



# Universidad Abierta Interamericana

## Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

**Trabajo Final de carrera Profesorado para la Enseñanza Media y Superior**

### **CURRICULUM PRIORIZADO**

**Su implementación, impacto que tuvo en las propuestas de enseñanza y en la recuperación de contenidos a partir del trabajo por Áreas.**

Alumno: Marcela Adriana Belini

Sede Centro

Julio 2021

## **INDICE**

Introducción.....5

1. Estado del Arte.....8

## **MARCO TEORICO**

### **Capítulo 1 –Derecho a la Educación y el Estado como garante**

1.1.Ley de Educación Provincial 13.388, Ley de Educación Nacional 26.206 – Educación inclusiva y el estado como garante.....11

1.2.Estrategias de enseñanza que permitan garantizar el derecho a una educación de calidad e inclusiva.....11

### **Capítulo 2 – Curriculum priorizado**

2.1. Hacia una definición del curriculum priorizado.....13

2.2. Estrategias de enseñanza que permitan la implementación del curriculum priorizado – conceptualizaciones.....14

2.3. ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos).....16

2.4. Antecedentes de APB en circunstancias de Pandemia.....18

### **Capítulo 3 – Vinculación entre los diferentes Miembros de la Institución Educativa**

3.1. Trabajo Colaborativo.....21

### **Capítulo 4 – Contexto Social**

4.1. Situación demográfica, social del partido de Quilmes.....23

4.2. Incidencia en el acceso a la conectividad en tiempos de pandemia y su impacto en el aprendizaje. ....24

**5. Capítulo 5 – Conceptualizaciones sobre Secuencia Didáctica y Planificación.....25**

## **MARCO METODOLOGICO**

Capítulo 6 - Encuadre Metodológico.....27

6.1. Planteo del problema de investigación.....27

6.2. Objetivo General.....	28
6.3. Objetivos Específicos.....	28
6.4. Abordaje metodológico.....	28
6.5. Diseño de Investigación.....	29
6.6. Técnicas de recolección de datos.....	29
6.6.1. Instrumentos de recolección de datos.....	30
6.6.2. Muestra de investigación.....	30
<b>Capítulo 7. Análisis de los datos.....</b>	<b>31</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>43</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>47</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>50</b>

## Resumen

Esta investigación se realiza con el fin de describir el impacto que tiene en las propuestas de enseñanza, la implementación del curriculum priorizado que estableció la unidad temporal 2020-2021, dicho documento emitido por la Dirección General de Escuelas, tiene como finalidad recuperar aquellos contenidos perdidos durante la pandemia. Asimismo se busca establecer cuales se consideran imprescindibles y con que criterio se eligieron, si la comunicación del documento, entre los distintos actores del nivel educativo, se logró de forma coordinada y colaborativa. También se busca determinar si se realizaron proyectos por Areas, y si éstos modificación las prácticas pedagógicas, evaluar si el nivel de conectividad incidió de alguna manera. Este trabajo considera que es de suma importancia establecer cual es el posicionamiento, luego de un año y medio de virtualidad, en cuanto al nivel de adquisición de conocimiento de los alumnos, si esta política pública cumple con su propósito. Tiene su base teórica en varios autores tales como, Dussel I, Anijovich R, Litwin, E, Majó y Baró, Barriga Arceo, F, entre otros, que realizaron investigaciones, en los diferentes temas abordados y donde se ancla el marco teórico para el desarrollo del mismo. La presente investigación se realizó desde el método cualitativo y se utilizó un diseño exploratorio ya que se basa en las experiencias individuales de directivos y docentes. Para la misma se utilizaron métodos de recolección de datos no estandarizados, como son las entrevistas semi-estructuradas. La muestra de recolección de datos fue realizada en el Ciclo Superior, en el Area de Ciencias Sociales en una escuela de la localidad de Bernal de Gestión Pública. Se determinó, que si bien la priorización de contenidos pudo ser útil como para tener una guía de trabajo, se determinó en la investigación, que no alcanzo para modificar prácticas pedagógicas, la jerarquización de contenidos no se dio, no se recuperaron los mismos, ni se modificaron prácticas pedagógicas, hubo muy pocos proyectos elaborados por Áreas, y el trabajo colaborativo fue escaso. El nivel de conectividad no tuvo incidencia en la implementación del curriculum priorizado.

*Palabras Clave:* curriculum priorizado, trabajo por areas, transformación de prácticas pedagógicas, jerarquización de contenidos, trabajo colaborativo.

## Introducción

El presente trabajo pretende describir el impacto que tuvo, en las propuestas de enseñanza, la resolución conjunta 2020/1872 –DGEBA-GEGCYE DEL GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, que establece la unidad temporal 2020/2021, la aprobación del currículum prioritario, en una escuela de nivel Secundario en Bernal en el Ciclo Superior, más precisamente en el Área de Ciencias Sociales. Se busca analizar su incidencia, su implementación por parte de los profesores, que impacto tuvo en las propuestas de enseñanza, si los docentes, a partir del trabajo por áreas, transformaron sus prácticas pedagógicas.

En contexto de pandemia, el currículum prioritario, se pensó como una necesidad, para la continuidad pedagógica, ante un contexto inesperado como el aislamiento.

¿Por qué se pensó que la pandemia afecta lo curricular?, claramente porque la lógica de los contenidos curriculares estaban pensados para la presencialidad, al comenzar la pandemia los sistemas de organización, tiempo y espacio para que sucediera la enseñanza desaparecieron. Se debía empezar a pensar una nueva forma de comunicar el currículum, tanto para docentes como para estudiantes.

Ante esta necesidad, salieron a la luz muchos inconvenientes, por la precariedad de los niveles de conectividad, esto para todos los actores del sistema educativo, se tuvo que adaptar lo curricular a las condiciones materiales y simbólicas con las que se contaba, que eran muy disímiles y diversas.

Es importante preguntarse ante este contexto, ¿Qué quedó del diseño curricular?, evidentemente quedó el recorte cultural, pero debía configurarse de otra manera, lo sincrónico y lo asincrónico comenzaron a ponerse en juego.

La incertidumbre del contexto social y la variedad de lugares donde se sostiene y se sostuvo la escolaridad en pandemia, puso en juego, tensiones y desafíos en el momento de definir cómo sostener estos espacios. El presente trabajo está pensado en cómo se llega a los docentes en este contexto. El currículum define lo común pero es una ficción, que en este contexto aumentó mucho. (Marina Paulozzo, 2020).

Por otro lado, ¿porque currículum prioritario?, Dussel (2020) aporta que el currículum debe ser pensado como un documento que organiza una cultura en común y prioritario como condición dada que intenta definir aquello que resulta imprescindible.

Se define nuevamente como política pública lo común, dentro de este diseño de currículum prioritario, aun así se sabe que no se debía dejar de lado las perspectivas teóricas en el mismo. Lo más importante fue la modificación de la base disciplinar del diseño

curricular, sobre todo la Educación Secundaria, no se organizó el currículum prioritario por materias sino por áreas. Es imprescindible aclarar, que este ciclo electivo comenzó en el 2020 y terminará en el año 2021. El ordenamiento temporal de mayor alcance.

¿Qué se definió como lo que debe estar dentro del currículum prioritario?, ¿que no se debe dejar de enseñar en un contexto de pandemia? Debía ser un currículum para lo presencial y no presencial, la sincronía y la asíncrona.

Es evidente que las oportunidades de los jóvenes de acceder a la conectividad y al aprendizaje en tiempos de pandemia fueron muy difíciles, profundizó las desigualdades que durante años se intentaron zanjar con las diferentes políticas públicas educativas.

Es pertinente decir, que el currículum prioritario, no es lo único que se necesita para continuar adelante, para que se puedan retomar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela en contextos de aislamiento, y ahora de presencialidad, con el desafío de incorporar a aquellos que no estuvieron durante casi un año y medio, es imprescindible garantizar la continuidad educativa.

El presente trabajo más allá de lo expuesto se centra en la comunicabilidad de este currículum priorizado de lo público a lo institucional, de lo institucional o lo áulico (sea esto en la virtualidad o presencialidad). ¿Cómo se hizo para comunicarlo? ¿Cómo es la escolaridad a partir de este currículum prioritario?, sin contar, además, ¿cómo varía esto de institución a institución de persona a persona?

“Consideramos al Currículum priorizado como cuáles son los propósitos, los saberes y acciones que no deberían faltar en la escolaridad de los estudiantes (IF-2020-2107551-GDEBA-SSEDGYE; 2020)”.

El currículum se redefine en cada uno de los ámbitos, los diseños curriculares (en este caso el currículum prescripto, los planes institucionales y la planificación que realiza el docente (Terigi, 1999).

Por otro lado, en este trabajo exploratorio es importante el nivel de comunicación de los equipos de conducción. El rol de los equipos de conducción es clave en la vida de las escuelas y más aún en los contextos de emergencia, la planificación estratégica es crítica, deben acompañar a sus equipos para asegurar el sostenimiento de las actividades (Maria Teresa Lugo & Valeria Kelly, 2020).

Cómo incidió en una Institución el currículum prioritario, en una Escuela Secundaria en la Localidad de Bernal, Provincia de Buenos Aires, en el Área de Ciencias Sociales, en el Ciclo superior, si se pudo comunicar el mismo de la dirección de la institución a los docentes, como fue redefiniéndose y qué impacto tuvo en las prácticas pedagógicas, y

también cómo se implementó el trabajo por áreas, asimismo determinar si incidió el nivel de conectividad de los chicos y chicas en la implementación del mismo.

## 1. Estado del Arte

Detallare a continuación los antecedentes de trabajos existentes con relación al currículum prioritario.

En Argentina existen estudios sobre nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la Escuela Secundaria, uno de ellos es el de Arroyo & Nobile (2015), donde investigan las Escuelas de Reingreso (ER), quienes reflexionaron sobre la desigualdad creada por la crisis del 2001 y cómo debía leerse con relación a la configuración del sistema educativo. Pudieron determinar que más allá de la creación de distintas modalidades y planes de estudio, el currículum no se había modificado.

Otra investigación relacionada con la temática del presente trabajo, tiene como nombre “Los cambios en la Educación Argentina durante la Pandemia de 2019” fue realizado por: (Ziegler, Volman & Braga, 2020), el trabajo consistió en determinar, si a partir de la suspensión de las clases presenciales existieron cambios en las prácticas pedagógicas y da cuenta de la disminución de la comunicación entre alumnos y docentes durante la pandemia. Su diseño metodológico fue descriptivo, basado en encuestas, y sus resultados determinaron, que a medida que se prolongó la pandemia se observó mayor preocupación por el estado de salud emocional de los alumnos que incrementa el contacto social, entre alumnos, docentes y familia.

Cargnelutti (2020), realizó una investigación a nivel nacional, sobre los vínculos pedagógicos, en el Área de Ciencia Sociales Humanidades del Instituto Deán Funes durante el ciclo electivo 2020, en contexto de aislamiento social, en la Provincia de Córdoba.

Dicho trabajo analiza los vínculos pedagógicos y determina que las interrupciones en las trayectorias de los estudiantes, no son derivadas de la modalidad virtual sino de la desigualdad de las familias en la comunidad educativa, de la segregación.

El estudio determina que la Dirección de la escuela trabajo, en forma colaborativa con los docentes de Ciencias Sociales para implementar estrategias de enseñanza, como plataforma de claassroom, zoom, meet, reuniones permanentes del equipo directivo, para sostener la enseñanza y garantizar el aprendizaje.

No obstante los esfuerzos se dieron cuenta que cada vez se conectaban menos alumnos a estos dispositivos. A partir de la disminución de entrega de trabajos, y la desconexión de los alumnos, los docentes comenzaron a planear estrategias que permitieran el trabajo por áreas, trabajar por proyectos y que a la hora de evaluar los alumnos pudieran acreditar ese contenido para más de una materia. Esto permitió recuperar contenidos.

Por otro lado quedó en evidencia que la desigualdad social, derivada en la económica influyó severamente y pudo ser corregido acercando a los alumnos alternativas, como el teléfono, los whatsapp y otros medios de conexión más al alcance de sus padres.

Otra investigación, a nivel internacional, es la realizada por (Álvarez Marinelli, et.al., 2020), cuyo título es “La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19”, este trabajo se centra en las acciones tomadas por los países de la región, producto de la suspensión de clases durante la pandemia y las estrategias de continuidad pedagógica y de gestión administrativa.

Se utilizó un diseño cuantitativo que comparo el acceso a la conectividad por nivel socio-económico y su vinculación con el rendimiento académico, demostrando que los que tuvieron mayor acceso a la conectividad obtuvieron mayores logros académicos, y se determinó que la comunicación y el vínculo entre instituciones, funcionarios, directivos, administrativos y docentes fomenta el árbol de comunicación entre la escuela.

En este caso resulta importante abordar estos antecedentes, ya que el presente trabajo de investigación intenta determinar, dentro de sus objetivos, si la comunicación de las acciones tomadas por la incorporación del curriculum priorizado pudo ser transmitida de forma correcta desde la Institución Educativa al docente.

Los resultados, de la investigación mencionada, mostraron la necesidad de reanudar las actividades presenciales con la articulación de contenidos priorizados, implementar programas de nivelación y aceleración de aprendizajes.

Otra investigación es la realizada por (Villagomé & Llanos Erazo, 2020) denominado Políticas Educativas y Curriculum en la Emergencia Sanitaria, este estudio se realizó para estudiar las políticas públicas ecuatorianas y el curriculum en el marco de la emergencia sanitaria, para los objetivos planteados se utilizó un enfoque mixto que combino métodos cuantitativos y cualitativos.

Las conclusiones a las que se arribaron, fueron, que si bien las políticas públicas ecuatorianas garantizaban el acceso a la educación, la emergencia sanitaria hizo que esto no resultara posible, debido a recortes presupuestarios realizados con anterioridad a la pandemia. La investigación determina, que se implementó un plan educativo Covid que reemplazo al curriculum prescripto, pero que el estado fue ineficaz en su implementación ya que no investigo ni tampoco dio respuestas a la falta de conectividad de alumnos y docentes. No obstante lo descrito el 88% de los docentes, que pudo tener la tecnología adecuada, implementó dicho curriculum, en lugar del prescripto.

El mencionado estudio concluye que el curriculum no es un sumario, sino una suma de decisiones que se toman, de lo que se enseña, como se enseña y de los recursos que se disponen y los que en realidad se requieren, se define desde las necesidades educativas de los alumnos y sus contextos sociales, por lo tanto un curriculum debe dar respuesta al contexto donde este se presente.

## **MARCO TEORICO**

### **Capítulo 1- Derecho a la Educación y el Estado como garante**

#### **1.1. Ley de Educación Provincial 13.388, Ley de Educación Nacional 26.206 – Educación inclusiva y el estado como garante.**

La ley de Educación Provincial 13.388, establece que la educación “constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación”.

Estos principios que emanan de la LEN (Ley de Educación Nacional) Número 26.206 sancionada en el año 2006 amplían los derechos a la educación, que ahora va a alcanzar a la educación secundaria en su obligatoriedad.

Recordemos que hasta ese momento el único nivel obligatorio era el primario. Ahora bien, esa ampliación de derechos, es decir de derecho a la educación, se va a fundamentar en nuevos principios: una educación inclusiva, sustentada en la diversidad, en la interculturalidad, en la justicia y en la democratización.

De esta manera estos principios fundamentales que señala el marco general del Diseño curricular en la Provincia de Buenos Aires van a impactar en la enseñanza del nivel secundario.

Los nuevos desafíos implican una ampliación de derechos y una inclusión con calidad educativa.

#### **1.2. Estrategias de enseñanza que permitan garantizar el derecho a una educación de calidad e inclusiva.**

En la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza que permitan cristalizar el derecho a una educación de calidad, se comenzó a trabajar en proyectos de enseñanza que incluyeran a diversas áreas. Uno de ellos fue el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que muchos establecimientos educativos llevaron adelante. Otra variante fueron los proyectos institucionales que eran abordados, desde todas las unidades curriculares y que en general se plasmaron en una muestra anual por parte de los estudiantes.

El escenario único e inédito que impone la pandemia toma algunas de estas experiencias para redefinir el currículum en función de pensar nuevamente los aprendizajes.

El estudio del fenómeno educativo, ha sido desarrollado a lo largo de los años y ha cambiado su enfoque de acuerdo con el paradigma de cada momento.

Sin lugar, a ninguna duda, las concepciones culturales, sociales, los cambios que han sucedido a lo largo de la historia han incidido en cómo fue evolucionando.

El contexto de pandemia, ha puesto al descubierto, como desarrollaré más adelante, las enormes diferencias que existen en un sistema que pretende ser inclusivo, y que muchas veces esa inclusión pudo llegar a verse o a percibirse como cierta, aunque no lo sea.

Cuando desapareció el aula, como lugar de unión, de comunión, de forma traumática imprevista se puso al descubierto de forma cruda, que esa inclusión solo era ilusión, en muchos casos.

Orellana (2004), analiza las herramientas planteadas por Foucault para aplicarlas al discurso pedagógico, arqueología y genealogía.

Con relación a la arqueología, que es la primera herramienta que elabora el filósofo francés, tiene por objeto el estudio, la determinación de las relaciones que corresponden entre acontecimientos discursivos, estableciéndose en la dimensión de la historia.

Resulta interesante esta categoría para pensar el fenómeno educativo dado en contexto de pandemia, en que momento histórico, social y cultural que ocurrió, no solamente en la Argentina, sino también en el mundo, a partir de esto, el trabajo sería extraer el discurso dado por él, tal como lo haría un arqueólogo, para pensarlo en los términos que nos ocupa esta investigación, ¿qué plantean las políticas públicas?, desde que lugar filosófico e histórico, esta encrucijada fue abordada por las políticas educativas ¿cómo recuperar lo perdido por la pandemia en el contexto educativo?

Creo, debería ser problematizado desde el ángulo de la construcción de los hechos posibles. Para este filósofo no se trata de objetos que el discurso identifique sino de entidades construidas en la práctica discursiva.

Desde el pensamiento positivista el conocimiento educacional no puede ser dissociado de otros campos disciplinarios, que fundamentan las ciencias educativas.

Hay conceptos sobre los que se sostiene la pedagogía, el lugar del maestro, el carácter liberador del saber, la escuela y la familia, que de acuerdo con el pensamiento del filósofo francés, tiene su objetivo en el hombre en sí.

Ahora, es importante, cuanto de estos supuestos se han conmovido, en cuanto el rol de los mismos en situación pandemia, donde los andamiajes que hace años lo sostienen, han desaparecido.

Podríamos pensar, en esta línea filosófica, justamente que esta arqueología, sufre modificaciones, a partir del contexto mencionado, pero resultan en una transformación no en un fracaso.

Orellana (2004), citando a Foucault, plantea que la genealogía propone la tarea de reflexionar la propia historia en otro sentido, particularmente criticar la noción que se tiene del origen, que se apoya a la existencia de un fundamento de la historia en medio de diferentes hechos.

De ninguna manera trata la genealogía de refutar, la historia en sus grandes abstracciones sino lo que pretende es situarla en el proceso real del funcionamiento práctico. No se busca hacer aparecer la verdad de nuestro pasado, sino mostrar el pasado en nuestras verdades.

Claramente desde la filosofía del francés, la educación o el análisis que se haga de aquello que quedó, que se perdió como consecuencia del trauma de la pandemia no debe ser analizado a la luz de los comienzos, y acá insisto en que pensemos el comienzo cuando se empezó a trabajar sobre una educación inclusiva (Ley Nacional de Educación 2006), como un mojón, más allá que forma parte de un proceso, sino que debe pensarse la aleatoriedad del acontecimiento, que vino a romper lo que era una ilusión o lo que se creía continuo y a agitar y conmover la certeza, que no era tal en la continuidad institucional de las escuelas y del aula pero, sí lo era desde el discurso de las políticas públicas.

Entonces y siguiendo el pensamiento del filósofo francés, la genealogía consistiría en recomponer el escenario de la emergencia, el hilo del juego azaroso de las dominaciones donde se abre el espacio para la diferenciación, es decir ¿qué sucede con los problemas de las sociedades modernas vinculadas inexorablemente con las relaciones de poder?

## **Capítulo 2 - Curriculum priorizado**

### **2.1. Hacia una definición, del curriculum prioritario**

Para comenzar a delinear el concepto de Curriculum prioritario, nos referimos a cuáles son los propósitos, los saberes y las acciones que no deberían faltar en el proceso escolar de los estudiantes, que incluye saberes disciplinares y sociales, especialmente

aquellos que resultan significativos y que no se incluyen en áreas de conocimiento, pero que son observables todos los días y se convierten en rutina.

Es dable pensar que es una tarea ardua que entiendo, tiene que pensarse a priori como por lo menos muy dificultoso, sino que destinada al fracaso, ¿Cómo se podría frente a semejante vacío recuperar saberes a partir de un documento escrito, para todas las instituciones insertas en distintos contextos psico-sociales?, por otro lado ¿se podría haber tenido otra estrategia?, espero poder con mi investigación, dar cuenta de algo de esto.

Para continuar desarrollando esta idea planteada desde las políticas públicas decimos que, es un currículum que se ajusta a las regulaciones existentes, núcleos prioritarios de aprendizaje, diseños curriculares de la jurisdicción, resoluciones federales y provinciales, y se piensa desde el contexto social que se transita en el territorio bonaerense.

La Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2020), plantea que este currículum priorizado implica una reorganización de la enseñanza, de los aprendizajes y de los saberes a partir de los diseños curriculares que estuvieron vigentes, en un contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio que definió la suspensión de las clases. Se consideró necesario resaltar que en los documentos denominados Currículum Prioritario se incluyen consideraciones de enseñanza, objetivos de aprendizaje, selección de saberes.

La Organización y estructura del mismo implica un encuadre, o sea ideas que constituyan una propuesta pedagógica, la organización de la propuesta en cuanto a tiempos y estructura interna, los contenidos priorizados y lo que se espera que los estudiantes aprendan, esto permitirá la reorganización pedagógica del bienio 2020-2021, y requiere un trabajo articulado que inciden en la institución y en la organización curricular.

El currículum priorizado propone una orientación no prescriptiva para acompañar a los docentes en el contexto de excepcionalidad de la pandemia aunando criterios en referencia a los contenidos curriculares priorizados. En el caso de la Ciencias Sociales se promueve la enseñanza y el aprendizaje a través de los problemas y estudios de casos, con el fin que los estudiantes puedan comprender las situaciones y fenómenos que intervienen en diferentes dimensiones de análisis.

Álvarez Mendiola (2020), refiere directamente a la necesidad de un cambio de paradigma educativo como efecto del Covid 19, aporta que centrarse en el currículum oficial es formalista e irrelevante, y refuerza la necesidad de ejercer una crítica profunda del paradigma educativo predominante y avanzar hacia uno nuevo.

## **2.2 Estrategias de enseñanza que permitan la implementación del currículum priorizado – Conceptualizaciones**

La implementación del currículum priorizado, se realiza a través de estrategias de enseñanzas, componente esencial del proceso enseñanza –aprendizaje, son sistemas de actividades, acciones y operaciones que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y la adaptabilidad a las condiciones existentes (Orozco Alvarado, 2016).

Otra manera de conceptualizar es la de Camacho Carantón, (2012) que lo piensa vinculado con un conjunto de acciones las que se presentan en una estrategia pedagógica, como un conjunto de modelos que conlleva al aprendizaje de una información.

Las estrategias de enseñanza, son recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando el procedimiento de un contenido nuevo de manera más profunda y consciente. (Barriga Arceo & Hernández Rojas, 1998)

A propósito de las estrategias de enseñanza, me pregunto, que sucede con la aplicación de las mismas en las ciencias sociales, para ello vamos a delimitar el concepto de ciencias sociales.

Es todo comportamiento forma de ver, pensar, actuar y sentir que es exterior a la conciencia (Durkheim, 1984).

Wallerstein, (2003) definieron “Las Ciencias Sociales son un conjunto de disciplinas que estudian fenómenos relacionados con la realidad del ser humano, los problemas económicos no son propiedad exclusiva de los economistas, las cuestiones económicas son centrales para cualquier análisis científico social” (pp.105-106)

A los fines que los estudiantes en el Área de las Ciencias Sociales reconozcan y recuperen los propósitos formativos de la escuela secundaria, que son la formación política y ciudadana y que continúen con sus estudios superiores y se vinculen con el mundo del trabajo. El currículum priorizado estructuró el área considerando lo que se describe a continuación.

- a. Las relaciones de producción y poder como organizadores de la vida social.
- b. Las realidades sociales y los diferentes contextos socio-históricos y socio-territoriales concebidos como resultantes de interrelaciones e interdependencia.
- c. La interdependencia entre las dimensiones que integran los fenómenos sociales.
- d. La multiplicidad de las explicaciones sobre las realidades sociales.
- e. La legitimidad de los conocimientos científicos.

Se espera en el currículum priorizado en el área de las Ciencias Sociales que estos puntos estén presentes en las propuestas de enseñanza según los objetos de estudio que cada docente seleccione en función a los ejes y sub ejes presentados por materia.

Esta investigación, se basa en si esos contenidos pudieron ser abordados por los profesores para desarrollar propuestas pedagógicas.

La importancia de los mismos amerita que se haga un repaso del abordaje de estos conceptos. Foucault (1975) en su pensamiento con relación al poder lo piensa como una acción que incide sobre las acciones de otros. La teoría del marxismo consideraba como medios de producción aquellos factores que intervienen en todo proceso de trabajo, abarcando instrumentos mecánicos y tecnológicos.

Partiendo de estos conceptos se espera que el alumno pueda problematizar, a partir de la enseñanza de los mismos el modelo de las relación de producción y su vinculación con las relaciones de poder (además de género, clase y etnia), ya que son factores de explicación y comprensión fundamentales de los hechos sociales, son históricas y geográficas.

Es fundamental también que el estudiante pueda reconocer los múltiples vínculos y entramados de las problemáticas sociales e históricas.

Para que esto sea posible debe tenerse en cuenta los fenómenos sociales, Durkheim (1999), consideraba que son fenómenos externos respecto de los individuos, es decir que los hechos de la vida individual y colectiva son heterogéneos.

Gonzalez (2016), lo relacionaba con la noción de mecanismos sociales, enfatizando la explicación causal de los fenómenos especiales, por sobre una mera descripción.

Es a partir de la apropiación de estos conceptos que se espera que el estudiante pueda realizar ese recorrido de análisis de las problemáticas en los diferentes contextos socio-históricos.

Resulta relevante que en los propósitos de enseñanza el alumno pueda dar cuenta de los fenómenos bajo estudio son resultantes de la interdependencia y mutua influencia de aspectos políticos, sociales, ambientales, económicos y culturales que le permitan enriquecer y reconocer la multiplicidad de explicaciones científicas y legitimar los conocimientos desde su consideración política y ciudadana.

Hemos abordado hasta aquí, cuáles son las propuestas del currículum priorizado para las Ciencias Sociales, ahora, esa implementación debe darse en un trabajo por Áreas (Geografía – Historia), que debe darse sobre la base del Aprendizaje Basado en Proyectos.

### 2.3. ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

Para contextualizar el Aprendizaje Basado en Proyectos debemos saber que es una metodología activa y globalizadora que se desarrolló inicialmente a fines del siglo XIX y que su evolución fue de mayor relevancia a partir del Siglo XX y XXI.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) sobre el tema plantea ejes fundamentales, lo aprendizajes en el centro, la naturaleza social del mismo, las emociones que se ponen en juego como motivacionales o no, el reconocimiento de las diferencias individuales, la inclusión de los estudiantes, y la construcción de conexiones horizontales.

Tienen tres grandes finalidades, dar respuesta a una situación determinada o un problema.

Investigar o evaluar un problema o un asunto concreto o un tema complejo.

Diseñar, elaborar o construir un proyecto (Majó & Baqueró 2014).

Reflexionemos la diferencia entre el ABP y el método de enseñanza tradicional, los métodos de enseñanza tradicionales se basan en la enseñanza aprendizaje, es decir un profesor transmite un contenido y supone que el alumno lo aprende, sino lo hace es porque no tiene los recursos suficientes para hacerlo, se ajusta al curriculum prescripto y no mucho más, el interés de los alumnos no es tenido en cuenta, ni sus conocimientos previos, ni qué pueden aportar al aula.

La metodología ABP, pretende que los alumnos aprendan a desarrollarse como profesionales que tengan la capacidad de resolver problemas, interpretar datos, diseñar estrategias, si bien parecería como demasiado para un estudiante, en contexto de estudios secundarios, lo más destacado es que se puede trabajar con sus propias propuestas.

Antes del contexto de pandemia que azotó el planeta en el año 2020, ya se utilizaban en nuestro país, quizás con menor frecuencia.

En otros países, existen antecedentes de un desarrollo significativo y muy abarcativo de los ABP, en la Universidad de Murcia en España desde el año 2006, trabajaron en formas de mejorar la enseñanza y la pregunta que surgió es si se podía reflejar el espíritu de esta metodología.

Vizcarro & Suarez (2006), opinan, que lo que logran los estudiantes, a partir de los APB, es aprender progresivamente incorporando competencias más complejas, que les permitan conducirse como ciudadanos, yo agregaría formarse como ciudadanos.

Para hacer un poco de historia respecto a cómo aparece esta metodología de enseñanza - aprendizaje, decimos que surgió en la Universidad de Medicina de Memaster en

Canadá en los años 60 tratando de introducir un sistema de enseñanza de la medicina que corrigiese deficiencias del sistema de asistencia médica, Walsh (1978) y concretamente, los estudiantes que estaban bien formados teóricamente no lograban aplicar esos conocimientos cuando se enfrentaban al mundo real.

Al ser adoptado por otras instituciones tuvo algunos cambios, Barrows (1996) indica dos principales, el grado de estructuración del problema y el grado de dirección del profesor.

En la versión utilizada por la Universidad de Maastricht, los estudiantes siguen 7 pasos para la resolución de un problema (Moust et al, 2007)

Aclarar, conceptos y términos, definir el problema, analizar el problema, realizar un resumen sistemático con explicaciones, formular objetivos de aprendizaje, buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual, síntesis de la información recogida.

Los autores coinciden en que este tipo de aprendizaje permite al estudiante explorar diversas perspectivas y esto resulta estimulante, en el ámbito social se promueven acciones democráticas, se permite desarrollar la identidad de grupo, lo que incrementa la motivación.

Es muy importante el problema que se plantea al abordar este tipo de metodología y mantener el interés de los estudiantes mientras estos alcanzan la resolución del mismo, esta se refuerza cuando ellos entienden la relevancia del trabajo en su clase.

Nos preguntamos en cuanto a la elaboración de los proyectos que plantea el currículum priorizado para recuperar contenidos por áreas, si se tuvo en cuenta que en el diseño del mismo resulta imprescindible para que el mismo obtenga el propósito deseado tomar varias decisiones ¿quién elige el proyecto?, ¿Cuánto va a durar?, ¿Cuántas disciplinas contempla? ¿Qué cantidad de docentes van a participar?, ¿Quién elige el producto final?

Los roles en los equipos de trabajo funcionan en forma efectiva, producen resultados en fecha, y son capaces de resolver conflictos sus miembros se complementan tanto a nivel intelectual como a nivel social (Belbin, 2005).

En los aprendizajes basados en proyectos existen diferentes instrumentos de evaluación como rubricas y escalas, en cualquiera de los casos la evaluación resulta del proyecto presentado y no de cada uno de los campos disciplinares que participaron en el armado del proyecto.

#### **2.4. Antecedentes de APB, en circunstancia de Pandemia**

Es importante establecer hasta el momento que impacto ha tenido en los procesos de aprendizaje los Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP), ¿Se pudieron desarrollar, en contexto de pandemia?,

En una conferencia realizada en Chile por Laforts y Boss (2020), refieren que un buen proyecto de APB es plantear a los estudiantes el desarrollo de mayor conciencia ciudadana frente a la pandemia, promueve que los alumnos pongan en acción sus habilidades de colaboración, pensamiento crítico, creatividad y comunicación para responder a un desafío real y relevante para ellos y para la comunidad.

Al hablar de este compromiso de alumnos con la comunidad, surge que en Chile ya existen establecimientos que materializaron las ideas de trabajar con contenidos reales, dejar de hacer clases aburridas y dejar que los alumnos tomen las riendas (Núñez, 2020).

También aplicado para la enseñanza en Chile pone énfasis en que los APB requieren un trabajo comprometido de toda la comunidad docente resultando fundamental fomentar la colaboración entre todos (Salvatierra, 2020)

Si bien en el contexto de pandemia y para recuperar los contenidos que no pudieron ser impartidos el curriculum prioritario promueve el trabajo por áreas, que evidentemente tiene su mayor soporte en el aprendizaje basado en proyectos, es importante para esta investigación establecer, cuales son aquellas ventajas y desventajas que se han podido determinar hasta el momento.

Según Anijovich (2014) algunas de las ventajas del trabajo por proyectos incluyen ofrecer alternativas de integrar conocimientos, permite la inclusión de diferentes actores, y propiciar distintas formas de vincularse con el espacio y los objetos. Como así también centra el aprendizaje en la comprensión y conecta la escuela con el mundo externo mostrando la proximidad de los conocimientos con la vida real, y el aula heterogénea.

Sin embargo algunos docentes plantean, las dificultades relacionadas con los tiempos de planificación previos al proyecto y su seguimiento. Esto puede ser abordado en el marco de un trabajo de equipos de docentes, la investigación planteada se propone establecer si justamente en contexto de pandemia, estos vínculos pudieron darse.

Continuando con lo que es necesario para que este trabajo pueda darse es fundamental fomentar el trabajo en equipo, crear capacidades colectivas, y pensar al docente como un aprendiz permanente.

Esto le permitirá al docente organizar espacios de trabajo para fomentar alianzas, es clave la reflexión para tomar decisiones estratégicas

Tenemos que abordar de la experiencia que se ha tenido hasta el momento del aprendizaje basado en proyectos, que pasa con la perspectiva del estudiante, evidentemente lo posiciona en una posibilidad de diálogo, de búsqueda activa, frente a las diferentes fuentes,

en toma de decisiones y en demostrar conocimientos adquiridos. Favorece la diversidad y un mejor clima escolar, en la línea del modelo de las aulas heterogéneas.

Algunos investigadores destacan fases en el APB, la elección del tema, la detección de ideas previas, la búsqueda y el tratamiento de la información, el desarrollo de las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje y el trabajo final (Arias, et,al , 2009).

Por supuesto que resultan orientativas ya que cada proyecto es diferente.

Majó y Baqueró (2014), citando a Kilpatrick propusieron cuatro tipos de trabajos.

Elaboración de un producto final.

Resolver un problema intelectual desafiante para el protagonista

Mejorar una Técnica o habilidad concreta

Conocer un tema y disfrutar con su conocimiento y experiencia.

Es importante abordar en esta instancia que experiencia y que se ha investigado respecto a la evaluación de los Aprendizajes Basado en Proyectos (APB)

El enfoque de la evaluación formativa es el más adecuado. Al decir de Camillioni A, (2004) la evaluación formativa es formadora. Blackl y William (1998) refieren como que toda actividad que permita una retroalimentación resulta útil para mejorar la enseñanza – aprendizaje.

Esto permite un seguimiento exhaustivo de los estudiantes por parte de los docentes.

Perrenoud (2004), considera que la evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra la desigualdad.

Respecto de la evaluación auténtica que es aquella que se propone como la que tiene verdadero significado porque se evalúa al alumnos en el mundo real en situación de la vida cotidiana. Anijovich y Cappeletti destacan como importante algunas características por sobre otras,

- El error como parte del proceso de aprendizaje
- Es multidimensional ya que ofrece información acerca de procesos, productos,
- Los estudiantes participan activamente
- Los criterios de evaluación son conocidos por todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Se ve favorecida la autoevaluación.

Son importantes y deben ser las que se apliquen para poder verificar cómo fue el proceso de aprendizaje a partir de los (APB) que son propuestos en el currículum prioritario para recuperar los contenidos perdidos por la falta de presencialidad producto de la pandemia.

En esta instancia y luego del desarrollo de la teoría y de la evaluación que se haga de la efectividad de los mismos en el aprendizaje, resulta importante retomar los conceptos de Foucault citado por Orellana, en su estudio genealógico – arqueológico de la Educación. En este sentido piensa que el proceso de enseñanza moderno la escuela legitima su dominación política a través de esta forma de evaluar, es decir disciplina y atrapa a los alumnos en su red de docilización.

Desde el discurso político de los últimos años, se dice que esto no es así, que se trata de formar ciudadanos en su individualidad, y que las evaluaciones hoy deben resultar en la trayectoria del estudiante, pero la realidad del aula y la institución nos dice algo diferente, mucho más cercano al pensamiento del filósofo francés.

### **Capítulo 3.- Vinculación entre los diferentes miembros de la Institución Educativa**

#### **3.1. Trabajo Colaborativo**

Otra abordaje que proponemos en nuestra investigación y que resulta imprescindible observar, es como fue la vinculación de la Dirección de la Institución y el compromiso en la implementación de este trabajo por áreas o aprendizaje basado en proyectos, para ello resulta necesario que los directivos estén dispuestos a romper con moldes rígidos y asumir autonomía, deben acompañar técnicamente a los docentes en la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos que es lo que indica el Currículum Priorizado, deben trabajar a nivel Institución con aquellos docentes con más inclinación y sumar a los otros incentivándolos, realizar acuerdos transversales, y también comunicar a las familias que estas formas de aprender son necesarias y positivas.

Con relación a los docentes y el acompañamiento que estos deben realizar de la propuesta de la Dirección deben encarar los APB en un sentido multi e interdisciplinar,

Trabajar su propia autoridad para que esta no anule la participación de los estudiantes.

Escuchar a los estudiantes,

Trabajar desde los saberes integrados en ciclos escolares y en equipos

Por otro lado debemos ver el rol de los estudiantes que debe ser de participación activa e implicarse en su propio proceso de aprendizaje.

A la luz de la importancia de la comunicación y del proyecto institucional para que pueda darse la implementación del currículum priorizado, analizaremos cómo se da la vinculación entre docentes y directivos en general en la escuela secundaria en la Argentina, en el documento emitido por el Ministerio de Educación durante el mandato presidencial de

Cristina Fernández de Kirchner y en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria, se trabajó en el marco de la conducción de la escuela ante dicha obligatoriedad.

La conformación de los equipos directivos define en gran parte la organización de la escuela en cuanto a la implementación de proyectos, la diferente distribución de las funciones, delegación de poderes y distribución de recursos disponibles.

Es decir que los equipos de conducción permanentemente toman decisiones, intervenciones cotidianas, y acciones realizadas en función de las políticas públicas impartidas.

Si esta intervención no está bien lograda y acoplada con el resto de los integrantes de la comunidad educativa es muy difícil que la Institución pueda implementar cambios de acuerdo con las necesidades sociales, imperantes en contextos complejos.

Ahora bien las intervenciones de la conducción incluyen diversas dimensiones de involucramiento,

- a. La dimensión pedagógica-didáctica.
- b. La dimensión organización, que implica la tarea diaria del docente.
- c. La comunitaria, que incluye el conjunto de actividades que promueven la participación de las familias y las organizaciones sociales del barrio donde está inserta la escuela.
- d. La dimensión política es como la escuela se apropia de las políticas públicas para insertarse en distintos programas o rechazarlos.

En este sentido, y tomando el último punto que es el que abordamos en esta investigación exploratoria, ya que resulta ser central la comunicación de esta política pública y la apropiación o no de la misma por parte de la Institución; existen dos estilos de conducción bien definidos unos más participativos y otros más cerrados, los primeros se vinculan con decisiones tomadas por consenso, los actores participan en algo en la toma de decisiones en una forma más horizontal y las problemáticas se resuelven apelando al diálogo y al entendimiento.

En los estilos más cerrados, la toma de decisiones es cerrada e involucra más al director, y a otra persona que el director elige como colaborador más cercano, pudiendo ser un especialista (psicólogo, psicopedagogo, o el mismo vice-director).

Las relaciones son verticalistas y se organizan en función a cadena de mandos no habilitando espacios para la participación de otros actores, para la resolución de problemáticas se recurre a la normativa vigente.

Es evidente que este tipo de conducción no propicia de ninguna manera la posibilidad del trabajo en equipo.

Evidentemente, sin el acuerdo político que se pueda lograr dentro de los representantes de cada Institución Educativa, los padres y los alumnos, podemos suponer dificultades en la implementación de esta política que permita recuperar lo perdido, extraña palabra, ya que lo perdido no existe más, se trata de reconstruir desde el vínculo nuevamente la noción o el concepto de escuela, es a partir de allí que vamos a poder recuperar contenidos y procesos de enseñanza – aprendizaje.

Pero esta pandemia no la sufrieron los alumnos solamente en cuanto a su desconexión, también la sufrieron los docentes y sus familias. Evidentemente, mucho trabajo va a quedar por delante para esta reconstrucción. De los vínculos que se puedan reconstruir, de aquello que pueda ser repensado, de la posibilidad de poner el cuerpo en este proyecto que propone el Estado dependerá su impacto.

Es mi propósito con esta investigación que se pueda empezar a explorar que ésta sucediendo y dar un diagnóstico aproximativo para futuras investigaciones.

## **Capítulo 4 – Contexto Social**

En esta investigación exploratoria, se ha hecho un recorte, para llevarla delante en la Escuela Número 6 en el Distrito bonaerense de Quilmes, localidad de Bernal, para comprender mejor y poder realizar una operacionalizar, la información que se pueda recabar de mejor manera hare una breve descripción del contexto social, histórico y económico de donde este inserta la escuela.

### **4.1. Situación demográfica, social del partido de Quilmes**

En el partido de Quilmes, según un estudio realizado por el Instituto de Estudios y Administración Local (IDEAL) y con datos del observatorio del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Quilmes hay 65 barrios de los cuales, 35 son asentamientos y 18 son villas, respecto de los indicadores de educación, según el censo del 2010 en Quilmes el 32% alcanzó a finalizar el nivel primario y el 38% el secundario y el 9% la Universidad.

Desde el punto de vista geográfico, el partido de Quilmes es uno de los 24 que componen el área del GBA está ubicado en la zona sur de la región y es de los de mayor antigüedad en ocupación. El municipio cuenta con el censo de 2010 con 508.829 personas. Ahora bien vamos a abordar el barrio donde está instalada la Escuela del Distrito de Quilmes,

Bernal.

La misma se encuentra en la zona denominada Zona Sur del Gran Buenos Aires, si bien de acuerdo con las nuevas configuraciones hubo un proceso de modificación y ampliación de esta zona la misma es muy amplia, y abarca varias subzonas, algunas más favorecidas socialmente y otras no.

El espacio urbano es resultado del desarrollo de fuerzas productivas y socioeconómicas, vinculadas con el capitalismo.

En las últimas décadas se consolida un crecimiento dicotómico por un lado una acentuada concentración de la riqueza en determinados sectores sociales, y por el otro un empobrecimiento extremo ante la incapacidad de absorción de las fuentes de trabajo (Tello, 2001).

En el caso del AMBA, la desindustrialización y posterior reestructuración ambiental han afectado mucho sobre todo en partidos como los de Avellaneda y Quilmes.

En Bernal hubo un fuerte crecimiento en cuanto a edificación con la inmediata consecuencia del aumento de la densidad de población, eso se pone en evidencia en la mala calidad de los servicios públicos, la falta de agua corriente es uno de los reclamos más comunes de los habitantes, la recolección de residuos resulta insuficiente, sobre todo en la zona de Bernal oeste, donde está inserta la escuela barrios populares que llevan décadas y cuyos niños, provenientes de hogares carenciados, forman parte de la comunidad educativa que asisten a esta Escuela.

#### **4.2. Incidencia en el acceso a la conectividad en tiempos de pandemia y su impacto en el aprendizaje.**

Evidentemente la brecha existente entre los sectores sociales más carenciados y los más beneficiados se ponen al descubierto, en las diferencias de acceso a la conectividad, resultando el Estado impotente para resolver estas desigualdades.

Claramente los educandos han ido perdiendo la conexión con la escuela y consecuentemente esto se ha visto reflejado en la pérdida de adquisición de los contenidos más básicos.

No ha habido en los primeros meses ninguna política pública que resulte eficaz, ni siquiera se realizaron estudios que permitieran determinar cuántos chicos/as se encontraban desconectados.

Un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal-Unesco), “La Educación en Tiempos de Pandemia” (2020) da cuenta que en los países de Latinoamérica se encontró una primera solución ante esa crisis, que es la educación por medios digitales. Ahora bien, luego al dar cuenta de la desigualdad que esto produjo, se procuró nivelar dando acceso a medios digitales a aquellos que habían quedado por fuera de estas estrategias pedagógicas.

De acuerdo con lo aportado por Oliveros et, al. (2018) la educación virtual permite mayor flexibilización en cuanto al manejo de los tiempos, espacios, distancias, y brinda mayores y mejores oportunidades de aprendizaje a las comunidades educativas, pero solo es exitosa con políticas públicas que garanticen la conectividad de todos por igual, de no ser así cualquier política pública que se implemente, durante o luego de la pandemia, ya en modalidades presenciales o semi presenciales, nos mostrará un aula donde los contenidos que hayan podido incorporar los alumnos, resulten tan dispares que deberían llevarse adelante propuestas pedagógicas individuales, o por pequeños grupos para poder llevar a un nivel de igualdad en cuanto a lograr una educación inclusiva.

## **Capítulo 5 – Conceptualizaciones sobre Secuencia Didáctica y Planificación**

Es evidente que la tarea de planificar nos enfrenta a múltiples desafíos, y resulta una utopía, algo que nunca va a cumplirse, ya que no se puede prever el imprevisto, es una hipótesis que apuesta a algo posible, algo que se aproxime.

El diseño de una secuencia didáctica es una instancia de la planificación, a partir de propósitos definidos para el logro de objetivos formulados y compartidos con los estudiantes, es decir que se desea que el estudiante aprenda, que recorte se hace de la planificación para la elaboración de esa secuencia didáctica.

Como toda planificación estratégica, supone un acabado conocimiento del contexto y de las condiciones sociales de aprendizaje (Tenti Fanfani, 2008)

La generación de la secuencia didáctica no es simplemente la distribución de contenidos sino que se deben generar las condiciones para que el estudiante pueda crear conocimiento.

Ahora bien, la planificación se modificó a partir de la pandemia, y mucho más aún la secuencia didáctica, si ya era impredecible, se volvió imposible.

¿Cómo secuenciar contenidos? de qué manera vincularlo con los recursos didácticos a utilizar si había desaparecido todo aquello que lo sustentaba, la comunicación en el aula, el cara a cara, el ver al otro.

¿Cómo hacer para que cada tenga sentido en sí misma y en relación con los demás?

Si pensamos que la didáctica, también es la pedagogía de la pregunta. La pregunta es el diálogo hecho praxis, es curiosidad que se externaliza en la palabra, es problematización que vivifica el acto gnoseológico, nace de la capacidad colectiva de develar el mundo y de pronunciarlo, para transformarlo. Los conocimientos se inician con una pregunta.

La didáctica y la pedagogía más que nunca en este proceso de priorizar contenidos deben estar coordinadas, es claro que la didáctica se va a centrar en aquellos aspectos prácticos que nos va a permitir determinar que secuencias didácticas se elaborarán para recortar los contenidos, pero no es menos cierto que no puede dejarse de lado la pedagogía que nos va a aportar para construir el posicionamiento ético, político y social.

Es necesario investigar el aula, que presupone llevar adelante un proceso de construcción teórica que permita a los docentes realizar una reflexión más profunda sobre las actividades que promueven, sus consecuencias, y sus implicaciones...por otra parte es necesario conformar un grupo de trabajo que pueda llevar a cabo la tarea, la investigación no se lleva en soledad. (Litwin, 2008).

En este contexto, de aplicación del curriculum priorizado, ¿será posible llevar adelante estas reflexiones profundas y necesarias sobre el oficio de enseñar?, ¿se podrá realizar ese trabajo en grupo? ¿Cómo el tiempo, que resulta tirano, siempre y atenta contra la calidad en post de los logros de objetivos propuestos se pondrá en juego?

## **MARCO METODOLOGICO**

### **Capítulo 6- Encuadre Metodológico**

El contexto de pandemia, se implementó el curriculum prioritario que estableció la unidad temporal 2020/2021, el presente trabajo pretende explorar ¿por qué se pensó como una necesidad para la continuidad pedagógica, ante un contexto inesperado como el aislamiento?, ¿por qué se creyó que la pandemia afectó el curriculum prescripto?, ¿Qué quedó del diseño curricular?, ¿Qué se definió como los contenidos imprescindibles, del curriculum prioritario?, ¿Cómo afectó el acceso a la conectividad y al aprendizaje en estos tiempos?, ¿Cómo se comunicaron los equipos de conducción, directivos y docentes antes esta situación?

Para esta investigación exploratoria la muestra de investigación será el área de las Ciencias Sociales, en una escuela del Conurbano Bonaerense del distrito de Quilmes en la localidad de Bernal, en el Ciclo Superior (4to, 5to y 6to año).

#### **6.1. Planteo del problema de investigación**

El presente trabajo pretende describir el impacto que tuvo en las propuestas de enseñanza la implementación del curriculum priorizado y la incorporación de la unidad temporal 2020/2021.

Para llevarlo adelante se realizará un estudio de campo con profesores del Ciclo Superior en una escuela de Bernal en el Área de Ciencias Sociales.

El objetivo es determinar ¿qué incidencia ha tenido la implementación de mismo en los profesores?,

¿De qué manera se ha implementado en la escuela?

¿Se pudieron desarrollar propuestas pedagógicas que implique el trabajo por áreas?,

¿Hubo comunicación y trabajo colaborativo, entre docentes y directivos, y entre los mismos docentes?

¿Incidió de alguna manera el espacio social en el que está inserta la escuela, y de qué manera?

Los resultados permitirán observar, si se ha logrado la implementación del currículum priorizado, si ha habido comunicación entre las autoridades escolares y los profesores, si esta priorización del currículum ha podido recuperar la trayectoria formativa de los estudiantes, que se ha perdido como consecuencia de la pandemia y la consecuente suspensión de clases presenciales, y como incidió el contexto social, si es que lo hizo.

## **6.2 Objetivo General**

Analizar el impacto que tuvo la implementación del currículum priorizado en los docentes, de la escuela secundaria ubicada en la Localidad de Bernal, Partido de Quilmes – Provincia de Buenos Aires en el área de ciencias sociales en el Ciclo Superior (4to, 5to y 6to año)

## **6.3 Objetivos específicos**

- Determinar el impacto que tuvo en las propuestas pedagógicas la implementación del currículum priorizado.
- Examinar si transformaron sus prácticas pedagógicas a partir del trabajo por área los docentes.
- Determinar la incidencia del contexto socio –económico del Barrio en el que está inserta la escuela, en el logro de la recuperación de contenidos.
- Determinar cuáles fueron los criterios de jerarquización del currículum prescripto, teniendo en cuenta que se trabajaba por áreas.
- Examinar el nivel de comunicación que existió entre los equipos de conducción que implementaron el currículum prioritario.

## **6.4. Abordaje Metodológico**

La presente investigación pretende determinar si el Estado ha podido garantizar a partir de sus políticas públicas, la recuperación de los contenidos, perdidos durante los años de pandemia. Evidentemente es un fenómeno poco estudiado, debido a su irrupción abrupta, como un trauma, y a las acciones que se tuvieron que tomar sin, experiencias previas.

La sociedad se transformó a partir de esta situación, se pretende determinar tendencias, como podría impactar en distintos sectores sociales, que permita luego, ser un punto de partida, entre muchos otros, que habilite la posibilidad de realizar investigaciones donde se recolecten datos precisos que permitan seguir habilitando el mismo camino o modificarlo.

Por lo expuesto y considerando la imposibilidad de un abordaje mixto, la presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo.

Es necesario poder tener conocimiento si las políticas públicas implementadas, para la recuperación de los contenidos de enseñanza, primero si han podido ser aplicadas por los docentes, si el trabajo resulto colaborativo, si los directivos han sido nexo entre, lo escrito, lo prescripto y lo que realmente llega al aula. Todas las perspectivas de abordaje son muy valiosas y necesarias de determinar, y no puede ser de otra manera más que explorando, escuchando, transmitiendo desde el trabajo de campo.

Por otro lado y no menos importante, es su variación respecto al recorte de la muestra en cuanto al contexto social en el que está inserta la institución.

En este tipo de investigación es importante el abordaje desde lo social y hasta lo psicológico, como recepcionaron las autoridades de cada Institución Escolar, esta modificación de las políticas, lo vivenciaron como algo positivo, pudieron transmitirlo, como volvieron a generar el vínculo con los docentes, luego de dos años de virtualidad.

Las perspectivas de cada uno de ellos resultan sumamente importantes para esta investigación.

## **6.5. Diseño de investigación**

Entendiendo que el diseño es un plan o estrategia concebida para obtener lo que se desea Hernández, Fernández y Batista (2006), se utilizó el método cualitativo y exploratorio, ya que se basa en las experiencias individuales de los docentes, y directivos y es subjetivo.

Se intenta establecer si se pudieron realizar o implementar las políticas públicas que modificaron la implementación del curriculum para recuperar los contenidos perdidos, si eso se logró, si pudieron comunicarse con otros docentes para recortar los contenidos esenciales y trabajar en conjunto, si los directivos estuvieron presentes ante cada dificultad, si fueron acompañados, y si pudieron percibir que a partir de estas propuestas, hubo un impacto real en el aprendizaje de los alumnos. Si el contexto social fue facilitador o al contrario resulto una dificultad.

## **6.6. Técnicas de recolección de datos**

### **6.6.1. Instrumentos utilizados**

En esta investigación exploratoria, que no tiene antecedentes, o por lo menos muy pocos, porque aborda una situación actual, es absolutamente indispensable como se obtiene la

información, y que la misma pueda ser válida y confiable, para la demostración de los resultados.

La instrumentación utilizada fue la entrevista entrevista semi-estructurada, para esto, se confeccionó un guión que permita, señalar las temáticas a abordar, sin perder la sensibilidad, y que sea abierto para que los entrevistados puedan volcar sus emociones, experiencias, angustias y logros.

Tiene que como fin, establecer si las políticas públicas que se implementaron para recuperar contenidos que se perdieron durante el aislamiento, colaboró con el docente, fue un obstáculo aún mayor, dificultó su ejecución por falta de integración entre el cuerpo directivo y el cuerpo docente. El fin es lograr que se puedan abrir a contar lo que sucedió pero que a la vez no se pierda el eje del trabajo que se pretende lograr.

También determinar si el contexto socio económico en el que está inserta la escuela influyó en las decisiones pedagógicas que se tomaron.

La entrevista es un recurso dinámico y flexible (M. Martínez, 1998), debe tratar de utilizar un lugar agradable, se deben profundizar los vínculos con los entrevistados, el entrevistador debe ser receptivo y fundamentalmente no interrumpir la línea de pensamiento durante la entrevista. Aunque resulta necesario no perder el propósito de esta investigación.

### **6.6.2. Muestra de investigación**

Toda investigación debe ser transparente, así como estar sujeta a crítica y replica, y esto solo es posible si el investigador delimita con claridad la muestra (Roberto Hernández Sampieri, 2000).

La muestra es la porción representativa de la población, este trabajo se basó, en cómo se implementó el curriculum priorizado, en el Ciclo Superior, en el Área de Ciencias Sociales, en una Escuela de Bernal, entonces teniendo en cuenta el objetivo principal, se centrará en ese recorte con participantes que resulten voluntarios.

Gran parte de lo que se quiere demostrar con esta investigación exploratoria son los incentivos que los docentes pudieron tener ante el abordaje de una política pública que resultó nueva e instó a trabajar por áreas y de forma colaborativa, es sumamente importante que se sientan cómodos, y que se les dé un lugar para la expresión.

## 7. Análisis de los datos

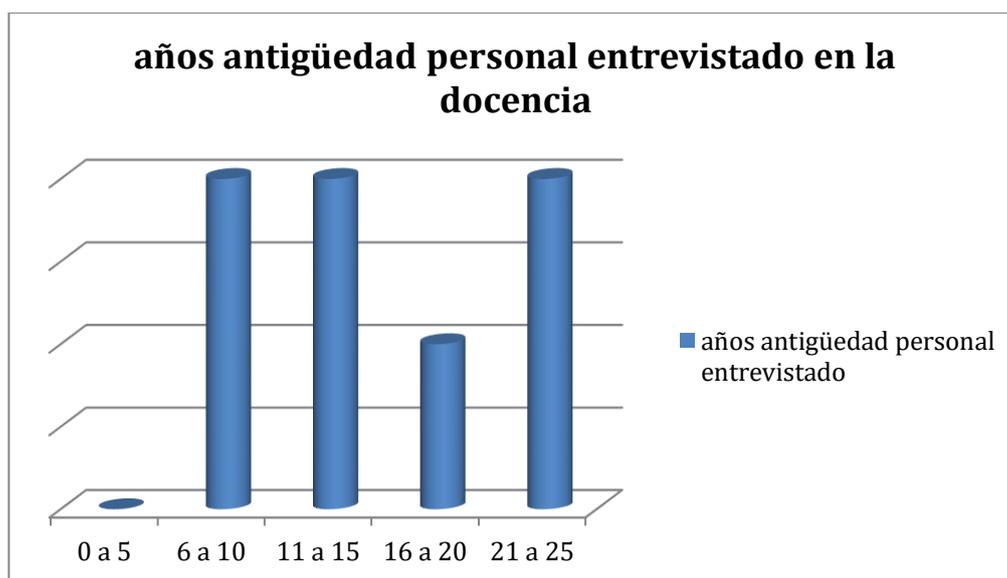
Para iniciar el análisis de los datos recolectados, en una Escuela de Gestión Pública de la Localidad de Bernal, Partido de Quilmes, mediante la administración de entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos, considere adecuado realizar una categorización de los mismos haciendo especial hincapié en la antigüedad en la docencia y en el distrito donde está inserta la escuela.

Las personas entrevistadas fueron en su mayoría mujeres, entre el personal docente, con una antigüedad en la docencia entre 7 y 25 años, y en el distrito de 3 a 20 años.

Con relación al personal directivo se entrevistó una mujer y un hombre, siendo su antigüedad en la docencia entre 15 y 23 años y en el distrito entre 2 y 5 años.

Para ilustrar con mayor precisión el 71% mujeres y 29% varones.

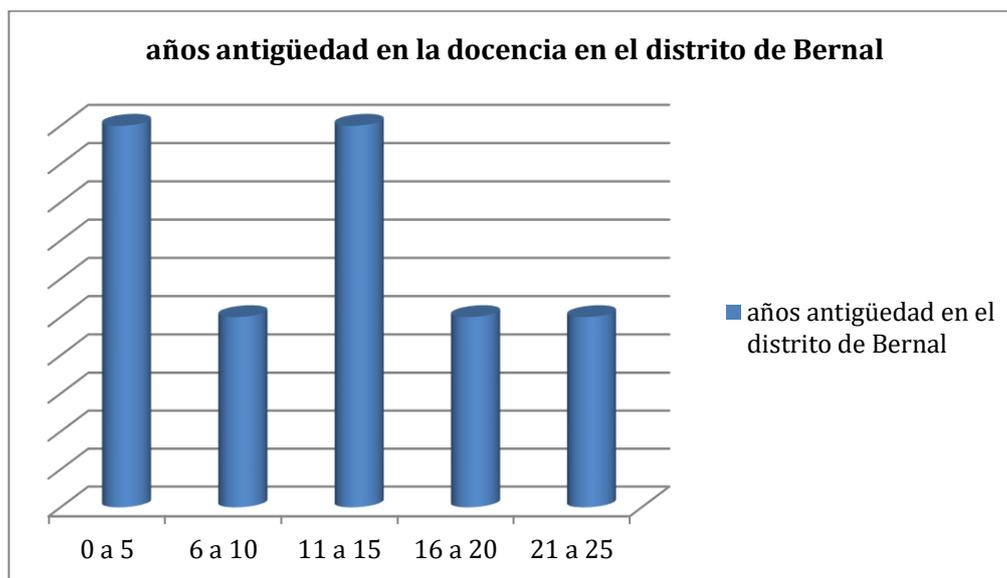
Grafico 1. “Años de antigüedad personal entrevistado”



Como se aprecia en el gráfico no participaron docentes con una antigüedad menor a 5 años, el 29% se encuentra entre el rango de 6 a 10, mismo porcentaje 29% entre 11 y 15 años y 21 y 25 años, mientras que el 13% está en el rango entre 16 a 20 años.

Comparativamente observamos en este cuadro los años trabajados en el contexto socio-demográfico donde está inserta la Escuela.

Grafico 2 – “Años de antigüedad en el Distrito de Bernal”



En este caso sube el porcentaje del personal con menos antigüedad y llega a un 29%, siendo 14% los que tienen antigüedad entre 6 y 10 años, 29%, entre 11 y 15 años y 14% entre 16 a 20, siendo el mismo porcentaje para aquellos cuyo rango de antigüedad está entre 21 a 25 años.

Todos los docentes tienen antigüedad en el ejercicio de la profesión, no hay docentes recién egresados, y se corresponde con la que tienen en la escuela. A diferencia del personal de Dirección que son los que tienen menos experiencia en la Escuela.

Con relación a las materias que imparten los 5 docentes entrevistados del Área de Ciencias Sociales (2 de Historia, 1 de ellos desempeñando tareas en el 4to año en Historia, Economía y Gestión de las organizaciones y otro en 5to año de Historia, 2 docentes de Geografía que dan clases en el 4 año del Ciclo Superior y 1 de Política Ciudadana que enseña en 5to año del mencionado Ciclo).

En cuanto al personal de Dirección se entrevistó al Equipo (Director y Vicedirector)

### **Descripción de las respuestas de la entrevista**

Comenzaremos determinando si la implementación del curriculum priorizado impacto en las propuestas pedagógicas de los docentes.

Con el fin de establecer, y considerando la importancia de la comunicación de las Políticas Públicas, entre todos los niveles Educativos, una de la preguntas que se les realizó a Directivos y Docentes es como conocieron el documento, donde se establecía la priorización de contenidos.

Si partimos de lo escrito por Orellana (2004) al analizar la herramienta de Foucault para aplicarla al discurso pedagógico, arqueología y genealogía. En este caso deberíamos extraer el discurso, como lo haría un arqueólogo, ¿qué plantearon la políticas públicas?, ¿desde qué lugar filosófico e histórico?

La Dirección de la Escuela coincidió, que la comunicación de la mencionada política pública se realizó mediante algunas reuniones virtuales y dos capacitaciones en la sede del Organismo en la Ciudad de La Plata, sin seguimiento posterior de cómo fue evolucionando la implementación de la política curricular, ni tampoco se asignó personal especial con horas exclusivas para su implementación.

Podemos inferir, que no se problematizó entre Inspectores y Directivos el documento presentado.

Desde la mirada de los docentes, 4 de ellos contestaron que conocieron el documento en el momento en que se reúnen con el equipo directivo y 1 contestó “.....de manera informal, es decir sabíamos del documento y me lo pasaron...después hubo reuniones con la dirección, esperaba que fuera antes”. Podemos pensar que las políticas públicas implementadas para tratar de recuperar los contenidos que no pudieron ser enseñados debido a las diferentes dificultades que se derivaron de la interrupción abrupta de las clases presenciales y el pase a la virtualidad, no fueron implementadas de forma inmediata, quizás las reacciones fueron tardías respecto de un problema que se venía observando hace meses.

Por otro lado y con el fin también de enmarcar de mejor manera la implementación del documento se les consultó a los docentes, si hubo reuniones de seguimiento y/o acciones concretas llevadas adelante por la Institución.

Se obtuvieron respuestas como la del entrevistado 1, quien manifestó “la primera reunión fue con el equipo directivo....después no hubo orientación ni supervisión”, mientras que el entrevistado 5 manifestó, “....muy pocas, no hubo mucha colaboración, alguna reunión por meet, pero no orientaron demasiado, ni tampoco hubo un seguimiento de cómo íbamos trabajando. En la misma línea contestaron el resto de los entrevistados. De las respuestas de los docentes se desprende que no hubo un seguimiento por parte de la Dirección de la Escuela con relación a la implementación del curriculum priorizado.

En un documento emitido por el Ministerio de Educación (2015) y en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria se mencionó que la conformación de los equipos directivos definen en gran parte la organización de los proyectos, distribución de funciones, delegación de poderes y distribución de recursos, es decir toman decisiones realizan intervenciones cotidianas y acciones en función de la políticas públicas, el mismo documento refiere que si ésta intervención no está bien lograda y acoplada al resto de los integrantes de la comunidad educativa es muy difícil que la Institución pueda implementar cambios, en contextos complejos.

Con relación a lo expresado en el contexto donde se realizó la investigación, la falta de intervención de la Dirección de la escuela en la organización de la implementación del trabajo por áreas que permitiera la recuperación de contenidos perdidos y la falta de comunicación con los otros actores de la institución derivó en que no pudiera ser direccionado ni implementado en forma eficaz para que se obtuviera el logro que se pretendía con el mismo, y mucho más pensado en un contexto de extrema complejidad como fue la pérdida del aula física (en sentido metafórico).

También dicho documento refiere a que la conducción incluye diversas dimensiones de involucramiento, entre la que está la pedagógica didáctica y a la dimensión organización, que implica la tarea diaria del docente.

Podemos inferir que la implementación del mismo no se logró de manera adecuada y que no modificó las prácticas pedagógicas que venían teniendo los docentes hasta el momento en el contexto de pandemia.

Con relación a si el trabajo por áreas, propuesto por el curriculum priorizado, tuvo el efecto de recuperación de contenidos, es importante, realizar el análisis del desarrollo de las

prácticas pedagógicas, y recuperar lo que expresa dicho documento, con relación específicamente al contexto donde se realizó esta investigación

Trascribo textual para una mejor observación, “reorganizar los contenidos de Ciencias Sociales en secuencias que reconozcan y recuperen los propósitos formativos de la escuela secundaria: la formación política y ciudadana, la posibilidad, de que las y los estudiantes continúan los estudios superiores y se vinculen con el mundo del trabajo....se promueve desplegar diversidad de estrategias que posibiliten orientar a las y los estudiantes hacia la construcción de los saberes que se hayan planificado de acuerdo al enfoque de los DC” (Dirección General de Escuelas, Subsecretaría de Educación, Niveles y Modalidades del sistema educativo provincial IF-2020-2107551-GDEBA-SSEDGCYE, pp. 293-294)

Esta política pública propicia ejes prioritarios y para ello propone que los profesores trabajen por áreas a los fines de construir tema en común, lo que debería transformar las prácticas pedagógicas llevadas adelante hasta el momento.

Retomando algunos conceptos con relación al trabajo por Áreas y al Aprendizaje Basado en proyectos, tomaremos algunas conceptualizaciones,

Alvarado (2016), mencionaba que se realiza a través de estrategias de enseñanza, resultan actividades, acciones que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida por flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes.

Para Camacho Carantón (2012), no sé vinculaba con un acto solitario sino con conjunto de ellos que puedan transformarse en una estrategia pedagógica

Es muy interesante lo aportado por estos autores, en cuanto a que resulta necesario para que una estrategia de enseñanza esté orientada al aprendizaje, y con relación a que modificaciones se realizaron para recuperar el contenido.

Para dar respuesta a esta pregunta se les consultó a los docentes que estrategias enriquecieron las posibilidades de aprendizaje del grupo y si existió el trabajo colaborativo, para recuperar contenidos. Se obtuvieron las siguientes respuestas,

El entrevistado 1 refirió “...creo que fue interesante que pudiéramos presentar trabajos en común, pero no cambiamos demasiado de estrategias, eran las mismas de siempre,

grupos de whatsapp, meet en algunos casos explicar”, en otro orden el entrevistado 3 manifestó “...no se podían recuperar los contenidos, era imposible por una cuestión de tiempo, era evidente que se dejaban de lado contenidos esenciales...la reuniones parecían más grupos de autoayuda y quejas respecto a que era imposible lograr lo que pedían, se intercambiaba alguna idea, pero se eligieron algunos contenidos por sobre otros”.

En tanto el entrevistado 2 mencionó, “...no hubo trabajo colaborativo no era fácil redactar propuestas de enseñanza, ponernos de acuerdo para reunirnos, cada uno redactaba desde su campo disciplinar y se armaba como un puzzle, a veces eliminábamos algunos contenidos repetidos”.

El resto de los entrevistados contesto en la misma línea de pensamiento, remarcando que los proyectos enviados eran por área pero que cada uno tenía a cargo una actividad, o sea no modificó en nada las propuestas de enseñanza que se venían realizando.

A partir de las respuestas de los docentes y de la dificultad que manifestaron para trabajar en proyectos en común que permitan la recuperación de contenidos (finalidad que persigue el documento curriculum priorizado), y en este sentido me parece pertinente, conceptualizar y ubicar temporalmente cuando se comienza a trabajar en esta modalidad de trabajo.

Esta metodología se desarrolló a partir del siglo XX y XXI. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2020) realizó un trabajo sobre el tema, plantea tres ejes fundamentales, los aprendizajes en el centro, la naturaleza social del mismo, las emociones como motivaciones que se ponen en juego o no, la inclusión de los estudiantes y la construcción de conexiones horizontales.

A partir de las respuestas dadas por los docentes respecto a si estas conexiones pudieron darse, todos contestaron en la línea, que implicaban, reuniones, pero no muchas, el entrevistado 3, manifestó, “...nos reuníamos en forma virtual...no siempre asistían todos, el nivel de compromiso no fue igual en todos los docentes”.

Según Tedesco (1998), las construcciones de conexiones horizontales se vinculan con la posición de cada individuo respecto al bienestar común, exaltando que cada parte tenga el

mismo estatus en la discusión. Así, la estructura piramidal tiende a perderse, convirtiéndose a las redes colaborativas.

De acuerdo con lo contestado por los docentes, esa construcción de relaciones horizontales entre los docentes no se dio de forma efectiva, podemos inferir que fue una de las dificultades que se presentó para la presentación de proyectos que pudieran ir en línea de la recuperación de contenidos.

Con relación a la inclusión de los estudiantes, los docentes contestaron que se les enviaban las actividades y que ellos la realizaban, que elegían las que tenían mayor impacto visual, pero en ningún caso se evidenció que a los estudiantes se los haya incluido activamente en el armado de proyectos para propiciar un aprendizaje que permita recuperar contenidos.

El currículum priorizado, para el Área de Ciencias Sociales en el Ciclo Superior propicia, en consonancia con la situación de excepcional vida plantea propósitos como presentar situaciones didácticas que permitan reconocer los problemas y procesos socio-territoriales como constructos de la sociedad y su visión desde diversas áreas, enseñar términos históricos – sociales, territoriales, utilizar diferentes tipos de recursos (orales, visuales, escritos) y propiciar actividades que fortalezcan la construcción de la Ciudadanía a partir del análisis crítico de problemas en diferentes contextos socio-históricos”

Y con el fin de recuperar contenidos que este trabajo se realice por áreas y por proyectos.

En la investigación exploratoria realizada se infiere que este objetivo no se ha logrado de forma total, ya que los diversos actores en las entrevistas manifestaron que los proyectos no eran en común, sino que planteaban un tema y cada uno hacía su actividad orientada a su campo disciplinar, el entrevistado 3, menciona “...desde los proyectos que se armaron no se recuperaron contenidos en común, sino que recortábamos contenidos por cada campo disciplinar, te tengo que decir, lo que fue en realidad”.

Podemos decir que las prácticas pedagógicas no fueron modificadas a partir del trabajo por áreas de los docentes, en primera instancia porque no se trabajó por Áreas con el

fin de recuperar contenidos, sino que se siguió trabajando desde lo disciplinar, aunque el trabajo se realizase en conjunto.

Ahora, con relación a si pudo haber sido dificultosa su implementación en pandemia, existen antecedentes, Salvatierra (2020) menciona, que al ser aplicados en Chile, los APB para que se logren sus objetivos se requiere un trabajo comprometido de toda la comunidad docente y resulta fundamental fomentar empatía y colaboración.

Se evidencia en las respuestas de los docentes entrevistados, y que ya hemos ilustrado en párrafos anteriores que este trabajo mancomunado no se logró en su totalidad.

Los docentes no transformaron sus prácticas pedagógicas sino que siguieron siendo las mismas, centradas en el campo disciplinar.

Con relación a cuales fueron los criterios de jerarquización del curriculum prescripto al trabajar por área, se le consultó a los docentes, los criterios de jerarquización y secuenciación de los contenidos teniendo, hubo coincidencia de opiniones que la misma no existió porque los trabajos presentados terminaron siendo desde cada campo disciplinar.

Consultado sobre el mismo tema el Directivo 1, mencionó “...se dificultó la implementación, hubo problemas, porque los aprendizajes basados en proyectos hasta el momento eran solo institucionales y además las notas continuaban siendo individuales....los docentes estaban cansados, fue muy traumático lo de la pandemia...no estaban para más presiones...no están formados para este tipo de enseñanza-aprendizaje”.

Este mismo directivo y en la misma línea de pensar, si se logró la recuperación de contenidos, manifestó que no, porque si bien se pusieron de acuerdo en que iban a realizar trabajos poniéndose de acuerdo en la temática, no implicaba que estos fueron en función de recuperar lo perdido, sino de continuar con los temas que se venían trabajando.

Para mayor abundamiento y en este mismo sentido determinar si se transformaron las prácticas pedagógica y continuando con la visión del equipo directivo, una de las preguntas realizadas fue si se evaluaron la propuestas presentadas por los docentes para la recuperación del contenido y el trabajo por áreas, coincidieron en que evaluaron solo algunas propuestas, que la mayoría eran supervisadas por los jefes de departamento.

El entrevistado 2 manifestó “...en el Ciclo Superior era muy complejo el trabajo por la especificidad de las materias de acuerdo a la orientación...los Jefes de Departamento nos informaban que había muchas queja de los docentes”.

Se podría inferir cierto nivel de desorganización y falta de comunicación para lograr proyectos en común que permitan el objetivo planteado, que es la recuperación de los contenidos a través de ejes prioritarios y trabajo colaborativo entre áreas.

Para analizar, si incidió, el contexto socio económico en el que está inserto el Barrio en la recuperación de los contenidos, es prudente contextualizar la incidencia que tienen en la educación en general, y en particular en pandemia y su vinculación con la conectividad de los alumnos.

Con el fin de esclarecer este tema, recordamos que la Escuela está inserta en la zona sur del Gral. Buenos Aires, donde si bien hubo un proceso de modificación de ampliación de la zona, la misma abarca muchas subzonas algunas favorecidas socialmente y otras no.

En cuanto a la localidad de Bernal hubo un fuerte crecimiento en la edificación con inmediata consecuencia en el aumento de la población y la dificultad de hacer frente a los requerimientos por parte del estado en cuanto a los servicios públicos.

Con relación a esto último resulta pertinente referenciar a Oliveros et al. (2018), la educación virtual permite mayor flexibilización en cuanto al manejo de los tiempos, espacios, distancias, y brinda mayores y mejores oportunidades de aprendizaje en las comunidades educativas, empero esto resulta solamente si se puede garantizar el acceso a la conectividad de todos por igual.

Con el fin de comprender la complejidad de la situación se le pregunto al personal de Dirección respecto a que estrategias se implementaron para aquellos estudiantes que estaban alejados de la escuela por falta de dispositivos de conectividad disponible, el entrevistado 1 manifestó “...siempre se trabajó también en formato papel, esta escuela recibe chicos carenciados, no tienen conectividad, se implementó un registro por parte del personal no docente, preceptores”, en el mismo sentido se manifestó el entrevistado 2.

Con relación al personal docente hubo coincidencia que el trabajo a nivel conectividad, o mejor expresado vinculación alumno-escuela, fue de lo mejor que realizó la

Institución, que se hizo un seguimiento desde el inicio de la pandemia de aquellos estudiantes que no se conectaban por varios días y que se trataba de recuperarlos enviándoles las tareas por algún compañero.

Asimismo y en este sentido expresaron que la recuperación de contenidos en el caso de estos alumnos no se daba, se daba prioridad a la reconexión del vínculo con la escuela, el entrevistado 2 expuso, "...las propuestas que se pudieron pensar, eran descontando que la conectividad estaba, pero en la práctica, si algunos alumnos perdían varias clases era difícil...más aún de lo que ya era".

Se puede inferir que no incidió de forma determinante, el nivel de conectividad de los alumnos en cuanto a la recuperación de contenidos, ya que la incidencia fue similar en aquellos con mayor o menor conectividad, a decir de los docentes, se siguió trabajando desde lo disciplinar.

Es importante destacar que se consultó respecto a sí algunas de estas propuestas tuvieron continuidad, todos coincidieron en que si tuvo una mayor incidencia en la reconexión, respecto de los contenidos perdidos por parte de alumnos con el programa ATR, (programa de Acompañamiento y Revinculación), que se implementó posteriormente y que permitió un trabajo más personalizado.

Para analizar qué comunicación existió entre los equipos de conducción que implementaron el curriculum priorizado, se les consultó a los docentes si el equipo Directivo realizó un seguimiento en cuanto a su implementación.

El docente, entrevistado 4 (contesta "...las propuestas de Historia las propiciamos nosotros, y después se enviaban, pero estaban toda bien, no había devolución que implicara correcciones o ampliaciones, o cambios de rumbo...tendrían otras preocupaciones", en tanto el entrevistado 2, mencionó "...casi nada...nos pidieron que presentáramos propuestas...pero después hablaban con los jefes de departamento...nos dejaron solos".

En mayor o menor medida todos los docentes manifestaron la falta de apoyo del personal directivo, la fatiga que venían teniendo respecto a los cambios producidos de la forma de enseñar en la pandemia.

Con relación a este tema en una investigación realizada por Cargnelutti (2020) sobre los vínculos pedagógicos, En el Área de Ciencias Sociales Humanidades del Instituto Dean Funes durante el Ciclo Electivo 2020 en la Provincia de Córdoba, arrojó como resultado que la Dirección de la escuela trabajó en forma colaborativa con los docentes de Ciencia Sociales, que le permitieron implementar estrategias de enseñanza, y que hubo reuniones permanentes del equipo directivo para sostener la enseñanza y garantizar el aprendizaje.

Por otro lado las emociones como motivaciones, también se observan en las respuestas dadas por los docentes, no hubo motivación, ni seguimiento del equipo directivo, no se les consultó respecto a las necesidades ni a las dificultades que tenían, esto se refleja cuando los docentes responden a las acciones concretas de la Institución para llevarla adelante.

Teniendo en cuenta las respuestas recabadas en vinculadas con el objetivo general y los objetivos específicos de este trabajo, se puede decir que los entrevistados, docentes y directivos de una escuela de gestión estatal de nivel secundario en la localidad de Bernal, coincidieron mayormente que el trabajo por áreas no resultó en la recuperación de contenidos, tal como como preveía el curriculum prescripto, ya que se siguió trabajando desde cada campo disciplinar, y si bien se ponían de acuerdo en algún tema en común para realizar un proyecto, se seguían con las mismas estrategias pedagógicas utilizadas hasta el momento, asimismo el hecho de que la calificación fuera por materia lo dificultó aún más, ya que era necesario que cada profesor presentara una actividad separada, debido a que si bien existían criterios de evaluación los mismos resultan subjetivos.

El proceso de aprendizaje de los alumnos se dio en mayor medida en aquellos que pudieron continuar con una conectividad regular y con mayor dificultad para aquellos que no lo lograban, coincidiendo que en tal caso el programa de acompañamiento y revinculación, logró un mejor resultado que el trabajo por áreas.

También se puede inferir, a partir de los datos obtenidos, que los docentes, todos con varios años de recibidos, están formados en el campo de la disciplina y poco conocen del Aprendizaje Basado en Proyectos (de acuerdo con los datos surgidos de las entrevistas), esto sumado a la situación extraordinaria por la que se atravesaba era mucho más difícil ponerlo en práctica.

La generación de una secuencia didáctica no es simplemente la distribución de contenidos sino que se deben establecer las condiciones de posibilidad, para que el estudiante pueda generar conocimiento. Ahora bien la planificación se modificó a partir de la pandemia y la secuencia didáctica que era impredecible, se volvió imposible.

La didáctica y la pedagogía más que nunca en este proceso de priorizar contenidos debían estar coordinadas.

De la investigación surge que esto no fue logrado acabadamente, hubo intentos, y buenas intenciones, pero es difícil elaborar cuando no se está formado acabadamente en estas disciplinas, ni se cuenta con apoyos emocionales, institucionales y del grupo de pertenencia.

## Conclusiones

Como consecuencia de las dificultades que atravesó la Educación a partir de la Pandemia decretada por la OMS, del cambio abrupto de escenario a la virtualidad y afectando en forma directa el proceso enseñanza – aprendizaje, con la consiguiente pérdida de los contenidos curriculares, y luego de varios de varios meses en este contexto, se propone como Política Pública, la implementación del Curriculum Priorizado, con el fin de recuperar contenidos perdidos, dando prioridad a aquellos que resultan imprescindibles en la formación que debe dar la Escuela Secundaria.

El aula, desapareció como espacio de encuentro educativo. En su lugar devino la virtualidad, que si bien ya tenía antecedentes en el ámbito universitario, no los tenía en las escuelas de nivel medio en general, y no lo tenía en particular en la Escuela de Gestión Estatal, ubicada en la localidad de Bernal, Provincia de Buenos Aires donde se desarrolló la presente investigación. El propósito de la misma es determinar si el Curriculum Priorizado logró su objetivo, la recuperación de contenidos, a partir del trabajo por Áreas.

Para que se pueda hablar de recuperación de contenidos se debe pensar a la Educación como es o por lo menos como pretende ser concebida desde hace años, con varios paradigmas que la fueron modificando y políticas públicas que fueron girando hacia un Estado, que propicia una educación para construir una sociedad justa, respetando los derechos humanos y las libertades, y que la misma debe llegar a todos, siendo el Estado el garante.

Podemos pensar como uno de sus mojones, la Ley de Educación Nacional (LEN) Número 26.206, del año 2006, que implementa la Educación Secundaria Obligatoria, y se sustenta en la inclusión, la diversidad, la interculturalidad y la democratización.

Hasta el momento, luego de más de una década de esta ley, la Educación ha sido varias veces interpelada, con una pregunta general como principio, ¿este camino se está recorriendo?

Si bien, había muchas dudas respecto a si estos principios se cumplían, la irrupción de la Pandemia Decretada por la OMS y las distintas medidas tomadas por el Poder Ejecutivo Nacional como las ASPO y DISPO, la puso en jaque.

El propósito, que se desprende del Documento Curriculum Priorizado, es el trabajo por áreas, el trabajo colaborativo entre los docentes, que permitiera la elaboración de proyectos para que dicho propósito pudiera lograrse.

Se observó que la comunicación del documento entre los distintos actores fue deficiente, no se problematizó el documento entre los inspectores y directores de la escuela y tampoco se hizo un seguimiento de Directivos a Docentes.

Para que El Aprendizaje Basado en Proyectos, trabajando por áreas resulte eficaz, deben implementarse propuestas pedagógicas que resulten innovadoras y que produzcan un impacto efectivo, es necesario colaboración, creatividad, compromiso y comunicación.

No se pudo observar en la investigación realizada que esto se haya dado. Es muy posible que el proyecto resultara ambicioso.

No obstante lo expuesto los docentes hicieron un esfuerzo en cuanto a poder elaborar algunos trabajos que pudieran unir actividades en común. El trabajo por áreas no ha sido parte de la formación docente (según lo dicho por ellos en las entrevistas). La formación docente siguió fuertemente ligada al campo disciplinar. Es claro que no se puede enseñar lo que no se sabe, o lo que se sabe a medias.

El trabajo colaborativo, integrador, con el compromiso de la comunidad, se ha dado hasta antes de la pandemia a nivel Institucional, en la mayoría de los casos siendo proyecto de la Escuela.

Se puede inferir, aunque no fue tema de esta investigación, que la rotación a nivel secundario de los profesores quienes tienen horas en distintos colegios y que les impide la dedicación exclusiva o casi exclusiva va en detrimento de estas cuestiones.

Si bien la priorización de contenidos pudo ser útil como para tener una guía de trabajo, se observó en la investigación que no alcanzó para modificar prácticas pedagógicas, la jerarquización de contenidos no se dio, de acuerdo con la información obtenida de las entrevistas, sino que se siguió con la planificación prevista hasta el momento.

En el establecimiento donde se realizó la investigación la posibilidad de conectividad de los alumnos o mejor dicho su posible desconexión fue bien trabajado por la Dirección de

la Escuela, quienes ya habían implementado estrategias de recuperación para aquellos alumnos, por lo que no incidió de manera negativa o no empeoró la pérdida de los contenidos que resultaron producto de la irrupción de la pandemia y del paso de la presencialidad a la virtualidad.

La comunicación entre los diferentes actores de la Educación, es un tema pendiente, que habría que investigar si la pandemia lo puso en evidencia o era anterior, situación difícil de determinar de todos modos.

Los documentos curriculares llegan a las Escuelas y deben ser implementados. No se observó que hubiera consultas con quienes están en contacto con los alumnos, que son los únicos que pueden saber las verdaderas necesidades y pueden leer el aula de manera más precisa.

Resultó un acierto, de acuerdo con lo dicho por los docentes, el programa de acompañamiento y revinculación que recuperó algunas de las propuestas que se pudieron presentar, y trabajar individualmente en los contenidos perdidos, porque permitió un trabajo más personalizado.

De la investigación realizada se puede inferir que el Sistema Educativo sigue amoldado a las antiguas prácticas, disciplinares, académicas e individualistas.

La generación de secuencias didácticas que permitan la recuperación de contenidos requiere una formación Didáctica y Pedagógica por parte del docente y de los Directivos, a la que no han tenido acceso, los motivos, ameritan una investigación aparte y sería muy difícil delimitarla debido a la cantidad de variantes que pueden surgir.

El impacto que tuvo la implementación de la Política Pública elaborada con el fin de recuperar contenidos perdidos durante las instancias de ASPO y DISPO, denominado Curricuum Priorizado en el Área de Ciencia Sociales en una Escuela de Bernal, de gestión pública, no resultó exitoso, falta mucho por recorrer para que estas propuesta puedan ser viables.

El trauma que resultó la pandemia puso en evidencia mucha fallas en el sistema educativo, no promovió la igualdad, la justicia, ni la democratización de la Educación, no les

garantizo a las chicas y chicos el nivel de educación necesario para formar ciudadanos, me voy a permitir una analogía, “tapo con una curita, la herida de todo un brazo”.

No hay que olvidarse que estos alumnos en un par de años, darán en algunos casos un salto a la Educación Superior, habitualmente en condiciones de inferioridad, me pregunto ¿Cómo será para los chicos y chicas de esta Escuela?, quizá sería importante hacer un seguimiento en una próxima investigación.

A partir del trabajo realizado una sugerencia, es que la Dirección de la Escuela debería fomentar aquellos proyectos que involucren a toda la comunidad educativa y que permitan el trabajo colaborativo, la participación de docentes con alumnos, y con la comunidad. Que se habiliten espacios de intercambio de ideas, donde se problematicen las dificultades y se compartan la evolución de los alumnos.

Por otro lado El Estado como garante de la Educación quedó en deuda, no fue rápido, ni eficaz, en su accionar, este trauma (la pandemia), debería ser una oportunidad para seguir trabajando en la inclusión, la democratización y sobre todo la justicia educativa.

## **Bibliografía**

- Alvarado J, (2016). Estrategias didácticas y aprendizaje en las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM ESTELI – Volumen 17, 65-80*
- Álvarez Mendiola, G (2020). Covid 19 Cambiar el Paradigma Educativo. Recuperado el 16 de abril de 2020 de <https://www.educacionfutura.org/covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>
- Anijovich, R (2014). *Gestionar una Escuela con Aulas Heterogénea*. Buenos Aires, Paidós
- Arias, A, Arias, D, Navaza, M & RIAL, M (2009). *Trabajo por proyectos en infantil, primaria y secundaria*. Santiago, España. Editorial de la Xunta de Galicia.
- Arroyo M. & Nobile M. (2015). Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires. *Memoria Académica. Volumen 8, 409-424*
- Barrows, H (1996). *Llevando el Aprendizaje Basado en Problemas a la Educación Superior*. San Francisco, JosseyBass Publisher.
- Belbin, R (2005). *Roles en el equipo de trabajo*, Bilbao, España, Belbin Associates.
- Black, P. & William, D. (1998). *Elevar los estándares a través de evaluación del aula*. Estados Unidos. Delta Kapaan.
- Camacho Carantón, T. (2012). *Estrategias Pedagógicas en el Ámbito Educativo*, Bogotá D.C. Universidad San Buenaventura.
- Camillioni A, (2004). “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”. *Revista QueHacer Educativo*, Volumen 8, 21-33
- Cargnelutti, M, (2020). *Los Vínculos pedagógicos en el Área de Ciencias Sociales Humanidades en el Instituto Dean Funes, en contexto de aislamiento social*. Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época – Covid 19. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Letras. Libro digital Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-33-1594-1

- CEPAL- UNESCO (2020). *La Educación en Tiempos de Pandemia*. Cepal Unesco,
- Curriculum Priorizado, Dirección General de Escuelas, Subsecretaría de Educación, Niveles y Modalidades del sistema educativo Provincial (2020). Resolución IF-2020-21075551-GDEBA-SSEDGCYE. Documento Base (pp 1-3), Priorización Curricular para Ciencias Sociales (pp 292,410).
- Díaz Barriga Arceo F, & Hernández Roja, G, (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2da Edición. México, Mc-Graw Hill, Interamericana Editores S.A.
- Durkheim, E (1986), *Las reglas del método sociológico*, Fondo de Cultura Económica de México. Editorial Dialogo.
- Durkheim, E (1999). *Educación y Sociología*. Mexico, Editorial Dialogo.
- Dussel M, (2020) *El curriculum*, Colección Serie Explora,  
<https://www.youtube.com/watch?v=RUZenluePUc>
- Fondo nacional de ayuda para la infancia (UNICEF), (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos, enfoque general de la propuesta y orientaciones para el trabajo colaborativo de proyectos*.
- Gonzalez, F (2016). Los mecanismos sociales y su distinción con los mecanismos micro y macro. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, ISSN 0717-554X
- Instituto de Estudios Local, (2010), Centro de Estadísticas.  
<http://www.idealquilmes.com.ar/spip.php?rubrique16>
- Ley N 13.388 La Ley de Educación Provincial, Buenos Aires, 27 de junio de 2007.  
Recuperado  
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm#:~:text=Que%20esta%20Ley%20garantiza%20la,todos%20los%20nive>
- Ley N 26206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Buenos Aires. Argentina 27 de diciembre de 2006. Recuperado de  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

- Litwin E, (2008) *El oficio de enseñar, Condiciones y Contextos*. Buenos Aires, Paidós
- Lugo M, Kelly V, (2020) *Planificar en la emergencia para seguir educando, 5 desafíos, 5 propuestas*. (pp 10)
- Majo F, & Baquero M (2014). *Los proyectos interdisciplinarios. 8 ideas clave*. Editorial Grao. Barcelona. España.
- Moust J & Bouhuijs P. & Schmitdt, H (2007). *Introducción al Aprendizaje Basado en Problemas*, una guía para estudiantes.
- Orellana R, (2004), *Foucault y el saber educativo (herramientas para una teoría crítica de la Educación*. Revista Electrónica Diálogos Educativos, Año 4, N 8, pp 11-35
- Paulozzo M, (2020) *Políticas Curriculares en Pandemia, Curriculum Prioritario*  
<https://www.youtube.com/watch?v=f8l3CK3J0GM>
- Perrenoud P. (2004) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires, Colihue
- Salvatierra, D (2020) *Aprendizaje Basado en Proyectos. ¿Por qué ahora?, ¿Por qué hoy?*  
Portal Educar Chile. Ministerio de Educación de Chile.  
<https://www.youtube.com/watch?v=R5exK3rfLQA>
- Tenti Fanfani, E. (2008). *“Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa”*. Siglo XXI Editores
- Terigi, Flavia (1999). *“Curriculum itinerario para aprehender un territorio”*. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Vizcarro C & Suarez E (2008). *¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en proyectos? Aspectos conceptuales y procedimentales*. Fundación Dialnet
- Wallerstein, I (1998). **Abrir las Ciencias Sociales**. Siglo XXI Editores.  
XXI – IIPE – UNESCO. Buenos Aires.

## Anexos

### Modelo de entrevista para el personal docente y directivo

#### Fecha:

#### Entrevistador

- Nombre y Apellido: Marcela Adriana Belini
- Carrera: Profesorado del Nivel Medio y Superior

#### Confidencialidad

Los datos que se obtengan no serán divulgados

#### Datos personales del entrevistado

Nombre, Apellido (opcional),

Años de antigüedad en la docencia

Años de antigüedad en esa escuela, o en el distrito

#### Preguntas para el personal docente

1. ¿En qué año desempeña su actividad y en qué materia?
2. ¿De qué manera conoció el Curriculum Priorizado?
3. ¿Le pareció que el mismo orientó la enseñanza en contexto de pandemia?
4. ¿El equipo Directivo propició reuniones con los docentes respecto de este tema y su seguimiento en cuanto a su implementación?
5. ¿Qué importancia le da a una buena comunicación de las políticas públicas a implementar por parte de la Dirección?
6. ¿Cuáles fueron las acciones concretas, llevadas adelante por la Institución para implementarlo?

7. ¿Se realizaron propuestas de trabajo colaborativo, que permitieran la recuperación de contenidos?
8. ¿Qué estrategias enriquecieron las posibilidades de aprendizaje del grupo?
9. ¿Qué recursos utilizados tuvieron mayor impacto en el grupo de estudiantes?
10. ¿Se pudo reunir con los colegas del área para implementarlos?
11. ¿Si existieron, dichas propuestas, tuvieron continuidad?
12. ¿Se evaluaron las condiciones de materialidad del estudiante en relación a la conectividad y los dispositivos que poseían en las propuestas que llevaron adelante?
13. ¿Cómo crees que esta situación pudo haber influido en la implementación del curriculum priorizado?
14. ¿Cuáles fueron los dispositivos de evaluación que se establecieron en relación con las propuestas pedagógicas que surgieron con relación al curriculum priorizado?
15. ¿Si se implementaron dispositivos de evaluación, fue de utilidad el mismo?, ¿se redireccionaron propuestas?
16. ¿Consideras que se recuperaran contenidos perdidos durante la pandemia, con esta modalidad de trabajo?
17. ¿Cuáles fueron los criterios de jerarquización y secuenciación de los contenidos para el curriculum priorizado teniendo en cuenta que se trabajaba por áreas?

### **Preguntas para el personal de dirección**

1. ¿Desde qué año desempeña su actividad como Directivo?
2. ¿Cómo fue la comunicación desde el nivel central de la implementación del Curriculum Priorizado?
3. ¿Hubo reuniones de capacitación en torno al mismo?
4. ¿Desde el nivel central nombraron a algún actor institucional determinado para llevar adelante la propuesta, al que le asignaron horas de trabajo?
5. ¿De qué manera se involucraron los docentes? Puede describirla.
6. ¿Cuál fue la supervisión que hicieron desde la dirección, para determinar cómo se implementó esta política pública?
7. ¿Considera que tuvo impacto positivo en la recuperación de contenidos de los estudiantes?
8. ¿Qué estrategia implementaron para aquellos estudiantes que estaban desvinculados por falta de dispositivos de conectividad disponibles?
9. ¿Las propuestas de los docentes, fueron evaluadas por la dirección?

10. ¿Implementaron acciones que fomenten el trabajo colaborativo?
11. ¿Qué devolución tuvieron de parte de los docentes respecto de esta propuesta pedagógica?
12. ¿Se modificaron propuestas a medida que se fueron implementando?