en las conceptualizaciones que indagamos estuvieron presentes conocimientos teórico-conceptuales que se integran con otros conocimientos, creencias, imágenes, supuestos e historias, en función de los sentidos y demandas de la tarea o situación en la que participan los sujetos. Esta perspectiva es compatible con la concepción de modelo mental situacional como “una representación episódica, dinámica y flexible de la situación o tarea” (Rodrigo y Correa, 1999, p.78). Según las autoras los conocimientos construidos en escenarios culturales y prácticas situadas, en este caso concepciones sobre el curriculum prioritario, pueden ser compartidas o no, tienen su sede representacional en el individuo, y van sufriendo transformaciones por la interacción con los otros y las presiones negociadoras de sentidos y significados. Esto opera en la micro génesis de cambios cognitivos, zonas de desarrollo y construcción de aprendizajes (Vygotsky, 1988), que no siempre implican reestructuraciones globales sino enriquecimientos, transformaciones o giros al modificarse en función de la acumulación de experiencias; la producción o comprensión de analogías o inferencias en la teorización. Esto quiere decir que las conceptualizaciones, modelos mentales situacionales para Rodrigo (1997), pueden presentarse tanto encapsuladas, fragmentadas, rígidas, o articuladas, complejas, flexibles por la metacognición a partir de la verbalización y reflexión. Rodrigo y Correa (1998) señalan tres dimensiones del aprendizaje y cambio cognitivo-actitudinal: la Dimensión de la simplicidad a la complejidad, supone el cambio en el análisis de las relaciones causales entre los componentes de una teoría o situación que es gradual; Dimensión de lo implícito a lo explícito, que implica un cambio en el camino de la metacognición, que posibilita explicitaciones comunicables, re-descripciones y re-definiciones de representaciones, que se vinculan con habilidades típicas del razonamiento, que permiten coordinar la teoría con la evidencia, el control y la regulación consciente; y la Dimensión del realismo al perspectivismo, que plantea el pasaje de una posición situada en un

único punto de vista, una sola voz o posibilidad, a la consideración de otros enfoques o perspectivas.

### **Metodología**

La investigación plantea un abordaje, cualitativo, exploratorio y descriptivo. Esto implica interesarse por cómo “el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2006) por los agentes educativos. El universo de análisis principal estuvo conformado por los equipos directivos y docentes del profesorado. El muestreo no buscó la representatividad estadística sino “oportunistica” (Mendizabal, 2006, p.88) y se consideró importante tener acceso a agentes que desempeñan roles distintivos en la vida institucional, como jefe de carrera, entre otros. Se entrevistaron nueve docentes de diferentes espacios y años de cursada, entre los que se encuentran profesores/as del campo de la práctica, de la formación general y específica; y tres miembros del Equipo de Conducción, Directora, Regente y Jefe de carrera. El recorte temporal se ubicó entre 2020 y 2021 ya que consideramos que la visibilización de las desigualdades que generó la situación de ASPO/DISPO por la pandemia de Covid-19, y las estrategias institucionales que se propusieron para contrarrestar sus efectos desde la definición del currículum prioritario, resultan fértiles para abordar el objeto de investigación.

Entre los instrumentos de recolección de datos se propusieron entrevistas en profundidad a las/os docentes, jefe de área, Regente y Directora. La entrevista en profundidad, en tanto herramienta dirigida a la comprensión de las perspectivas de las/os entrevistadas/os a partir de sus formas de expresión, de las palabras que eligen para comunicar aquello sobre lo que se pregunta, permitió el acceso al universo de representaciones y de situaciones diversas y acceder no solo a lo que las/os entrevistadas dicen, sino, además, a lo que hacen, a partir de la construcción de la interacción intersubjetiva con ellas/os. Se trabajó, también, con los proyectos de cátedra. En tanto investigación cualitativa se propusieron “métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto” (Vasilachis, 2005, p.25). Se utilizó la triangulación de fuentes, comparando y relacionando las informaciones recogidas de los distintos agentes y en los diversos instrumentos.

### **Principales resultados y conclusiones:**

A partir del análisis del material empírico se definieron seis dimensiones, en ellas se establecieron categorías. Las dimensiones construidas para el abordaje del problema de indagación son: 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. Podemos afirmar que, en tanto la definición de un currículum prioritario implicó redimensionar institucionalmente el conjunto de elementos culturales que orientan trabajo de enseñar en la formación de docentes para el nivel primario, se activaron una serie de debates y tensiones en torno a qué y para qué enseñar en nivel junto con la definición de los “saberes valiosos” .

Según lo expresado por los/las docentes entrevistados la priorización curricular fue entendida de maneras diversas configurando distintos sentidos que permitieron construir seis categorías. Es importante señalar que en cada relato de los/as profesores y del equipo de conducción aparecen referencias a varias categorías, planteándose entonces que estas pueden aparecer centralmente, aparecer pero no de manera destacada, o no aparecer. Estas categorías son: *priorización como una configuración sociotécnica*, en la medida que implicaba una modificación de medio comunicacional y de interacción y *priorización como prácticas relacionadas a sostener los vínculos la filiación institucional*. Estas dos categorías corresponden con sentidos presentes en los discursos de todos los entrevistados. La siguiente categoría *priorización como modificación de las estrategias didácticas* planteadas a partir de la virtualidad y de los nuevos formatos de clase, aparece en el setenta por ciento de los entrevistados. La *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, aparece en el cincuenta por ciento de las entrevistas realizadas. La *priorización como recorte de contenidos*, o como focalización de algunos por sobre otros, aparece solo desdibujada como lo “que siempre se prioriza” o en dialogo con las priorizaciones curriculares para el nivel destino de la formación educación primaria. Por último, la *priorización como recorte o reducción de la bibliografía* solo aparece en el quince por ciento de los entrevistados.

Para las otras dimensiones se estableció una codificación que relaciona el giro contextualista (Baquero, 2006; Terigi, 2009), en el estudio de las prácticas educativas con las dimensiones del cambio cognitivo (Rodrigo y Correa, 1998) planteando una sistematización que diferencia una progresión en la representación y comprensión de la situación de lo simple a lo complejo,

desde un análisis simple y lineal a la consideración de la complejidad y multidimensional incluidas en el proceso; de lo implícito a lo explícito, de aspectos difusos a la explicitación de las explicaciones; y, por último, del realismo al perspectivismo, es decir de la propia perspectiva a la consideración de diferentes puntos de vista en el análisis de los problemas.

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. El desarrollo curricular realizado en la institución, interpeló a los docentes en sus concepciones acerca de los sentidos del currículum 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.

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”.

Sintetizando los resultados de la investigación en correlación con los objetivos planteados se identificaron como estrategias institucionales para la priorización curricular: la comunicación vía mail por campus de la plataforma del instituto, la realización de reuniones por plataforma meet o zoom entre equipo directivo, equipo de conducción, con el CAI, con los docentes en general, por carrera y por grupos, la producción de asesoramientos sobre evaluación, la construcción de documentos compartidos, capacitación institucional sobre uso de aulas virtuales talleres y videos tutoriales. En ese proceso se identificaron las fortalezas y debilidades por ejemplo la potencialidad de las herramientas digitales y como obstáculos las dificultades de comunicación y de acceso a la conectividad el trabajo. Otra fortaleza identificada fue la construcción de grupos y el trabajo colaborativo. 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.

En cuanto a los sentidos de la priorización curricular, los ampliamente construidos y compartidos por todos los docentes entrevistados que tienen que ver con la modificaciones empleadas para llevar adelante el dictado de clases en formatos virtuales, esas modificaciones sociotécnicas que tenían que ver con pensar otro dispositivo tiene que ver con la importancia que los docentes dan a poder sostener la propuesta en condiciones de virtualidad y se enlaza con el otro sentido también compartido por todos/as de sostener los vínculos y la afiliación institucional. El sostenimiento del vínculo y la continuidad pedagógica, fueron ejes constantes a la hora de definir la propuesta de priorización curricular que pueden interpretarse desde la categoría de justicia curricular, posibilitadora de una mirada que dialogue con las desigualdades, el derecho a la educación y las acciones para generar condiciones de igualdad (Connell, 1997).

En cuanto a las estrategias docentes se señalan un gran aprendizaje en términos de manejo de dispositivos y herramientas tecnológicas, nuevos formatos de comunicación, uso de aulas virtuales, la búsqueda de recursos digitales y construcción de materiales para las clases, la reorganización de contenidos, el diseño de nuevas propuestas de actividades, la digitalización de bibliografía, el diálogo con colegas construyendo o fortaleciendo grupos de trabajo colaborativo. Se configuraron dispositivos curriculares, que tendieron a garantizar la inclusión socioeducativa (Carlachiani, 2020) y permitieron tomar decisiones en relación con la priorización y reorganización de saberes, la diversificación de las estrategias de enseñanza, y metas de aprendizaje; la revisión de tiempos y recursos complementarios y propuestas de intensificación de la enseñanza, en línea con las Resoluciones del CFE 367/20 y 1872/20 -GDEBA-DGCYE. El currículum prioritario, en tanto permitió definir institucionalmente qué y cómo se enseña y se aprende, tendió a fortalecer el “derecho a conocer qué” como indicador del derecho a la educación (Ruiz, 2020) que se vio reflejado en la preocupación por sostener la enseñanza en todo momento.

Resulta interesante señalar que estas acciones y estrategias implementadas y descritas en las entrevistas, no fueron en su totalidad puntualmente evaluadas ni significadas por todos los docentes como aprendizaje de la experiencia. La evaluación en términos generales, puede vincularse con una valoración afectiva de la importancia del trabajo colaborativo, pero sin una exhaustivo examen de los resultados de esa experiencia. Elementos como logro de aprendizajes de los estudiantes en relación a actividades propuestas, rendimiento académico, aprobación de exámenes finales, prácticas más efectivas para enseñar determinados contenidos, o su reorganización en diálogo con otros docentes; no son evaluados para la toma de decisiones en el presente; aunque sí hay referencia al uso de recursos o materiales producidos en pandemia. 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. 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 una nuevas formas de actividad para garantizar el derecho a la educación.

### 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>
- Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social. Laborde Editor
- Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (2004). Los componentes del contenido escolar. OPFYL.
- Ball, S. (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación N° 2 Narvaja Editor, Universidad Nacional de Córdoba.
- Baquero, R. (2006) Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. Revista Espacios En Blanco Núm.16.
- Baquero, R. y Terigi, T. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.
- Boulan, N. (2019). Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires: Discursos, curriculum y procesos identificatorios (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>
- Butler J. (2004) What is critique? An Essay on Foucault's virtue. En S. Salth y J Butler The Judith Butler Reader Oxford Blackwell
- Carlachiani, C. (2020). Dispositivos curriculares en la micropolítica de la escuela secundaria santafesina: Un análisis desde perspectivas poscríticas. 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.1937/te.1937.pdf>
- Coll, C. y Martín, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006 OREALC/UNESCO Santiago
- Connel, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- 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.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y curriculum como prácticas de significación. En Revista de Estudios del Curriculum, Vol. 1, N.º 1, Barcelona.
- De Alba, Alicia (1995) Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas. Buenos Aires, Miño y Dávila. (parte III).
- De Alba, Alicia (2021) Perspectivas y desafíos curriculares actuales. Miradas desde México y Argentina Conversatorio. UNER. Facultad de Ciencias de la Educación-. Canal de Youtube <https://www.youtube.com/live/hIWx3Pdnfq0?feature=share>
- Dirección General de Cultura y Educación (2007) Diseño Curricular para la Formación Docente de los niveles de Educación Inicial y Primaria. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
- Dirección General de Cultura y Educación (2009) La planificación desde un currículum prescriptivo. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN PROVINCIAL DE PLANEAMIENTO. La Plata
- Dussel, I. (2014) ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. En: Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (24).
- Denzin N. K. Y Lincoln, Y. S (1994) Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, California.
- 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
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Buenos Aires. Paidós
- Engeström, Y y Cole, M. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida En Salomon Gavriel comp. Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G; Korinfeld, D; Rodríguez, C (coords.) (2017) Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Ed. Noveduc, Buenos Aires.
- 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.
- Mendizabal, N. (2006) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis I Estrategias de Investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional 26206, Buenos Aires.
- Núñez, P. (2020) Desigualdades educativas en tiempos de coronavirus. La Vanguardia: <http://www.lavanguardia.com.ar/index.php/2020/04/14/desigualdades-educativas-en-tiempos-de-coronavirus/>
- Orozco Fuentes, B. (2020) Interrogar el sentido del conocimiento escolar ante la pandemia. En revista Perfiles educativos vol. 42 N° 170 Ciudad de México.
- Paulozzo, M (2020) Primeras ideas acerca del campo curricular. De autoras y autores Dirección Provincial de Educación Superior <https://www.facebook.com/watch/?v=830540004432690>
- 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>
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo, en J.I. Pozo y Monereo (Coord), El aprendizaje estratégico, Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch y otros (Ed.). La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ruiz, G. R. (dir. y comp.) (2020). El derecho a la educación definiciones, normativas y políticas públicas revisadas. Buenos Aires, EUDEBA.
- Santos Guerra, M. (2001) "La escuela que aprende", Ed. Morata, Madrid
- Salomon, G. (Ed.). (2001). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Buenos Aires: Paidós
- Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós
- Terigi, F (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional REvista Iberoamericana de Educación Número 50: Enero - Abril / Janeiro
- Vasilachis, I. (2006) Estrategias de Investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa
- Vygotsky, L. (1996) Obras Escogidas IV. Madrid: Aprendizaje Visor

#### 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)

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

Resolución del CFE 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) y

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

Resolución del CFE N° 24/07 “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”

Resolución Conjunta N° 1075/20 GDEBA-DGCYE

Resolución Conjunta N° 1872/20 GDEBA-DGCYE, Anexo I “Currículum prioritario” y Anexo II “Enseñanza y evaluación” (5/10/2020)