

La resignificación curricular en el acompañamiento a las trayectorias escolares en educación secundaria en Zona Norte de Santa Cruz

Curricular resignification in the support of school trajectories in secondary education in the North Zone of Santa Cruz

Rosario Aylén GÓMEZ CASTRO, María Laura ALMADA, Carla VILLAGRÁN
gomezcastrorosario.unpa.uaco@gmail.com, marialaura_38@hotmail.com,
carla_villagran@hotmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia.
Departamento de Ciencias Sociales. Escuela de Educación.

Recibido: 14/02/2025. Aceptado: 14/04/2025.

RESUMEN

Este informe detalla los hallazgos de una investigación sobre el impacto del trabajo pedagógico y curricular con relación al trabajo por campos de conocimientos que irrumpió en la gramática escolar de las escuelas secundarias de Caleta Olivia, Santa Cruz en la época de pandemia y post pandemia. El objetivo principal fue caracterizar las resignificaciones de los docentes de dos instituciones para trabajar de forma articulada por campos de conocimientos. Además de describir cómo se implementa esta modalidad, se analiza la percepción de la docencia y del departamento de orientación sobre los contenidos a enseñar y las modificaciones que ha traído el enfoque por campos de conocimiento a nivel de prácticas curriculares y organización del trabajo pedagógico.

La investigación se enmarca en una beca de inicio a la investigación que a su vez se inscribe en un proyecto en curso en el Centro de Intercambio de Información Social y Educativa del Golfo San Jorge (CIRISE) de la UNPA-UACO. Desde un diseño cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad con docentes y orientadores de dos escuelas seleccionadas por su contexto socio-urbano. El análisis se centró en tres ejes: qué se enseña, cómo se enseña y cómo se pone en acto el trabajo por campos de conocimiento, utilizando el software Atlas Ti para sistematizar la información.

Este estudio se vincula con resultados de investigaciones anteriores del equipo sobre la reorganización curricular y busca contribuir al debate sobre la planificación educativa, enfatizando la importancia de incluir la voz de la docencia en las decisiones pedagógicas. El documento se organiza en secciones que abordan el marco teórico, la metodología, los resultados y las conclusiones.

Palabras clave: Política Educativa; Educación Secundaria; Campos de Conocimiento; Resignificación Curricular.

ABSTRACT

This report details the findings of a research study on the impact of pedagogical and curricular work in relation to the implementation of the knowledge fields approach, which disrupted the



school grammar of secondary schools in Caleta Olivia, Santa Cruz, during the pandemic and post-pandemic period. The main objective was to characterize the ways in which teachers from two institutions have reinterpreted and adapted this approach to work in an articulated manner within knowledge fields. In addition to describing how this modality is implemented, the study analyzes teachers' and the guidance department's perceptions regarding the contents to be taught and the modifications that the knowledge fields approach has introduced at the level of curricular practices and the organization of pedagogical work.

The research is part of an introductory research grant, which is itself embedded in an ongoing project at the Centro de Intercambio de Información Social y Educativa del Golfo San Jorge (CIRISE) at UNPA-UACO. Following a qualitative design, in-depth interviews were conducted with teachers and guidance counselors from two schools selected based on their socio-urban context. The analysis focused on three key dimensions: what is taught, how it is taught, and how the knowledge fields approach is enacted in practice, using Atlas Ti software to systematize the information.

This study builds on previous research conducted by the team on curricular reorganization and seeks to contribute to the debate on educational planning, emphasizing the importance of including teachers' voices in pedagogical decision-making. The document is organized into sections addressing the theoretical framework, methodology, results, and conclusions.

Key words: Educational Policy; Secondary Education; Fields of Knowledge; Curricular Resignification.

INTRODUCCIÓN

Este informe presenta algunos resultados de una investigación en torno al impacto del trabajo pedagógico y curricular por campos de conocimientos en la gramática escolar de las escuelas secundarias de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz. Como objetivo general nos propusimos caracterizar las resignificaciones presentes en las instituciones de nivel secundario para acompañar las trayectorias escolares atendiendo a la caracterización del estudiantado. Asimismo, no se limita únicamente a describir la puesta en acto de esta modalidad, sino que también analiza cómo los docentes y el departamento de orientación conciben y seleccionan los contenidos a enseñar, cómo se enseñan y qué modificaciones y cambios ha producido la incorporación del trabajo por campos de conocimiento en estas dinámicas y en la gramática escolar (Dussel, 2004; Frigeiro, 2000; Terigi, 2011). La investigación se enmarcó en una beca de inicios en la investigación y, es parte del trabajo realizado en el CIRISE (Centro de intercambio y reservorio de información Social y educativa) de la UNPA- UACO.

El estudio buscó comprender las transformaciones en la organización curricular y en las prácticas pedagógicas a partir de un diseño cualitativo de investigación. Como parte del trabajo analítico, nos enfocamos en los desafíos y oportunidades que representa desde la perspectiva de los docentes y los departamentos de orientación, atendiendo a las particularidades socio-urbanas de dos instituciones educativas en Caleta Olivia.

A partir de un enfoque descriptivo, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con docentes y miembros de los equipos de orientación de dos escuelas secundarias de la localidad, con el fin de recuperar sus percepciones acerca de las oportunidades, desafíos y estrategias en la adopción del trabajo por campos de conocimiento. La investigación se inscribe en un marco teórico que reconoce la capacidad de las instituciones para resignificar las políticas educativas

resaltando que las mismas son apropiadas, reinterpretadas y contextualizadas en función de realidades escolares concretas (Ball, 1994; Braun et al., 2017).

La obtención de la información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a actores clave en ambas instituciones educativas. Las escuelas fueron seleccionadas siguiendo un criterio socioespacial, en ese sentido ambas se ubican en sectores urbanos con mayor índice de NBI¹. El análisis de la información se llevó a cabo utilizando el software Atlas Ti, permitiendo una categorización y sistematización de las entrevistas en torno a tres ejes principales: qué se enseña, cómo se enseña y cómo se desarrolla la puesta en acto del trabajo por campos de conocimiento.

Este estudio se vincula con investigaciones previas sobre la reorganización curricular y procesos de puesta en acto de textos políticos, contribuyendo a la discusión sobre las tensiones entre las normativas educativas y su materialización en las prácticas escolares. A su vez, busca aportar elementos para el debate sobre la planificación educativa en escenarios de cambio, destacando la importancia de considerar la voz de los docentes e integrantes de los departamentos de orientación en la toma de decisiones pedagógicas.

El artículo se estructura del siguiente modo: en primer lugar, se presenta el marco teórico que sustenta a la investigación, proporcionando un análisis de las normativas y perspectivas conceptuales relevantes. Luego, se explicitan las decisiones metodológicas para la obtención y análisis de la información, así como las características del trabajo de campo. Posteriormente, se exponen y discuten los resultados obtenidos, focalizando en la descripción de las dinámicas institucionales en el trabajo por campos de conocimiento, los efectos en las prácticas curriculares y de enseñanza. Finalmente, se presentan las conclusiones principales.

1. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

1.1. Repensando las políticas educativas en educación secundaria

Desde el año 2006, en nuestro país la política educativa ha determinado a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 la obligatoriedad de la educación secundaria. Sin embargo, es necesario considerar como lo plantea Dussel (2013) que esta obligatoriedad no implica universalización, ya que hay diferencias en la inserción de las/los jóvenes de los diferentes sectores sociales. La Ley de Educación Provincial N°3305 de Santa Cruz, retoma en varios apartados de su texto el planteamiento de mayor igualdad y promueve el despliegue de dispositivos específicos para el logro de mayor igualdad en todo el sistema educativo. De hecho, la garantía de mayor inclusión social y educativa va acompañada de la obligatoriedad y sus modos de instrumentación. En este marco: “la obligatoriedad aparece como la principal novedad en las políticas sobre el nivel secundario a partir de la sanción de la LEN” (Gorostiaga, 2012 p. 142), aspecto que se retoma en la fundamentación de ambas leyes.

Tal como lo plantea Gorostiaga (2012), estos marcos normativos sostienen que hablar de obligatoriedad supone la responsabilidad del Estado de generar condiciones integrales para que todos los jóvenes accedan, permanezcan y egresen de la escuela secundaria con aprendizajes de igual calidad.

¹ Trabajamos con el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas. Éste es un indicador de pobreza urbana que caracteriza los radios censales de una localidad. Para esta investigación retomamos los productos cartográficos producidos por el CIRISE para la ciudad de Caleta Olivia: <http://www.uaco.unpa.edu.ar:8533/cirise/>

Es necesario tener presente que la escuela secundaria fue en su origen exclusiva de las elites y ha sido históricamente un nivel educativo caracterizado por la segmentación (Gorostiaga, 2012). No se puede desconocer que los nuevos sectores que se incorporaron a la educación secundaria lo hicieron en condiciones desiguales, tal como lo plantea Dussel:

Los jóvenes y adolescentes que viven en hogares más vulnerables si bien acceden ahora en mayor proporción que antes, no lo hacen en la misma relación que los sectores más favorecidos ni en los mismos establecimientos. Los sectores ubicados en los primeros quintiles (de menores ingresos) asisten mayoritariamente a escuelas estatales, mientras que en el sector de mayores ingresos 6 de cada 10 jóvenes concurren a establecimientos de enseñanza privada (Dussel, 2013, p. 4).

La fragmentación social y urbana impacta directamente en la organización del sistema educativo, generando circuitos escolares con oportunidades desiguales según el emplazamiento de las instituciones. Por ello la implementación de políticas educativas no siempre logra revertir estas desigualdades, ya que su puesta en acto depende de las condiciones materiales y las voluntades individuales de los actores educativos (Bocchio, Grinberg, y Villagrán, 2015). A partir del reconocimiento sobre la segmentación en el nivel secundario, se han desarrollado estrategias a nivel nacional y provincial para poder atender a la inclusión de los estudiantes, su permanencia y sus trayectorias.

Tal como plantea Terigi (2007), las trayectorias estudiantiles en una gran parte, no están en consonancia directa con los caminos establecidos por las políticas educativas, es decir, las trayectorias teóricas. Es necesario entonces atender a las trayectorias reales de cada estudiante, tanto a situaciones de vida individuales que impactan en la escolaridad como a aquellas exclusivamente generadas en el recorrido por el nivel secundario. Briscioli (2017) resalta que no se pueden comprender las trayectorias escolares sin analizar las “complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo” (Briscioli, 2017, p. 6)

De allí que resulte significativo colocar la mirada en la forma en que cada institución de nivel secundario acciona para acompañar las trayectorias educativas de sus estudiantes. Así, son las escuelas las que, de acuerdo con sus posibilidades, definen determinados objetivos y resultados, de acuerdo a las posibilidades de su contexto particular (Almada, 2023, p. 207), atendiendo de esta manera a la singularidad de cada escuela, la trayectoria de los estudiantes que forman parte de ella y las estrategias pedagógicas que define para enseñar a partir de esta mirada institucional. Las dinámicas particulares de las instituciones son un aspecto no menor sino las configuraciones necesarias a considerar al momento de poner en acto regulaciones políticas. Esto se vio fuertemente interpelado en relación a las resignificaciones que se debería realizar en el sistema educativo en los tiempos de pandemia y cuando se levantó el aislamiento social preventivo y obligatorio, debido a que cada provincia, cada ciudad, fue analizando y replanteando los aspectos de los diferentes documentos a sus contextos concretos. Así, las situaciones y dinámicas de las instituciones escolares de nivel secundario determinarán particularidades distintivas en las formas de interpretación y puesta en acto de las políticas educativas.

La forma en que los diferentes miembros de las escuelas secundarias analizan y transmiten los lineamientos de las políticas implica un proceso de recontextualización, una manera particular de comprender el contexto y las particularidades de los estudiantes. Se considera que la puesta en acto (Ball, et al. 2012) de las políticas educativas tienen un carácter procesual, lo que implica considerar su complejidad ya que, las prácticas docentes y estudiantiles no generan cambios

automáticos. Se requiere de tiempos para materializar los cambios y para visualizar los avances de las propuestas de las políticas educativas.

No podemos dejar de considerar que en esta recontextualización intervienen diferentes variables: generacionales de los diferentes miembros de la institución, las formaciones profesionales, las experiencias de militancia, los recorridos laborales, las influencias y el contexto social donde trabajan:

Cada escuela muestra una forma política institucional que se construye y re-construye en la intersección de los repertorios políticos retomados de las trayectorias docentes y en la re-significación de las políticas educativas que son materializadas en cada cotidianeidad escolar. (Alucin, 2013, p. 74)

Esto nos posibilita reflexionar acerca de la materialidad de las políticas educativas, es decir, siempre hay formas no lineales de interpretación y traducción como múltiples estrategias de intervención (Alucin, 2013; Ball, 2002). Esta forma de incorporar los lineamientos de las políticas educativas no solo se desarrolla a nivel institucional sino en la relación entre las diferentes instituciones que componen los organismos que son parte del sistema educativo nacional y provincial. De ello resulta que algunas políticas reciben mayor atención que otras, algunas son más analizadas que otras, otras son analizadas solo por algunos de los integrantes de la institución, otras son trabajadas de manera colectiva para generar un consenso entre los miembros.

La educación secundaria actualmente transita por diferentes procesos de transformación, que buscan modificar una tendencia selectiva y expulsiva propia de su papel original donde la exclusión era parte del sistema. Se busca acompañar las trayectorias estudiantiles de diferentes maneras, desarrollando estrategias y dinámicas que atienden a cada situación sin perder el eje en la obligatoriedad del nivel (Almada, 2023). En el proceso de materialización de la ley, en relación a la obligatoriedad, se observan dificultades para garantizar efectivamente el derecho a la educación. No podemos desconocer que esto se relaciona con el contexto, como plantea Miranda y Lamfri (2017):

En contextos de profundas desigualdades socioculturales ni las plataformas normativas del derecho a la educación ni las estrategias (...) fueron suficientes para genera cambios en el espacio social, en el sentido de la apropiación desde una lógica de derecho sociales de ciudadanía (Miranda y Lamfri, 2017, p. 39).

Es decir, hay aspectos del contexto sumamente significativos y que impactan en la manera en que se materializan las políticas de obligatoriedad del nivel secundario. En este marco, la materialización de las propuestas que se realizan en el nivel secundario, atienden mucho más que aspectos estrictamente pedagógicos, atienden a diferentes situaciones estructurales que se fueron incorporando en las mismas normativas jurisdiccionales para tratar de responder a los mandatos de la obligatoriedad y los contextos de los que cada escuela es parte.

1.2 La importancia de contextualizar las resignificaciones curriculares

Partimos de la consideración de que las políticas educativas pueden ser incorporadas en las instituciones sin generar cambios significativos o concretos o pueden llegar a generar cambios en ocasiones no intencionados, aun cuando la intencionalidad sea la de introducir cambios o mejoras significativas. Como lo expone Ball (1994), las políticas educativas son interpretadas

y traducidas por cada escuela, lo que lleva a modos de trabajo diferentes, debido a las particularidades de cada contexto, del personal y de la cultura institucional.

Hablar de micropolítica implica pensar en lo que sucede día a día en el interior de las escuelas, las cosas que hacen que esa escuela funcione de esa manera y no de otra, considerando no solo los aciertos, sino también los obstáculos que se presentan y cómo se resuelven a nivel institucional. Analizar la micropolítica implica reconocer los intereses en juego, los conflictos que son habituales y las dinámicas institucionales que dependen mucho de los valores y ambiciones de sus miembros.

En este sentido, siempre están presentes diferentes dinámicas institucionales que llevan a desarrollar características particulares en los procesos de interpretación y traducción de las políticas educativas (Ball, et al. 2012). Esto muestra que los lineamientos de las políticas educativas y los procesos de puesta en acto no son unidireccionales. Tal como lo plantea Ball (1994), las políticas en realidad no dicen que se debe realizar, son las escuelas las que, de acuerdo con sus posibilidades, definen determinados objetivos y resultados de acuerdo a las posibilidades de su contexto particular.

Así, siguiendo a Ball (2002), la política educativa se codifica y decodifica de manera compleja. La materialización o puesta en acto de las políticas implica un proceso de reflexión e interpretación, es decir, de contextualización de la política en la vida escolar de cada institución. En efecto, los diferentes actores institucionales son fundamentales para el proceso de interpretación y puesta en acto. Las políticas se materializan en diferentes contextos, con diferentes recursos, con historias particulares, con infraestructura distintas, con docentes con características específicas, con directivos con particularidades distintivas en la forma de conducir la institución y con problemáticas o posibilidades en las propuestas de enseñanza particulares que desarrollan.

Por ello, para el desarrollo de esta investigación, partimos del reconocimiento de la capacidad de las instituciones escolares para resignificar las propuestas de las macropolíticas educativas (Frigeiro, 2000). En este sentido, no nos referimos a la implementación lineal de textos políticos que reorganizan, modifican o resignifican la gramática escolar, sino a un proceso de recepción y puesta en acto (Ball, 1994; Ball, et al 2012). Este proceso abarca tanto aspectos discursivos como no discursivos, lo que supone que las políticas no son simples normas o regulaciones rígidas. Por el contrario, estas son interpretadas, apropiadas, resistidas y moldeadas por los actores en el contexto escolar, dando lugar a múltiples formas de materialización e interpretación (Braun et al., 2017). Lejos de considerarse una desviación de la norma, este proceso responde a la naturaleza esencialmente social de las relaciones en las instituciones educativas. Este enfoque permite analizar no sólo la materialización de las políticas, sino que nos permite comprender cómo las dinámicas de poder, los afectos y las condiciones concretas influyen en las prácticas educativas (Villagrán, 2021).

En este marco, la transformación de la gramática escolar, entendida al decir de Dussel (2022) como las reglas y estructuras que organizan el tiempo, el espacio y las prácticas educativas de la escuela, se vio modificada a partir del trabajo por campos de conocimiento. Esta forma de lo escolar, como lo plantean Tyack y Cuban (2000), plantea resistencias al ofrecer una idea de estabilidad y continuidad que se ve afectada por otras formas de trabajo que se presentan. De allí, que los cambios se inscriben en formas escolares complejas de rutina y estabilidad material que se tensionan con la reconfiguración del currículo y de las relaciones pedagógicas haciendo que los tiempos, espacios y vínculos flexibles.

Bernstein (1993) señala que la escuela actúa como un dispositivo pedagógico en el cual el ordenamiento de contenidos ha estado históricamente marcado por una fuerte clasificación de

los campos disciplinares. Esta clasificación, entendida como una regla del código pedagógico, determina los límites entre las disciplinas: cuando estos están claramente definidos, la clasificación es fuerte; en cambio, cuando se diluyen, la clasificación es débil. Siguiendo esta línea, Veiga-Neto (2008) plantea que la escuela moderna ha funcionado históricamente como una institución basada en la lógica disciplinar, articulada a través del currículo como un artefacto que organiza el conocimiento en disciplinas. Desde el siglo XVI, el currículo ha operado en función de una estructura disciplinar que segmenta el saber en áreas específicas, estableciendo límites claros sobre lo que se puede enseñar y cómo se debe hacer. Sin embargo, con la crisis de la modernidad y la transición hacia una sociedad del control, la lógica disciplinaria está siendo desplazada por nuevas formas de regulación, en las que la flexibilidad y la transversalidad comienzan a ganar espacio. En este contexto, las pedagogías inter, trans y pluridisciplinarias emergen como intentos de modificar la organización por disciplinas del currículo, aunque muchas veces estas transformaciones siguen operando dentro de los marcos tradicionales de la escuela.

Contemplando lo postulado por Bernstein (1993), el trabajo por campos de conocimiento implica un debilitamiento de la clasificación disciplinar, promoviendo una enseñanza más integrada y transversal. Asimismo, Veiga-Neto (2008), señala que este tipo de transformaciones no implican necesariamente la superación de la lógica disciplinar, sino que pueden dar lugar a nuevas formas de control y regulación dentro de la escuela.

En Santa Cruz, al igual que en el resto del país, la pandemia de covid 19 implicó una emergencia sanitaria, como consecuencia, las autoridades provinciales adoptaron estrategias alineadas con las directrices nacionales, incluyendo restricciones de movilidad, suspensión de clases presenciales y cierre de actividades no esenciales. Las medidas se ajustaron y modificaron según la evolución de la situación epidemiológica en la región.

En este contexto, las nuevas formas de organización institucional impulsadas por la pandemia han puesto en evidencia conflictos preexistentes en torno a la jerarquización y relevancia de ciertos contenidos sobre otros. Esto no solo desafía las prácticas de enseñanza, sino que también interroga la percepción del conocimiento escolar y su validez en contextos de transformación. En este sentido, repensar el trabajo institucional desde una perspectiva interdisciplinaria exige reimaginar la organización escolar tal como la conocemos, tanto desde el rol de estudiantes como de docentes. Este enfoque ha impactado profundamente en la gramática escolar durante su proceso de institucionalización (Frigeiro, 2000), ya que implica no solo un cambio en la estructura curricular, sino también en las prácticas y representaciones sobre el saber escolar. La adaptación a esta nueva normativa no es un proceso meramente técnico, sino que involucra la capacidad de los actores educativos para reinterpretar y contextualizarla según sus propias realidades. Desde esta perspectiva, la puesta en acto del trabajo por campos de conocimiento no puede entenderse como una aplicación uniforme de una política, sino como un proceso dinámico y situado, en el que confluyen tensiones entre estructuras tradicionales, dinámicas institucionales y prácticas pedagógicas.

Encuadre Normativo del trabajo por campos de conocimiento

En el marco de la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19, se implementaron una serie de políticas educativas y documentos que orientaron la revisión curricular para adaptarse al nuevo contexto, fundamentalmente de escolarización domiciliaria. Esto incluyó procesos de priorización y reorganización de los contenidos, diversificación de estrategias pedagógicas y ajustes en los objetivos de aprendizaje. Se promovieron también cambios en los tiempos, recursos y propuestas didácticas, buscando garantizar la enseñanza tanto en los espacios

escolares como en los hogares, asegurando el cumplimiento de los calendarios escolares establecidos.

Entre los documentos más destacados, se encuentran los Acuerdos N° 363/20 y N° 366/20 del Consejo Federal de Educación (CFE). Estos acuerdos hicieron hincapié en reorganizar las dinámicas institucionales para adaptarse a las demandas de la educación mediada por la virtualidad. Algunas de las medidas incluyeron ajustes en los modos de agrupamiento de lxs estudiantes, el rediseño de los tiempos y espacios pedagógicos, la revisión de los cronogramas de evaluación y la adaptación de los formatos organizativos escolares.

Estas disposiciones buscaron responder a las nuevas lógicas educativas impuestas por las restricciones de la presencialidad, pretendiendo garantizar la continuidad pedagógica y el acceso equitativo a la educación. Atender esta nueva forma de transmitir conocimientos, no solo nos lleva considerar las diferentes acciones desarrolladas al nivel de las políticas educativas, sino que también nos lleva a reflexionar sobre qué sucede con estas políticas en el territorio, especialmente aquellas referidas a las estrategias que desarrollaron lxs docentes para poder trabajar con los contenidos de una forma integral por campo de conocimiento, articulando la especificidad de su disciplina.

La situación de pandemia llevó a modificar una forma de trabajo y de organización del trabajo docente pasando de trabajar de forma individual en su disciplina a un trabajo en conjunto con otros espacios curriculares del campo, esto llevó a repensar los contenidos y estrategias de trabajo. Hablar del trabajo con los contenidos implica pensar y repensar el trabajo que como docentes realizamos en relación a la transmisión de saberes y, desde nuestra perspectiva, en torno a la transmisión de la cultura en sí.

Al iniciar la etapa de aislamiento preventivo obligatorio, las instituciones se encontraron, como muchas otras, en la obligación de ver las vías más adecuadas para poder continuar con el vínculo pedagógico y continuar con el trabajo que se había iniciado de manera presencial, tal como lo plantea la Resolución 363 del CFE en su anexo I:

En nuestro país, la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos fue establecida por 14 días a partir del lunes 16 de marzo por la Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación, y luego extendida por los sucesivos decretos presidenciales que dictaron el aislamiento social preventivo y obligatorio como medida sanitaria frente a la expansión del COVID-19 (Resolución CFE N° 363/20, anexo I, p. 1).

Esta suspensión inicial, que encontró a los docentes de las instituciones dentro del periodo de diagnóstico, llevó en su mayoría al envío de actividades, pensadas para un lapso de 15 días, por medio del correo electrónico. Se continuó trabajando de forma disciplinar hasta que el 24 de abril, considerando las Resolución N 363/20 del Consejo Federal de Educación, se plantea que es necesario una reorganización institucional en cuanto a los contenidos, “brindando la posibilidad de desarrollar acciones dirigidas a ordenar y dar mayor sistematicidad a la continuidad pedagógica” (...) considerando fundamentalmente la Identificación de contenidos prioritarios, en el marco de los NAP y los diseños curriculares jurisdiccionales, para orientar el trabajo de docentes, alumnas/os” (p. 4).

Con el objetivo de atender a estos planteos de las políticas educativas, se solicitó el trabajo pedagógico por campos de conocimiento. Ello implicó, que a partir de ese momento las actividades planteadas se desarrollaban, ya no desde la disciplina, sino que era necesario organizar el trabajo de forma interdisciplinar de manera obligatoria. Esto empezó a generar tensiones en el trabajo docente, ya que no todos estaban de acuerdo con esta metodología de trabajo.

De esta manera, repensar el trabajo por campos de conocimiento se puso en tensión con la mirada tradicional del trabajo disciplinar docente, considerando que la historia de las instituciones escolares está marcada por la tradición disciplinar, que ha generado que cada docente se ocupe de profundizar los contenidos de su disciplina independientemente del resto de las disciplinas que componen el mismo campo de conocimiento. Así, como lo plantean Pinheiro Cigales y Baron Engerroff (2018), la idea de código disciplinar es una tradición sociocultural de años, que desarrolló cada asignatura como productos originales, como conocimiento socialmente disponible y relevante y totalmente idiosincrático. Esta mirada opera fuertemente en el trabajo docente, por lo que empezar a trabajar de forma articulada con otros espacios generó tensiones y hasta conflictos ya que se vivió la idea de una pérdida de legitimidad de los contenidos que cada asignatura debe transmitir.

El desarrollo de la normativa plantea una revisión del “currículum, con vistas a la priorización y reorganización de saberes, la diversificación de las estrategias de enseñanza, y metas de aprendizaje; la revisión de tiempos y recursos complementarios y propuestas didácticas de intensificación de la enseñanza que combinan trabajo en la escuela y en el hogar en el marco de los calendarios establecidos” (Resolución 363/20 CFE Anexo I p.5). Esto, en la provincia de Santa Cruz y a nivel institucional se tradujo en el trabajo por campos de conocimientos, articulando cinco campos: Arte y Comunicación, Matemática, Educación Física, Ciencias Naturales y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales.

El trabajo por campos, en algunos casos implica articular e incluso dejar aspectos significativos de una disciplina particular, para trabajar temas en relación a un eje, situación problema o casos. Esta situación, en parte por lo imperativo del lineamiento como por la novedad en sí, generó en algunos un cambio sustancial, ya que, por ejemplo, en matemática y educación física, cada campo está compuesto por una disciplina, pero en otros se articulan varias disciplinas como ser el campo de arte y comunicación que está compuesta por cuatro disciplinas: lengua, inglés, plástica y música. De esta manera, se tuvo que trabajar a nivel institucional en:

la reorganización de contenidos y metas de aprendizaje previstos en los NAP y los respectivos diseños curriculares jurisdiccionales y en las planificaciones institucionales y de aula correspondientes a cada área/disciplina y sección/grado/año escolar, adaptándolas al tiempo disponible en el ciclo lectivo 2020, brindando especial atención al desarrollo de estrategias que contemplen la organización de bloques de contenidos, enfaticen perspectivas pluridisciplinarias y problematizaciones transversales. (Resolución 363/20 CFE, Anexo I p. 8).

Estas problematizaciones que surgen entorno a la nueva forma de trabajar a nivel institucional, pone en evidencia disputas que no son nuevas sino que revive viejas disputas en cuanto al valor social de un contenido sobre otro, como plantean Pinheiro Cigales y Baron Engerroff (2018) “el currículum no deja de ser un campo de fuerzas confrontadas” tanto en el campo de las comunidades científicas como en los que refiere al trabajo en las instituciones escolares donde cada disciplina también busca legitimidad.

Mirar el trabajo institucional desde una mirada interdisciplinar, lleva a repensar la organización escolar tal cual como la hemos vivenciado a lo largo de toda nuestra vida como estudiantes y como docentes. En tal sentido, no es de extrañar que aparezcan resistencias ante este nuevo esquema que implica borrar las fronteras disciplinares y pensar el trabajo de forma conjunta con los pares de un mismo campo en este caso.

Este proceso de trabajo conjunto, que se inició en el mes de abril y continuó a lo largo de todo el ciclo lectivo 2020, y parte del 2021 generó un trabajo de negociación constante no solo entre las políticas educativas y la realidad institucional, sino también, en las dinámicas de trabajo de

cada una de las disciplinas y docentes del campo, que no siempre se articulan de la misma manera dependiendo no solo de la disciplina, sino también de la concepción que como docentes se tenía del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los contenidos a transmitir.

Las políticas educativas plasmaron orientaciones en las resoluciones del CFE 366, 367 y 368 para poder reorganizar las propuestas pedagógicas a nivel nacional. En ellas, se va orientado el trabajo pedagógico de manera de que cada escuela pueda desarrollar su propuesta político – pedagógica atendiendo a las posibilidades institucionales:

En la priorización y reorganización curricular a partir de la estructuración de unidades (...) trascendiendo la estructura graduada/anualizada de la educación común, a partir de una selección de saberes prioritarios y focalización de núcleos problemáticos orientados a procesos de construcción de conocimientos que vayan más allá de los límites de cada campo disciplinar (Resolución CFE N° 363/20, anexo I, p. 8).

Repensar el trabajo en el marco de este lineamiento político, implicó un trabajo de organización y planificación previo de lxs docentes por campo con muchas dificultades, no sólo en relación a los contenidos y la importancia que le otorgaban a cada uno, sino también en relación a la posibilidad/imposibilidad de encontrar espacios comunes para reunirse a planificar en el marco de este tipo de encuadre de trabajo. Se estableció así, en la misma resolución que era necesario “propiciar la planificación de la enseñanza de manera colegiada entre las/os docentes de cada ciclo y de cada área o campo disciplinar”. (Resolución 366/20 CFE Anexo I, p. 5). Ello condujo a una reflexión y reorganización sobre el currículum prescripto u oficial entendiendo que ello involucra un proceso de es como lo plantea “análisis y la integración de componentes culturales, políticos, económicos, sociales y técnicos en una propuesta educativa que refleja, entre otras cuestiones, el tipo de sociedad que se aspira a construir” (Ferreya 2018, p. 2). Por lo tanto, la mirada de cada docente, a pesar de ser del mismo campo de conocimiento, es muy distinta porque implica una concepción de enseñanza y aprendizaje particular que no siempre coincide con la del colega. Entendiendo que, si bien hay un currículum oficial, también existen los márgenes de decisiones del docente que permiten poder profundizar o priorizar ciertos contenidos desde el proyecto político pedagógico que lleve como profesional:

El currículum es a la vez un proyecto político-pedagógico, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas y, por otro lado, las prácticas reales que se desarrollan desde este proyecto. (Ferreya, 2015 p. 2).

Esto lleva a analizar no solo lo referido a lo escrito, a lo establecido, sino también, y en este caso como aspecto central, repensar en la hechura curricular, en el trabajo de los sujetos y en las posibilidades concretas y reales de cada campo de conocimiento. Especialmente cuando se trata de generar una propuesta significativa para sus estudiantes sin descuidar los contenidos prioritarios de cada disciplina a pesar de trabajar de forma interdisciplinaria.

En este marco entran en juego dos aspectos centrales, al decir de Ferreyra (2018), que definen las formas de acercar el conocimiento a lxs estudiantes: los saberes y el contexto. Atendiendo a que el primero refiere a los saberes que tienen un reconocimiento y función social y, que el contexto, está referido a todo el proceso que se genera en las escuelas en torno a esos saberes. Esto genera tensiones a la hora de organizar una propuesta por campo, dado que al ser todos los saberes relevantes nadie quiere dejar de lado ningún contenido.

Estas tensiones, están arraigadas a lo que Terigi (2008) denomina el trípode de hierro de la educación secundaria: “donde se forja la trama que enlaza un currículum clasificado y delimitado, en correlación con la designación de profesores por especialidad, en el marco de un trabajo

docente por horas de clases en un currículo mosaico” (Ferreyra, 2018, p.4), dando cuenta del formato por disciplinas, academicista, en el que la mayoría de los docentes actuales fueron formados.

Por supuesto que toda reflexión sobre este tipo de organización es sumamente significativa, y no es algo que no se haya trabajado, ya en el Régimen Académico de educación secundaria de la provincia de Santa Cruz, en el año 2014 (Resolución 075/14 CPE) se plantea la posibilidad de variar de formatos desarrollando formas de trabajo interdisciplinar y multidisciplinar como lo son los ateneos, talleres, seminarios y espacios de profundización temática. Aspectos que en algunas instituciones no se consideran o se hace para ocasiones especiales como ser fechas patrias. Sin embargo, estas alternativas podrían posibilitar la apertura de espacios de trabajo diferenciados al formato cerrado de cada disciplina:

Si bien los diseños y propuestas jurisdiccionales ponen en evidencia definiciones orientadas a superar la fragmentación y desarticulación curricular, y prescriben diversidad de formatos pedagógicos y alternativas para la enseñanza, en el proyecto curricular institucional persisten, en algunos casos, diseños formales que prevén modalidades organizativas homogéneas, con escaso margen para la variabilidad curricular. (Ferreyra, 2018, p. 5)

Aquí podemos observar como la pandemia generó que esta forma de trabajo no sea opcional, sino que todos debían trabajar de esta manera sin excepción. La imposición, género un plus extra de malestar que se sumó a la dificultad de articular miradas y perspectivas en el trabajo por campo de conocimiento.

En este punto adquiere sentido la noción de puesta en acto o de la política en acción propuesta por Ball, Braun, Maguire & Hoskins (2012) en tanto dirige la mirada a los modos en que se ponen en funcionamiento las políticas en las escuelas, cómo se interpretan y traducen de modos particulares generando dinámicas diferentes en una y otra institución. Asimismo, esta noción permite interrogar la idea de implementación de la política como ejecución lineal y realza aquello que los sujetos hacen con la política una vez que llegan a la escuela (Bocchio, Grinberg y Villagrán, 2015; Villagrán, 2018).

Es importante tener presente que, aunque hay un planteamiento establecido producto de los mandatos, de las definiciones de las autoridades investidas de poder público, no podemos desconocer que las diferentes propuestas educativas se desarrollan en diferentes contextos y situaciones, y que en cada una de las instancias se producen interpretaciones, se toman decisiones, que posibilitan prácticas acordes a cada escuela. Existen diferentes mediaciones desde el planteamiento de la política hasta el territorio donde efectivamente se materializan, es decir, la escuela y las aulas.

2. MARCO METODOLÓGICO

Planteamos una metodología de investigación basada en un enfoque cualitativo. Este tipo de estudio no se lleva a cabo en un entorno aislado, sino que, siguiendo a Valles (1999), el investigador toma decisiones tanto implícitas como explícitas, expresando su postura y compromiso con el contexto en el que se desarrolla la investigación.

El estudio se enmarca en un diseño cualitativo vinculado al paradigma interpretativo (Achilli, 2005), con el propósito de comprender los significados que las personas otorgan a sus acciones y a la vida social dentro de su entorno. En este sentido, la investigación se orienta hacia la descripción y el análisis de dinámicas sociales particulares, centrándose, en este caso, en la vida



cotidiana de las escuelas y en los procesos de resignificación curricular, especialmente en relación al trabajo docente por campos de conocimiento.

Nos aproximamos a estas dinámicas escolares desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), observando los acontecimientos diarios de la escuela y examinando los distintos factores que inciden en su funcionamiento: el contexto, los actores involucrados y las interacciones entre ellos, entre otros elementos que configuran la cotidianidad del ámbito escolar.

En este tipo de investigaciones, el enfoque interpretativo adquiere especial relevancia, ya que parte de la premisa de que la realidad social no es objetiva ni preexistente, sino que se construye a través de las interacciones y significaciones de los sujetos. Desde esta perspectiva, la investigación no sólo busca describir hechos, sino interpretar cómo los actores sociales otorgan sentido a sus prácticas y experiencias. Este enfoque se sustenta en tradiciones teóricas como la fenomenología, la hermenéutica y la sociología comprensiva, que enfatizan el papel del contexto, el lenguaje y las estructuras simbólicas en la construcción de la realidad social (Batthyány y Cabrera, 2011).

Siguiendo a Sáez (1989), en el campo de la educación, una investigación con enfoque interpretativo tiene como tarea central la construcción de reglas que permitan captar la inteligibilidad de la acción educativa. En este sentido, el conocimiento generado no es prescriptivo, sino comprensivo; busca entender los fenómenos educativos tal y como se producen en la práctica. Aquí la teoría abordada cobra un rol central ya que permite contextualizar los resultados en debates más amplios sobre política educativa, la formación docente y transformación del currículo. Al analizar los datos desde estas perspectivas, se busca aportar una lectura crítica sobre las tensiones, desafíos y efectos del trabajo por campos de conocimiento en la gramática escolar.

Asimismo, el enfoque cualitativo en la investigación en Ciencias Sociales se orienta a la exploración y comprensión en profundidad de fenómenos sociales, centrándose en la interpretación de significados, prácticas y experiencias de los sujetos en su contexto (Batthyány y Cabrera, 2011). Reconociendo la complejidad de la realidad social, este enfoque emplea metodologías flexibles, como entrevistas no estructuradas, observación participante y análisis documental, que permiten captar matices y subjetividades que no pueden ser reducidos a cifras o variables estadísticas.

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo e interpretativo aporta una mirada profunda y comprensiva sobre los procesos sociales, permitiendo analizar fenómenos en su complejidad y atendiendo a la diversidad de voces, perspectivas y significados (Batthyány y Cabrera, 2011). A través de este enfoque, es posible comprender cómo las políticas educativas son apropiadas, resignificadas y puestas en acto por los actores escolares, como ocurre con la implementación del trabajo por campos de conocimiento. Esto permite trascender una visión normativa o prescriptiva de la educación y dar cuenta de los procesos de negociación, resistencia y adaptación que se desarrollan en el contexto institucional.

Bajo la línea de estos enfoques metodológicos, la presente investigación adopta un diseño descriptivo y cualitativo, orientado a explorar y comprender en profundidad las experiencias y perspectivas de los integrantes de los departamentos de orientación y de los docentes en relación con los procesos de selección de contenidos y los modos de enseñanza. En particular, el estudio se centra en analizar cómo se conciben y eligen los contenidos en el marco del trabajo por campos de conocimiento, cómo se enseñan y qué modificaciones ha generado esta propuesta en la gramática escolar.

Para la obtención de esta información, se realizaron entrevistas semiestructuradas, una técnica cualitativa que permite al entrevistador y al entrevistado construir conjuntamente el conocimiento a partir de la interacción (Rockwell, 2011). A diferencia de las entrevistas estructuradas, que siguen un guión rígido, y de las entrevistas abiertas, que carecen de una guía establecida, la entrevista semiestructurada ofrece un equilibrio entre estructura y flexibilidad; en ella, el entrevistador formula preguntas previamente definidas, pero con la posibilidad de adaptarlas según el desarrollo de la conversación, lo que permite profundizar en las experiencias, perspectivas y significados que lxs entrevistadxs otorgan a su realidad (Porta y Flores, 2017).

Para esta investigación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos docentes, dos asesores pedagógicos y una orientadora social, pertenecientes a dos escuelas secundarias públicas de la localidad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz. Estas entrevistas se llevaron a cabo durante el año 2024, en el marco de una Ayudantía Rentada en Investigación² dentro del Proyecto de Investigación “Prácticas curriculares y materialidades de la escolaridad en la educación secundaria en la zona norte de Santa Cruz”.

La selección de estas instituciones como unidades de análisis respondió a un indicador de pobreza urbana, basado en la identificación de zonas con alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Los productos cartográficos elaborados por el CIRISE para la ciudad de Caleta Olivia se basan en los datos censales del año 2010. Esto permitió explorar el impacto del trabajo por campos de conocimiento en contextos con desafíos socioeducativos particulares.

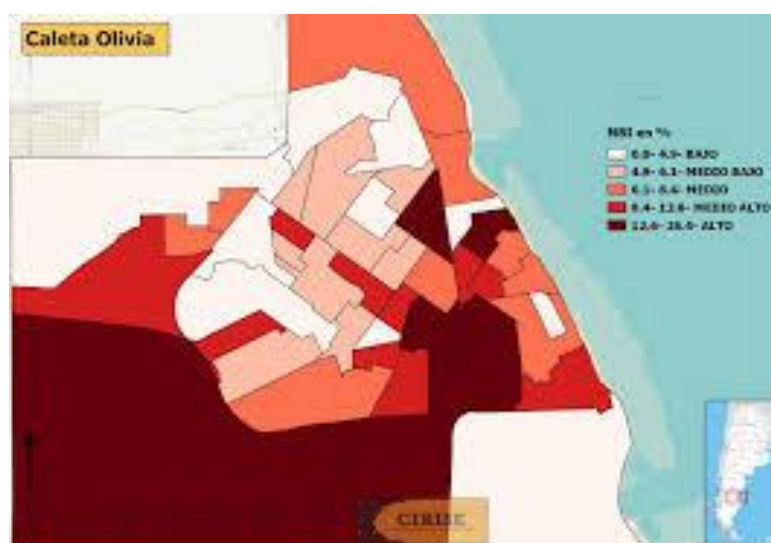


Figura 1. Mapa de zonas urbanas bajo el criterio de NBI

Fuente CIRISE. <http://www.uaco.unpa.edu.ar:8533/cirise/>

² Corresponde a una beca de investigación destinada a estudiantes de grado. El plan de trabajo corresponde a la estudiante Rosario Gómez Castro y se titula "Resignificación curricular de los contenidos para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en educación secundaria", el cual es dirigido por la Dra. Carla Villagrán y co-dirigida por la Mg. María Laura Almada. Dicho plan de trabajo forma parte del PI “Prácticas curriculares y materialidades de la escolaridad en la educación secundaria en la zona norte de Santa Cruz”, se encuentra radicado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Unidad Académica Caleta Olivia, Instituto de Educación y Ciudadanía (IEC); y forma parte del trabajo del Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa (CIRISE).

Con el fin de preservar la identidad de las instituciones, en este estudio nos referiremos a ellas como Institución A e Institución B. Ambas escuelas fueron creadas en el año 2013, sin un espacio físico propio. La Institución A, ubicada en la periferia de la ciudad, comparte su edificio con una escuela primaria como respuesta a la falta de escuelas secundarias, provocada por el crecimiento demográfico y la consolidación de nuevos barrios. Por otro lado, la Institución B, por este mismo motivo, se estableció en el espacio físico del gimnasio creado por la comunidad del barrio para la escuela primaria lo que generó en un primer momento algunas controversias con la comunidad. De este modo, el proceso de obtención de información se estructuró en tres etapas interrelacionadas. En primer lugar, se realizaron entrevistas en profundidad, diseñadas para captar de manera detallada las percepciones y experiencias de lxs participantes respecto a los cambios en la enseñanza y selección de contenidos. Posteriormente, se llevó a cabo la sistematización de los datos obtenidos, identificando patrones, recurrencias y divergencias en las entrevistas. Para este análisis, se utilizó el software Atlas.ti, que permitió la clasificación y categorización de la información de acuerdo con las temáticas emergentes y el propio desarrollo de las entrevistas. Finalmente, se avanzó en la interpretación de los hallazgos desde una perspectiva teórica, lo que permitió delinear los principales ejes de análisis en torno a la enseñanza, la selección de contenidos y la puesta en acto del trabajo por campos de conocimiento dentro de las instituciones analizadas.

3. LA PUESTA EN ACTO DEL TRABAJO POR CAMPOS DE CONOCIMIENTO: RESIGNIFICACIÓN CURRICULAR Y SELECCIÓN DE CONTENIDOS

3.1. el “como sí” de la puesta en acto del trabajo por campos de conocimiento

El trabajo por campos de conocimiento se introdujo en la dinámica escolar a partir de dos acuerdos impulsados por el Consejo Federal de Educación en 2020, los cuales reconfiguraron el funcionamiento de las instituciones de nivel secundario. En primer lugar, el Acuerdo N° 366/20 estableció la necesidad de reorganizar las estructuras escolares ante el desafío de la virtualidad, promoviendo modificaciones en los agrupamientos, los tiempos y los espacios pedagógicos. En segundo lugar, el Acuerdo N° 363/20 brindó orientaciones sobre los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica, priorizando la flexibilización de criterios y la adaptación a las condiciones del aprendizaje a distancia (Resolución 363/20 CFE, Anexo I, p. 1).

A partir de estos lineamientos, el trabajo por campos de conocimiento se presentó como una alternativa para integrar distintas asignaturas bajo un mismo eje temático favoreciendo un abordaje transversal e interdisciplinario. Sin embargo, es fundamental considerar que las instituciones educativas no solo implementan normativas, sino que las resignifican en función de sus particularidades contextuales. Como señala Frigerio (2000), las políticas educativas no se aplican de manera uniforme, sino que atraviesan procesos de recepción y puesta en acto en los que intervienen efectos políticos y las experiencias de los sujetos en la materialización de las reformas, aspectos cruciales para comprender cómo estas políticas son interpretadas y llevadas a la práctica en contextos específicos (Villagrán, 2021).

La implementación de esta nueva modalidad supuso cambios estructurales en la enseñanza, rompiendo con el esquema disciplinar tradicional para avanzar hacia una organización curricular interdisciplinaria.

En los siguientes apartados, analizaremos cómo la Institución A y la Institución B han experimentado este proceso de manera diferenciada. Por un lado, la asesora pedagógica de la

Institución A plantea que el trabajo por campos ha implicado un desafío complejo para la institución:

“El mayor cambio fue el trabajo por campos, que hasta ese momento era todo estanco, por materias. El mayor cambio que cuesta, costó y cuesta, porque imagínate que un trabajo por campo era preparar una actividad, por ejemplo, en el campo de arte tenían que elegir un eje transversal que sea inglés, lengua, artística y wow ¿Qué? ¿Cómo nos ponemos de acuerdo? y el gran trabajo era armar un cronograma, en ese momento era 2020. Y decir bueno, en principio los chicos todas las semanas llevaban cinco trabajos, porque son 5 los campos, pero eran integradores. Y era con ese eje transversal, todas las materias trabajaban, con ese eje transversal. No era historia... O sea, perdón. En este caso de Arte, de lengua... Era como todo separado y era decir, “No, profe. Tenés que seguir el eje transversal para que todos trabajemos juntos” y volvían (con la planificación) y era volver a corregir. “No, profe no es así, esto no es trabajo por campo trabajo por campo es...” Y bueno, explicarle una y otra vez” (Entrevista Asesora pedagógica, Institución A. Abril 2023).

La asesora narra algunas de las dificultades para llevar a cabo planificaciones que integren diversas asignaturas dentro de un mismo campo de conocimiento de manera transversal, especialmente, como destaca ella, ante un escenario de asignaturas descripto como estanco. Además, destaca el rol de los departamentos de orientación en el acompañamiento pedagógico a docentes. Con relación a esto, Nicastro y Andreozzi (2006) definen la labor del asesor pedagógico como una intervención que se lleva a cabo en el marco de un conjunto de reglas y regulaciones que encuadran esta tarea. De este modo, la tarea del asesor pedagógico, dentro de los departamentos de orientación, se configuran como una práctica fundada en la interacción con el otro y delimitada por un marco normativo.

Asimismo, el rol que ocupan los departamentos de orientación en las instituciones educativas se vuelve fundamental para entender cómo se desarrollan los procesos de resignificación de los textos políticos, ya que no solo son quienes reciben estas normativas para ser integradas en la dinámica escolar, sino que participan de procesos de diálogo, conflictos y acompañamiento, tal como se expresa en el fragmento recuperado.

Las dificultades expresadas en la puesta en acto del trabajo por campos de conocimiento han llevado a que, en un esfuerzo por adaptar estas normativas a los recursos y particularidades institucionales, se desarrollen modificaciones que, en la práctica, han tendido a reestablecer una organización más cercana al trabajo por disciplinas. Un docente de esta institución expresa que, tras reuniones institucionales, se ha priorizado lo que define como la libertad de cátedra:

“(...) Se prioriza lo que era libertad de cátedra. La libertad de cátedra que estaba muy vulnerada por las incidencias, bueno, la libertad de los demás espacios. Y aparte también de hacer un trabajo que era por mes, de tener las horas normales de clase y repetir las mismas cosas en las otras materias” (Entrevista a Docente, Institución A, Noviembre, 2024).

La expresión libertad de cátedra responde, en este contexto, a la autonomía de los docentes para tomar decisiones sobre sus prácticas pedagógicas (Achilli, 1986), acerca de cómo llevar a cabo su clase y cómo establecer una priorización de contenidos que responda las necesidades de una institución y grupo de estudiantes en particular, pero también a los lineamientos del propio diseño curricular. Tal como expresa el mismo docente “(...) *Cátedra libre. Cada quien tiene su materia y, si hay algún proyecto o algo en común, se puede hacer entre disciplinas. En este caso, lo estamos haciendo para la muestra anual*” (Entrevista a Docente, Institución A. Noviembre 2024). Siguiendo a Bernstein (1993), la escuela supone un dispositivo pedagógico

cuyo ordenamiento de contenidos involucró históricamente una clasificación fuerte de los campos disciplinares. Al respecto, en la expresión de “cátedra libre” y en algunas otras expresiones de lxs entrevistados que abordaremos a continuación, queda en evidencia que el ímpetu de lxs docentes para sostener la transmisión de contenidos según cada asignatura o disciplina particular se debe a la intención de enseñar conocimientos que, para ellxs, resultan prioritarios que lxs estudiantes aprendan.

Asimismo, se pone en evidencia que la puesta en acto del trabajo por campos de conocimiento implica un proceso de recontextualización de estas normativas en la práctica, en el que influyen factores institucionales, los recursos disponibles y el diálogo con lxs sujetxs involucradxs (Braun et al., 2017) que en este caso da como resultado que el trabajo interdisciplinario no haya logrado institucionalizarse plenamente en la gramática escolar. Si bien se presenta como una posibilidad o alternativa de trabajo en determinados proyectos, en lxs docentes persiste la intención de preservar el trabajo por disciplinas.

En la Institución B, el enfoque ha sido similar. Según la entrevista realizada al asesor pedagógico y la orientadora social, se trabaja a partir de proyectos, los cuales pueden desarrollarse bajo un campo de conocimiento específico o dentro de una disciplina particular:

“Al campo... que estamos trabajando ahora por campo de conocimiento sobre un eje particular y sobre ese eje particular están interviniendo los diferentes espacios sobre una elaboración de un producto final. La intención es que podamos a partir de ese proyecto enseñarles a los estudiantes algunos contenidos y sobre esos contenidos no aprendidos sobre años anteriores estamos respondiendo a un acuerdo, ¿no? 036/14 que en esa muestra de fin de año ellos puedan, digamos, aprender esos contenidos no aprendidos durante los ciclos lectivos anteriores. Entonces, bueno, en eso estamos trabajando con ellos.” (Entrevista a Asesor pedagógico y orientadora social, Institución B. Octubre, 2024).

En esta institución, el trabajo por campos de conocimientos se adopta como una estrategia de trabajo para el acompañamiento a las trayectorias de lxs estudiantes, permitiéndoles acreditar contenidos adeudados en años anteriores mediante la resolución de trabajos integradores. Sin embargo, la aprobación de estos proyectos requiere la contemplación de ciertos criterios que se expresan a continuación:

En el proyecto pusimos un apartado en donde vamos a evaluar dos cuestiones. Por un lado, vamos a evaluar el proyecto en sí presentado por los diferentes espacios particulares o por campo. Entonces, bueno, vamos a hacerlo descriptivo, bien general como para que ellos puedan, digamos, ir reflexionando sobre el proceso tanto de elaboración como culminación de ese proyecto. La idea es que ellos puedan describir cuáles son las potencialidades y las debilidades durante ese proceso. Entonces, culminado ya el proyecto, evidenciando, en cierta manera, la muestra del fin de año, sentarnos después (Entrevista a Asesor pedagógico y orientadora social, Institución B. Octubre, 2024).

El trabajo por proyectos permite construir aprendizajes significativos y situados que permitan y posibilite una comprensión por y para el sujeto (Edwards, et al., 1995), recuperando la experiencia personal de lxs estudiantes y brindando acompañamiento a sus trayectorias educativas. Desde la perspectiva docente, en esta institución, la articulación entre disciplinas parece presentar menos dificultades, aunque sigue siendo de carácter optativo. La docente entrevistada explica:

Se intenta por lo menos trabajar en, digamos, cada área, cada materia tiene un contenido específico, digamos, los contenidos que vos tenés que dar. Pero sí, como encuentran puntos en común, se trata en este caso de poder articular. Es decir, si yo estoy trabajando

en lengua, tal tema, bueno, en inglés, podemos reforzar o al revés, o por ejemplo, no sé, en inglés, pensamos en hacer algo más manual para poder, no sé, trabajar algún tema particular, podemos articularlo con plástica, con alguna materia de arte que tenga que ver con esto, para que los chicos puedan trabajarlo y luego traerlo al área de inglés y se puede hacer esta dinámica como para trabajar en conjunto (Entrevista a Docente institución B, Noviembre, 2024).

Esta separación entre contenidos propios de una materia o disciplina y aquellos contenidos que pueden abordarse de manera transversal o interdisciplinar, puede entenderse a través de los postulados de Bernstein (1993), quien propone el concepto de clasificación para dar cuenta de una de las reglas del código elaborado y, por tanto, de las formas que asumen las prácticas escolares. Cuando se produce una clara delimitación y especialización, la clasificación es fuerte; mientras que cuando los límites y alcances de las categorías son confusas y ambiguas, la clasificación es débil. Esto se observa con mayor claridad en el siguiente fragmento, donde la docente detalla cómo se aborda la articulación y selección de los contenidos para el trabajo por campos de conocimientos.

(...)hay algo en la estructura del campo que te dice, bueno, vamos a trabajar en conjunto, y bueno ¿no? busquen o traten de llevar la forma, y a veces surge naturalmente, porque por ahí, depende del caso, pero pueden pasar ambas cosas, que sea una intervención desde la parte pedagógica, o que sea algo de cada materia o cada profesor que plantee algo a otro (Entrevista a Docente institución B, Noviembre, 2024).

Este fragmento evidencia que, si bien existe aparentemente una estructura que favorece el trabajo interdisciplinario, su implementación depende por un lado de la iniciativa o predisposición de lxs docentes para trabajar de manera articulada y las realidades materiales que ofrece la institución y el contexto en el que se encuentran inmersos. Aquí cobra relevancia lo postulado por Braun, Ball, Maguire y Hoskins (2017) en relación a la importancia del contexto con respecto a la puesta en acto de políticas educativas; definen a el contexto como una fuerza activa en la que las escuelas operan, el mismo es capaz de impactar sobre la dinámica política e institucional y se desarrolla continuamente, tanto desde el interior como desde el exterior, en relación con las exigencias y expectativas políticas del contexto. Por ello el trabajo de las políticas educativas, como el trabajo por campos de conocimiento, implican un proceso de re-contextualización de estas ideas en la práctica, que se ponen en diálogo con factores institucionalmente determinados, los recursos disponibles, el diálogo con los sujetos involucrados y el contexto externo

¿Cómo y qué se enseña?

Abordar el proceso de selección de contenidos en el ámbito curricular implica analizar la toma de decisiones que realizan lxs docentes en función de su formación, su posicionamiento pedagógico y los desafíos propios del contexto en el que desarrollan su práctica. En este sentido, resulta fundamental recuperar la experiencia tanto de lxs docentes como del equipo de orientación, concebido como un espacio clave en el acompañamiento de las trayectorias escolares. Asimismo, es necesario partir del reconocimiento del currículum como un concepto dinámico y en permanente tensión dentro del campo educativo. Siguiendo a Diaz Barriga (2003), su significado ha evolucionado a lo largo del tiempo, generando debates sobre su naturaleza y función en el sistema escolar; tradicionalmente, ha sido entendido como un proyecto educativo institucional que se expresa en planes y programas de estudio, concebidos como instrumentos de regulación que buscan organizar, estructurar y secuenciar los contenidos de enseñanza.

Desde esta perspectiva, el currículum responde a una lógica de planificación y control, orientada a garantizar una formación coherente y articulada dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, Díaz Barriga (2003) también reconoce otra dimensión del currículum que lo vincula con la práctica educativa cotidiana y la realidad curricular. En esta concepción, el currículum no se limita a los documentos oficiales, sino que se produce y resignifica en la dinámica diaria del aula, a partir de la interacción entre docentes y estudiantes. Desde esta mirada, no es un producto acabado ni una norma rígida, sino un fenómeno en constante transformación, influenciado por los contextos sociopolíticos, las relaciones de poder y las decisiones pedagógicas que emergen en la práctica escolar. En este sentido, estudiar el currículum implica ir más allá de su dimensión prescriptiva y analizar cómo se materializa en la experiencia escolar. Su comprensión exige una mirada crítica que permita identificar las contradicciones y los procesos de resignificación que tienen lugar en el contexto educativo. Así, el currículum se revela como una construcción social compleja, en la que convergen distintas perspectivas y que no puede reducirse a una única definición, sino que debe ser abordado desde su multidimensionalidad y constante reconfiguración (Díaz Barriga, 2003)

En las entrevistas realizadas observamos diversas preocupaciones en torno a los contenidos que deberían priorizarse en un contexto de postpandemia. En el siguiente fragmento, la asesora pedagógica de la Institución A destaca la importancia de reforzar los vínculos con los estudiantes, incorporando contenidos relacionados con la afectividad y las formas de interacción social:

(...)Por eso es importante trabajar los vínculos ¿Y saben cuál es el tema que yo siempre hablo con los profes? Esto de que empezamos preocupados por el contenido; hay que terminar, hay que dar el contenido; hay que llegar; el programa dice que tenemos que dar esto; la planificación aquello; el diseño curricular dice esto. Bien, pero nos olvidamos un poco de lo vincular, que era lo más fuerte y lo más importante para trabajar: el tema de la salud emocional, la salud mental, los vínculos, las capacidades socio-afectivas... todo eso se dejó de lado, se trató un poco, pero para mi gusto no lo suficiente. Entonces de pronto era esto que el profe manifiesta, pelea por sus contenidos porque estamos formados así, todavía somos profes -digamos- de la camada anterior (Entrevista Asesora pedagógica, Institución A. Abril 2023).

En este fragmento de la entrevista subyace la pregunta acerca de qué es más importante o imperioso enseñar, si aquello establecido en el diseño curricular o aquello que el contexto demanda, refiriéndose en este caso al trabajo sobre los vínculos, afectos e interacción social. Gvirtz y Palamidessi (2000) establecen que la autonomía profesional y la autoridad de los docentes se encuentra en el terreno intermedio entre las presiones externas y las realidades materiales que moldean la práctica pedagógica en la escuela. En este sentido, los docentes no son simples ejecutores del currículum, sino deben tomar decisiones situadas acerca del proceso de enseñanza, tales como priorizar contenidos, establecer propósitos, seleccionar estrategias de enseñanza, entre otros. Aquí se pone de manifiesto las tensiones que emergen en la práctica docente entre los intereses individuales, los lineamientos curriculares y las exigencias institucionales. Siguiendo a Cigales y Engerhoff (2018), podemos comprender el currículum como un campo de fuerzas en conflicto, en el que inciden dinámicas de poder, afectos y condiciones concretas que atraviesan la enseñanza.

En la Institución B, se observa un cambio en la manera de priorizar los contenidos, promoviendo un enfoque basado en proyectos que integran distintas áreas del conocimiento. En este sentido, se busca una enseñanza anclada en la práctica, que responda a las necesidades del estudiantado y favorezca la construcción de aprendizajes significativos, es decir que los estudiantes puedan construir activamente conocimiento, relacionando la nueva información con

sus saberes previos de manera comprensiva y contextualizada (Rockwell, et al., 1995). En el siguiente fragmento se detalla cómo se lleva a cabo el trabajo por proyectos:

Y ahora nosotros lo que proponemos a partir, digamos, de principio de año es trabajar por proyectos, ¿no? Sobre todo, esto que te decía hace rato de poder trabajar lo práctico, ¿sí? Que los alumnos puedan elaborar o puedan intervenir sobre una realidad específica. Entonces quizá es más cercano para ellos, por ahí contrastar eso teórico con lo práctico. A partir de una experiencia o a partir de una elaboración de un producto final, ¿no? Entonces, bueno, ahora por ejemplo estamos trabajando con los coordinadores justamente en un proyecto general de cada uno de los campos y cada uno de los campos optó, ¿no?, por trabajar ya sea por campo de conocimiento o por espacio curricular. Al campo que estamos trabajando ahora por campo de conocimiento sobre un eje particular y sobre ese eje particular están interviniendo los diferentes espacios sobre una elaboración de un producto final. La intención es que podamos, a partir de ese proyecto, enseñarles a los estudiantes algunos contenidos y sobre esos contenidos no aprendidos sobre años anteriores(.) (Entrevista a Asesor y Orientadora, Institución B. Octubre, 2024).

Observamos cómo las tensiones se hacen presente a la hora de seleccionar los contenidos, al momento de definir la modalidad de organización de los mismos y cómo evaluar, en este caso a través de un producto. Asimismo, si bien sostienen trabajar por proyectos, la noción de campos de conocimiento se diluye en el punto en que aparece como opción trabajar por espacio curricular. Este cambio implica a su vez una transformación en la práctica pedagógica, donde se promueve un trabajo más colaborativo en el aula, tal como lo señala una docente de la misma institución: “(...)a la hora de trabajar en el aula, ya no se trabajan las individualidades, se trabajan las grupalidades, y entonces esto es un impacto muy grande que tenemos.” (Entrevista a docente, Institución B. Noviembre, 2024). Lxs docentes reconocen en este punto que la pandemia introdujo modificaciones en las dinámicas escolares, afectando la manera en que lxs estudiantes interactúan y se vinculan con sus pares y docentes, como así también sobre la valoración de los contenidos. Qué es importante enseñar en la escuela en un contexto de retorno a la presencialidad cuando el temor, el cuidado del otro y los vínculos se han visto afectados. Cómo convivir en la escuela luego del distanciamiento por casi 16 meses sin escuelas, como fue el caso de Santa Cruz. Quizás podríamos decir que el tiempo ha pasado luego del retorno a la escolaridad presencial plena, sin embargo, las huellas y efectos de la pandemia se sienten en el mediano plazo. A nivel curricular, las configuraciones producidas durante la escolarización en casa, han motorizado el trabajo colectivo, pero no han flexibilizado las fronteras entre los espacios curriculares. Se han introducido otros modos de organizar los contenidos y se ha profundizado el proceso de selección de contenidos que roza lo mínimo (Villagrán, 2022) y conducido hacia formas de evaluación que también parcializan aún más los contenidos escolares.

4. CONCLUSIONES

La puesta en acto de los lineamientos políticos no responde a procesos lineales, especialmente porque los sujetos somos dinámicos y aportamos a las culturas institucionales esa complejidad, además de las modalidades de interpretación y traducción que pueden ser ya parte de la historia de las mismas. Hay diversas intervenciones desde su planteamiento hasta el territorio donde efectivamente se materializa, es decir, la escuela y las aulas (Almada, 2023), por ello, es importante considerar el contexto, la materialidad de las escuelas y de allí que nos centramos en un análisis de lo que sucede en dos instituciones con un mismo lineamiento político, en este caso, el trabajo por campo de conocimientos a nivel curricular y pedagógico. De esta manera,



el tipo de análisis realizado nos permitió recuperar las particularidades de las escuelas para poder comprender las miradas y dinámicas institucionales que hacen a la toma de decisiones sobre las diferentes formas de trabajo con los contenidos.

A partir del estudio en dos instituciones educativas, procuramos describir cómo la puesta en acto de esta estrategia no se limita a una simple reestructuración de contenidos, sino que implica una resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, atravesada por las trayectorias docentes, las dinámicas institucionales y las condiciones socioeducativas de cada contexto.

Las narrativas de los sujetos destacan la coexistencia de tensiones y oportunidades en la puesta en acto del trabajo por campos de conocimiento. Por un lado, lxs docentes y equipos de orientación identifican desafíos en la planificación y evaluación de los aprendizajes, especialmente en la articulación entre disciplinas y en la priorización de contenidos en un escenario postpandemia. Por otro lado, reconocen que esta modalidad ha favorecido una enseñanza más integrada, promoviendo el aprendizaje basado en proyectos y el desarrollo de estrategias colaborativas entre estudiantes y docentes. En la cotidianidad se resignifican las prácticas curriculares produciendo y otorgando sentidos a aquello que se enseña, aquello que no está siendo enseñado, aquello que deberían saber lxs jóvenes en su presente y futuro. Identificamos que en esa hechura curricular se articulan preocupaciones disciplinares, sentidos de la autonomía profesional, proyecciones de futuro del estudiantado y preguntas políticas por el conocimiento escolar y su función.

5. AGRADECIMIENTOS

Al Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa (CIRISE) y a sus integrantes por el acompañamiento y motivación a lo largo del proceso de ayudantía de investigación. A mi directora y codirectora de la ayudantía en investigación, por su guía y compromiso en cada etapa del trabajo.

A lxs docentes y equipos de orientación que participaron de las entrevistas, por su predisposición, su tiempo y generosidad para compartir sus experiencias, permitiéndonos avanzar en la investigación con una mirada más profunda sobre las escuelas.

A la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, por sostener y promover espacios que fortalecen la vocación científica y por la posibilidad de llevar adelante este trabajo en un contexto de crisis socioeconómica, reafirmando el valor del conocimiento como herramienta de transformación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMADA, M. L. (2023) Régimen académico y acompañamiento al estudiantado en escuelas secundarias de Zona Norte de la Provincia de Santa Cruz. ICT-UNPA-328-202. ISSN: 1852-4516. Aprobado por Resolución N° 0176/23-R-UNPA. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v15.n1.935>
- ALUCIN, A. (2013). *Categorías nativas de política: reflexiones en torno a las representaciones de docentes de escuelas secundarias. Propuesta Educativa 1* (39) 65-76. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i16.200>



- AVELAR, M. (2016) Entrevista a Stephen J. Ball: su contribución a la investigación de las políticas educativas. Archivos Analíticos de políticas educativas Vol 24, N° 24.
- BALL, S. (1994) *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- BALL, S. (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación S.I, VOL. 2 N° 2/3
- BALL, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M. Nores, M y Andrada M. (Ed). (2002). *Nuevas tendencias en política educativa: estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Granica
- BALL, S. (2013) Education, justice and democracy: the struggle over ignorance and opportunity. Policy paper. The centre for labour and social studies (class), London. Recuperado de: [http://classonline.org.uk/docs/2013_policy_paper_education_justice_and_democracy_\(Stephen-ball\).pdf](http://classonline.org.uk/docs/2013_policy_paper_education_justice_and_democracy_(Stephen-ball).pdf) 11/11/2016
- BALL, S., BRAUN, A., MAGUIRE, M Y HOSKINS, K (2012) *Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school*. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- BERNSTEIN, B. (1993) *La estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Editorial Morata
- BOCCHIO, C (2013) Reseña. How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Stephen J. Ball, Meg Maguire y Annette Braun. (2012): Losndres Nueva Yorrk: Routledge. Voces y silencios: revista Lationametrica de educación, Vol. 4 N° 1, 99-103. ISSN 2215-8421. <https://doi.org/10.18175/vys4.1.2013.06>
- BOCCHIO, C, GRINBERG S Y VILLAGRAN C (2015) *Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria. Aportes de Stephen Ball para Estudiar las Políticas Educativas en Escuelas de la Provincia de Santa Cruz*, Argentina Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24, pp. 1-26, 2016. Arizona State University. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- BRISCIOLI, B. (2017) Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. Universidad de Costa Rica. Actualidades Investigativas en Educación. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- DUSSEL, I (2013) La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. Ponencia, FLACSO/Argentina
- DUSSEL, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?, 85.
- DUSSEL, I. (2022). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. Anuario De Historia De La Educación, (4). Recuperado a partir de <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/163>
- FERREYRA, H. A. (2018) Escuela secundaria: currículo, saberes y prácticas en contexto Sophia, vol. 14, núm. 1, Enero-Junio, 2018, pp. 1-11Universidad La Gran Colombia; DOI: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.824>
- FRIGEIRO, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva. UNESCO – OREALC. Santiago de Chile, Chile
- GOROSTIAGA, J. M. (2012) Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 21 (1).

- GVIRTZ S. Y PALAMIDESSI M. (2000) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Cap. I. Aique. Bs. As. 2000.
- KESSLER, G. (2002): La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- MIRANDA E. Y LAMFRI N. (2017) la educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad, discursos y textos en las políticas educativas. En educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela. Editorial Miño y Dávila.
- PINHEIRO CIGALES, M. Y BARON ENGERROFF, A. (2018). Código disciplinar y historia de las disciplinas escolares: Entrevista con Raimundo Cuesta. *História da Educação*, vol. 22, núm. 54, Janeiro-Abril, 2018, pp. 08-18. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/75183>
- PORTA, L., y FLORES, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35-46.
- ROCKWELL, E. (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.
- ROCKWELL, E., AGUILAR, C., CANDELA, A., EDWARDS, V., MERCADO, R., & SANDOVAL, E. (1995). Las formas de conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Coordinadora), *La escuela cotidiana* (p. 145-172). México: Fondo de cultura económica.
- SÁEZ, J. (1989). El enfoque interpretativo en ciencias de la educación. In *Anales de pedagogía* (No. 7).
- TERIGI, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel et al. *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.
- TERIGI, F. (2008), Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Por Flavia Terigi, *Propuesta Educativa* Número 29 – Año 15 – Jun. 2008 – Vol 1 – Págs. 63 a 71
- TERIGI, F. (2011). Ante la propuesta de ‘nuevos formatos’: elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, 107, 15-22.
- TIRAMONTI, G. (2004): «La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación». En G. Tiramonti (Comp.): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- TYACK, D. Y CUBAN L. (2000), ¿Por qué persiste la gramática de la escolaridad?, en *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, FCE/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro) pp 167-214
- VILLAGRÁN, C. (2016) *Curriculum y regulación de la vida escolar: los procesos de reforma y los docentes. Un estudio en la escuela primaria y secundaria en la ciudad de Caleta Olivia*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia, Caleta Olivia, Santa Cruz, Argentina.
- VILLAGRÁN, C. (2018) *Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
- VILLAGRÁN, C. (2021). El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* (ISSN 1853- 7863). <https://doi.org/10.24215/18537863e079>
- VILLAGRÁN, C. (2022). Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones en el trabajo pedagógico remoto. *Revista Irice*, (42), 11-38. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi42.1381>

Documentos Consultados

Ley de Educación Nacional N°26.206/06

Ley de Educación Provincial de Santa Cruz N° 3305

Régimen Académico para la Educación Secundaria (Acuerdo N° 075/14 Consejo Provincial de Educación Santa Cruz).

Consejo Federal de Educación (2020) Resolución 363 “Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica”.

Consejo Federal de Educación (2020) Resolución 366 “Cumplimiento del Protocolo Marco y los lineamientos pedagógicos aprobados por la Resolución CFE N° 364/2020”.

Consejo Federal de Educación (2020) Resolución 367 “Marco Federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020 - 2021”.

Consejo Federal de Educación (2020) Resolución 368 “Criterios de evaluación, acreditación y promoción”.

Consejo Federal de Educación (2020) Resolución 369 “Programa ACOMPAÑAR: Puentes de Igualdad”.

