

**Relatoría del Eje 5: Políticas curriculares para la educación obligatoria**

Coordinadores: Stella Maris Zaba y Guillermo Ramón Ruiz

Relator: Mauricio Kasprzyk

El Eje tuvo un total de 15 trabajos distribuidos, 8 el día miércoles 31 de mayo y 7 el jueves 1 de junio. El día 31/05 faltó 1 de ellos, por lo que el total de autores/as correspondió a 14 trabajos. Que fueron los siguientes:

Día 1:

1. Rey, Iván: Aprendizaje por proyectos en la educación obligatoria: El caso de los Proyectos de Aprendizaje Interdisciplinario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
2. Areco, Inés: La organización ciclada no anualizada en la EDJA de la Provincia de Buenos Aires.
3. Rosell Laura: Discursos curriculares en educación secundaria en la provincia de Entre Ríos.
4. Carlachiani, Camila María: Políticas curriculares para la educación secundaria en pandemia: alteraciones y continuidades
5. Larripa, Silvina; Cattarin, Cecilia: Una política de evaluación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: análisis de las Progresiones de los Aprendizajes.
6. Nicoletti, Verónica de los Ángeles; Quipildor, Silvia Cristina: Debates acerca de la evaluación en la educación secundaria en la provincia de La Pampa. Diálogos entre contextos
7. Kasprzyk, Mauricio: Escuela secundaria obligatoria en Córdoba: regulaciones federales y provinciales en torno a políticas curriculares y régimen académico

Día 2:

1. De Lucia, María Julia; Sales de Souza, Débora: Un Currículo que transforma disciplinas; el Diseño Curricular de Neuquén y la Educación Física Integral
2. Riccono, Guido; Andrea Paronzini: Génesis, tensiones y debates en torno a la construcción del diseño curricular neuquino
3. Medici, Mora: Cambios en las prácticas de enseñanza en el camino a la integralidad dela educación sexual
4. Olguín, Walter: La Educación Intercultural Bilingüe en clave de política educativa
5. Menghini, Raúl Armando: El curriculum como política pública y objeto de estudio de la política educacional
6. Adriana Álvarez; Nahir Nasif: Miradas de profesores acerca del Seminario ESI en los profesorados de Nivel Inicial en la provincia de Jujuy
7. Cavilla Cecilia Lucia; Olivarez Maria Silvina: Diseño curricular de la provincia de Neuquén: un currículum que transgrede fronteras

En ambas jornadas se realizaron rondas de presentaciones de todos los trabajos y de sus autores, pero se tomaron a las preguntas y cuestiones problemáticas como ejes de diálogo y de discusión, más allá de que cada grupo de autores hizo referencia a sus respetivos trabajos o bien se plantearon preguntas a los trabajos de sus colegas presentes en las dos comisiones del Eje 5. Es así que el trabajo en ambas comisiones se organizó en función de las siguientes cuestiones:

- ¿Qué lugar ocupan las escalas de análisis (nacional y jurisdiccional) en la definición de los objetos de investigación?

- ¿Cómo analizan los procesos de recontextualización de las políticas educativas federales (el caso de la educación sexual integral y el de la educación intercultural son ejemplos para pensar estos procesos)?

- ¿Cuál es el lugar de la teoría cuando se analizan políticas educativas curriculares?

- ¿Cuáles son las dificultades para investigar sobre políticas en curso? ¿Cuáles son las fuentes privilegiadas en cada una de las investigaciones?

- Los puntos de vista personales ¿cómo obturan la definición de los objetos y las categorías de análisis en el estudio de temas como la educación sexual integral y de la formación ciudadana?

- ¿Qué aportes podrían brindar a las investigaciones en formación para la ciudadanía y en educación sexual integral desde el punto de vista del derecho a la educación?

 - ¿Cómo ven el problema de la igualdad educativa (en el contexto del Estado federal) en función de las lecturas de los resúmenes de este Eje 5?

Los debates en ambos días valoraron la inclusión del curriculum como parte de la agenda de investigación de la política educativa aunque evidenciaron la importancia que tiene el saber didáctico cuando se estudian políticas curriculares. Algo que si bien es reconocido resulta difícil de desarrollar en función de los diálogos necesarios entres las ciencias de la educación involucradas (la didáctica y la política educativa) y de los enfoques que existen sobre el curriculum como objeto de estudio de la didáctica tanto en lo que atañe a la planificación, a las estrategias de enseñanza y a la evaluación de los aprendizajes, que son las dimensiones que suelen ser objeto de políticas curriculares.

También se destacó la forma federal del Estado argentino, lo cual lleva a traducir los lineamiento nacionales en diseños curriculares provinciales que no necesariamente respetan el piso federal a la par que (o como consecuencia de las diversidades culturales de las regiones) se evidencian notorias diferencias en las prescripciones y desarrollos curriculares en el plano de las jurisdicciones y de las instituciones educativas.

Se discutieron algunas aseveraciones que salieron en los intercambios, por ejemplo: “si el curriculum es neoliberal”, “hablar de capacidades y no de competencias”, “el rol de los actores en las definiciones curriculares”, “la persistencia de formas de enseñanza correspondientes a otros períodos de la historia reciente de los sistemas educativos de las provincias”, “los problemas derivados de la Ley Federal de Educación (en 1993) y la necesaria revisión por parte de la Ley de Educación Nacional (de 2006)”.

Los temas de Educación Sexual Integral, de gestión curricular (en diferentes niveles y modalidades, sobre todo el nivel secundario), de la igualdad educativa (a la luz de las diferencias provinciales en la educación obligatoria) y la cuestión del gobierno del sistema, en particular del rol del Consejo Federal de Educación en las definiciones de lineamientos curriculares federales fueron los que más atención concentraron en los intercambios. Asimismo, se planteó la importancia de la perspectiva diacrónica de análisis es siempre necesaria en el análisis de la política y del estudio del rol de otros actores (como los sindicatos) y del régimen laboral - planteado por los estatutos docentes- como cuestiones problemáticas para investigar como condicionantes de las políticas curriculares.

El debate ha sido fructífero en ambas jornadas y si bien las preguntas no fueron respondidas sí permitieron revisar los planteos y abrir interrogantes como líneas de indagación.

A continuación, se presentan los debates, intercambio

**Dia 1. Intercambio y síntesis**

Se plantea como un punto a resaltar de la organización de las mesas de trabajo que las políticas curriculares sean abordadas como parte de las políticas educativas, considerando que el curriculum implica una toma de decisión política en un contexto histórico- político determinado.

En este sentido se hace referencia que en análisis de las políticas curriculares es importante el interrogante del “contexto de surgimiento de los diseños curriculares”, así como los “entre contextos”. Por ello el análisis de las políticas nacionales y jurisdiccionales a través de las tomas de decisión del Estado (marcos normativos, documentos, programas, etc.) cobran rol central en la mayoría de los trabajos.

En relación con la pregunta acerca del lugar de la teoría en el análisis de las políticas curriculares, los trabajos resaltan el análisis del “discurso”, de los sentidos que incluyen esos cambios, pero también del lugar del “saber didáctico”, de la epistemología especifica, de los marcos o enfoques que incluyen esos diseños curriculares. Por ello surge la pregunta central en relación con la política educativa: ¿Que se enseña? ¿Que se regula del saber didáctico? La discusión epistemológica es una discusión política. El análisis del Diseño curricular permite ver los matices, las versiones contrapuestas que conviven

Sobre el análisis de los diseños curriculares y sus enfoques surge una pregunta que se puso en discusión en el grupo teniendo en cuenta un tema recurrente en los trabajos: ¿Se puede pensar el curriculum como neoliberal? ¿En qué sentido? El estudio de los conceptos utilizados, los contenidos permiten pensar en enfoques que regulan el saber. Que se enseña y que no enseña, que saberes se incluyen (competencias, habilidades, contenidos nuevos, etc.) son aspectos que hacen a la estructuración formal.

Se coincide en que los trabajos incluyan no solo lo formal sino también la práctica curricular. Hay coincidencia en los trabajos en la utilización de definiciones acerca del curriculum en la autora Alicia De Alba.

Otro aspecto de estudio de las políticas educativa son las tensiones y grupos de poder que participan en el contexto de producción del propio documento. El rol de los “técnicos”, su permanencia en el puesto, la participación o no de los docentes como un actor clave en esa producción. En esta complejidad se cruzan los sentidos de la política.

A partir de estos estudios surge la necesidad de ver como se traducen esas políticas en las instituciones. Es decir que “prácticas” producen en los contextos de implementación. ¿Qué pasa entre quienes elaboran el diseño y quienes implementan?

En relación con los niveles de definición curriculares (nacional y provincial) se observan tensiones en relación a como se traducen las normas nacionales en las provincias dando lugar a políticas diversas, con mayor o menor grado de autonomía, pero que da lugar en relación con la pregunta sobre el derecho a la educación y el principio de igualdad, a propuestas divergentes, que cambian constantemente.

Dentro del análisis de las políticas curriculares es importante el lugar de lo institucional, pero el análisis de otras políticas como ser la regulación sobre los títulos, el régimen académico y el trabajo docente como central. El “curriculum está sujeto al trabajo docente”.

En relación con las dificultades que se encuentran en el acceso a las fuentes se plantean como privilegiados: los textos normativos, u otros documentos y el análisis etnográfico y/o de casos.

Con respecto a las implicancias del investigador en relación con el objeto de investigación, surge el planteo de la necesidad del trabajo en equipo, la responsabilidad por la producción académica.

Por último, se plantea que en el campo de la política hay una encrucijada en relación al análisis de las políticas educativas pospandemia por la cercanía temporal.

**Dia 2. Intercambio y síntesis**

La coordinadora explica cómo agruparon los trabajos en el marco del eje 5. Somos 20 personas reunidas en el aula de profesores. Hay personas vinculadas a la UNLu, Universidad del sur, Universidad de San Luis, 6 personas de la Universidad del Comahue, Universidad de Jujuy, UN Córdoba, FLACSO, Universidad de Quilmes. Y otras personas de la ciudad de Buenos Aires.

La moderadora comenta las preguntas que orientan la discusión haciendo énfasis en la ESI y EBI, como ejemplos.

Comienza el debate con el tema de la ESI. Inician las personas de Neuquén dado que han presentado varios trabajos que se encuentran vinculados (son del mismo equipo). El grupo comenta la génesis del proceso curricular en su provincia, expresan el juego entre lo nacional y lo local, (explicitan que su nivel de análisis es meso).

Se menciona el rol preponderante del sindicato docente en la construcción de la política educativa provincial. Se sistematizó la normativa acerca de la ESI y se logró una base de datos de 16 páginas con enlaces a normativa educacional. Comentan las múltiples sesiones de trabajo para elaborar el diseño curricular de secundaria. Se hace referencia a la construcción de un marco político pedagógico (que contiene más de 800 páginas). Consideran que las discusiones que se dieron en la mesa curricular permitieron la complejización de la mirada epistémica por la disputa del conocimiento. Se plantea un “gran curriculum contrahegemónico-problematizador” construido a lo largo de un proceso desde el 2015 hasta el 2023. El marco epistémico penetra en todas las disciplinas (por ejemplo educación física) y sostienen que se ha construido otra educación física. Se tuvieron en cuenta los lineamientos nacionales pero hacen un posicionamiento que no se hace en otra provincia y esto impacta en las prácticas.

Otro participante destaca el rol de los sindicatos en Neuquén. Comenta que en su provincia hay que empezar a pensar la ESI para el plan de estudios en Ciencias de la Educación (San Luis).

La coordinadora comenta que un aspecto a destacar es el rol de autonomía en la provincia para discutir y elaborar los diseños curriculares.

EL director del equipo de Neuquén sostiene que el nivel de análisis es meso porque tienen el objetivo de comparar Neuquén y Río Negro: les interesa discutir procesos tan distintos (Río Negro trabajó el diseño curricular con especialistas de la UBA). Neuquén desafía la agenda pública y dicen “somos docentes pero queremos incidir en la agenda pública”. En este sentido se destaca el rol de docentes en la elaboración de los DC (diseños curriculares) en Neuquén a diferencia del caso rionegrino que tuvo intervención de técnicas/os. Dicen: “Río Negro fue un espejo de lo que no queremos, queremos participar en la elaboración”. Destacan la participación de docentes en escuelas y mesas curriculares.

Otra participante del eje pregunta ¿cuánto les llevó todo el proceso? Le responden que el proceso empezó en 2015. En la provincia había 136 planes de estudio, era muy complejo el tema de las equivalencias.

La coordinadora hace un comentario acerca de la recurrencia sobre los títulos. Algo que se mencionó en el día 1 de trabajo.

Una participante pregunta ¿cuáles fueron los principales nudos de tensión en la elaboración de la política? ¿cómo se articuló con otros actores?

Responden que las disputas se daban sobre el marco nacional.

Otro participante pregunta ¿cómo se componía la mesa curricular? Se enumera el conjunto de actores participantes. Sostienen que los estudiantes también estaban involucrados. Fue una organización macro. Pero también hubo tensiones que se expresaron en marchas para expresar oposiciones.

Se vuelve a enunciar que no hubo técnicos en la intervención, eran docentes que estaban presentes para construir el tema de las trayectorias socio-educativas. Y eso fue desde una perspectiva que representó una vuelta de tuerca a la idea de Terigi. Pero fue muy complejo. Los estudiantes nos decían “tenemos derecho a repetir”.

Primero, el DC se implementa en escuelas más chicas. Por cada paquete de horas, tienen horas en las que no están frente al aula., al igual que lo que sucede en educación superior. De esta forma puede haber espacios compartidos para trabajar, encontrarse a planificar. El proceso administrativo de reubicaciones fue complicado.

 La movilización que se produjo tiene que ver con la historia del movimiento feminista de Neuquén, pero la necesidad de traducir eso en las prácticas. Siempre había sido transversal la ESI, ahora tiene su lugar específico, en el primer cuatrimestre y en el segundo. La ESI es no binaria, feminista e interseccional.

Coordinadora: en el análisis de políticas ¿qué rol tiene la teoría? Una de las tensiones que apareció es cómo se puede analizar desde la caja de herramientas de la política educativa.

El Estado de Neuquén queda un poco relegado, erosionado en relación con el rol protagónico del sindicato. El Estado nacional no pierde su rol en tanto financia pero hay descentralización del DC.

Coordinadora: el concepto de gobernanza ayuda a comprender el gobierno a través de la participación de los distintos actores. EL CFE integra a distintos actores que aseguran la gobernanza, es decir que genera gobernabilidad.

En 2007 asesinan a Carlos Fuentealba y eso es un quiebre en la sociedad. El sindicato tiene mucha fuerza y como se pueden sentar a negociar, se negocia con la nación.

Neuquén tiene autonomía económica y aprovecharon el ascenso de la derecha con Macri para avanzar en el proyecto provincial porque nadie leía lo que venía de nación.

Un expositor sostiene que la perspectiva diacrónica de análisis es siempre necesaria en el análisis de la política.

Una expositora de Buenos Aires dice: “parece piola el rol del sindicato para gestionar los cambios en las cuestiones laborales e impulsar las reformas”.

Preguntan a las asistentes de Neuquén: ¿cuántas escuelas tiene la provincia?

-Aproximadamente son 150 escuelas públicas y 10 privadas.

Se advirtió la presencia de iglesias evangélicas con el debate en torno a la ESI. Por otro lado, sostienen que la iglesia católica no es contestataria.

Se mencionan las relaciones con el trabajo del día 1 en relación con las reformas y la percepción. “A diferencia de lo que pasa en CABA donde se desconfía de cualquier reforma que inicia”.

Se retoma la poca participación en los procesos de reforma en la provincia de Buenos Aires. Nivel inicial es muy particular desde su configuración histórica, es un sistema muy verticalizado. En términos de políticas participativas podemos decir que no hay. Hubo nuevos diseños en 2008 y todo fue aceptado. Y en 2018 el DC fue resistido pero aceptado. En 2022 aparece un nuevo DC (Prov. de Buenos Aires) pero todavía no se aprobó y es probable que el gobierno ya se vaya, todo pasa muy rápido, los cambios no llegan a consolidarse, dice el autor del trabajo. El nivel inicial trabaja por cargo, no se da la discusión acerca del régimen de hora cátedra. Se advierte que el DC se difunde a través de la oralidad, el autor dice que quizás sea algo de la época y cada vez son más extensos (los DC) y sin el marco político, desaparece el marco normativo.

Sostienen que los docentes piden que los DC tengan actividades y sugerencias. Esta afirmación es apoyada por una asistente que es de Prov. De Buenos Aires y trabajó en el área de curriculum de la CABA. EL autor sostiene que él tiene su propia explicación: “cada vez se precariza más el trabajo docente y nadie tiene tiempo de planificar”.

También sostienen que se infantilizó la formación docente. Hay una riña entre métodos y enfoques., al menos en la enseñanza de la lectura y escritura.

Se discute en profundidad la cuestión política de los DC.

Coordinadora: ¿cómo influyen los cambios constantes? A veces parece que todo sucede muy rápido.

Interviene un asistente e interpela a los expositores de Neuquén sosteniendo que hay que exigir al Estado, no todo tiene que hacer el sindicato.

Hay una inercia en los cambios. Por ejemplo, muy linda la reforma pero tenés docentes con muy distinta formación, perspectivas, edades, antigüedad docente. Hay una mención retomando a Stubrin y Tedesco de que la formación de docentes debería ser nacional. En Neuquén tenemos influencia de docentes que provienen del NEA y NOA (con formación muy distinta y problemática para abordar la ESI) y, -tenemos que decir esto- es porque los salarios son muy altos, hay una referencia a la sociedad capitalista y el rol económico de Vaca Muerta. En Neuquén hay 10 IFD (aprox) más UNCO.

La participante de Jujuy comenta su trabajo sobre docentes de ESI en los profesorados de primaria e inicial. Comenta que la provincia sigue los lineamientos de nación. En el trabajo se toman dos casos de docentes de biología a cargo de ESI (con perspectiva biologicista). EN Jujuy hay una línea muy verticalista entre nación y provincia aun cuando la jurisdicción es opositoria al gobierno nacional.

Coordinadora: suele suceder eso, los estudiantes dicen que no se da ESI como se tiene que dar.

Asistente: hay algo de la transversalidad que hace que todos y nadie se haga cargo.

Coordinadora: la CABA siempre fue muy de avanzada en ESI, a su vez, los equipos de ESI de nación son de la ESCUELA de Ciudad.

Una asistente comenta cómo la experiencia de un caso de docente que narra cómo cambió su práctica en veinte años y tuvo que hacer todos los cambios porque la clase se dividía entre mujeres y varones y el docente comentó cómo lo interpelaban sus estudiantes. Los asistentes al eje sostienen que formarse en ESI implica una revisión de su propia biografía. “Los sentidos de la ESI en los docentes daba cuenta de que recibían capacitación” y que los estudiantes decían que también querían que les hablaran de los biológico, las ETS, pero los docentes siempre terminan yendo a lo urgente.

Se retoma la idea de integralidad y el tema del deseo cuando se discute acerca de la ESI.

Participante: la perspectiva de género es una mirada, un lente en la cual se traduce el enfoque, no es un contenido de un día.

Coordinadora: además no es lo mismo según clase, aparecen emergentes según las experiencias.

Participante de Jujuy: describe cómo acceden los docentes a la cobertura de horas cátedra para el seminario de ESI (previo a la jubilación u otras situaciones).

En San Luis la EBI se crea en instituciones públicas de gestión privada como escuelas digitales. Se hace una experiencia con comunidades huarpes y ranqueles como propuesta del Estado bajo la categoría de “innovación”. Las comunidades pueden opinar sobre lo que sucede en las escuelas pero no interpela a las comunidades. No hay participación real.

Se plantea el tema de la Universidad de la Punta, el formato de las escuelas digitales, la contratación de docentes para que lleve adelante la alfabetización. Son dos proyectos paralelos. Genera confusión la idea de la escuela digital. En San Luis hay 5 formatos escolares. Se aborda el tema de las escuelas generativas (gestión social).

Sostienen que en San Luis desde el 2000 se crean muy pocas escuelas públicas. EN un momento de alta conflictividad se pidió la intervención del Estado nacional.

En 2010 hubo una gran movilización de docentes y conflictividad, los asistentes al eje sostienen que a partir de ese “enfrentamiento” desde el gobierno se respondió con la creación de las escuelas digitales como estrategia política para desafiar al sector docente.

Se hace una somera reconstrucción de la política educativa provincial, la restitución de tierras comunitarias a las comunidades indígenas, los conflictos entre educación intercultural y el régimen económico.

La coordinadora: retoma la pregunta acerca de la implicación en torno a la construcción de los objetos/problema de investigación, abre la discusión acerca de la obturación.

Participantes (Neuquén) “ha sido parte de nuestra discusión, tenemos relación con ese enfoque desde distintos lugares”. “Uno se termina enamorando” pero se interpela para objetivar. “Es complejo porque por ahora estamos hablando acerca del documento curricular”. “Practica y teoría te dan más herramientas para la formulación teórica”. “Una cosa que siempre trabajamos es la política entre sus límites y posibilidades no como algo buena o mala”. “Pensamos que la implicación no obtura”. “Esa pregunta es un poco antigua”.

Coordinadora: el riesgo por ahí es que cuando se está implicado se termina hallando lo que quiero encontrar…

Se aporta la idea de que el trabajo en equipo es un resguardo para manejar la implicancia, realizar lecturas cruzadas.

“Una es sujeto social y siempre va a estar matizado, en ciencias sociales es complejo”. “La idea es no ir con una idea prefijada, porque eso condiciona el tipo de preguntas que hacemos, los puntos de vista pueden obturar”.