

## CURRICULUM Y PANDEMIA

### Reflexiones sobre la priorización y selección de contenidos

N. Patricia Bertello<sup>4</sup>

Silvia Paredes<sup>5</sup>

Recibido: 6/ 07/21  
Aceptado: 15/ 10/21

#### Resumen

Ante la irrupción de la pandemia de COVID-19 y la ausencia de presencialidad en los sistemas escolares como política de cuidado, se han tenido que transformar las propuestas y prácticas de enseñanza inscribiéndose en otros entornos y promoviendo otras experiencias. En consecuencia, se produce cierta transformación de las prácticas en torno al *currículum*; en este trabajo asumimos como preocupación las maneras en que se llevan a cabo los procesos de priorización y selección de contenidos en este nuevo escenario social e institucional.

Los sistemas escolares propusieron la continuidad pedagógica y asumieron la responsabilidad de sostener los objetivos de cada uno de los niveles educativos en una situación totalmente inédita que generó nuevos problemas y visibilizó desigualdades ya existentes. Esta continuidad requirió nuevas y diferentes decisiones sobre los contenidos, de allí que nos interesó interrogarnos sobre este asunto. Partiendo de las experiencias de colegas de diferentes niveles del sistema escolar de dos países de América Latina, nos aproximamos a la realidad de estos procesos de trabajo con el *currículum*, permitiendo ponerlos en diálogo con los aportes conceptuales y habilitándonos a formular nuevos interrogantes.

**Palabras claves:** Pandemia; *currículum*; selección y priorización de contenidos.

---

<sup>4</sup>Docente de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y de la Universidad Nacional de la Matanza. Email: [patriciabertello25@gmail.com](mailto:patriciabertello25@gmail.com)

<sup>5</sup>Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Villa María. Email: [silm.paredes@gmail.com.ar](mailto:silm.paredes@gmail.com.ar)

## CURRICULUM AND THE PANDEMIC

### Reflections on content prioritization and selection

#### Abstract

Due to the COVID-19 pandemic, and because of the lack of face-to-face classes as a policy of care, the proposals and practices of learning had to be transformed, setting them in another environments and promoting different experiences. In consequence, there is a certain transformation of the practices regarding the curriculum; in this article, we assume as a preoccupation the ways in which the processes of prioritization and content selection are carried in this is new social and institutional scenario. The school systems proposed the pedagogic continuity and assumed the task of sustain the goals of each one of the educational levels in a totally unparalleled situation that generated new problems and put into focus already existing inequalities. This continuity required new and different decisions over the contents, and because of that, we think that we needed to ask ourselves about this issue. Taking into account the experiences of our colleagues from diferent levels of the latin american school system, we approach the reality of this processes of work with the curriculum, beginning a dialogue with the conceptual contributions and allowing us to pose new questions.

Key Words: Pandemic; curriculum; selection and prioritization of contents.

#### Introducción

La pandemia de COVID-19 irrumpe y el confinamiento domiciliario es decidido de manera casi global por lo que las escuelas son cerradas para las clases presenciales, se inicia entonces un proceso de “mudanza” a otros modos de trabajo pedagógico. La mediación tecnológica resulta la alternativa a la que se recurre masivamente y, lejos de que se supere rápidamente -como imaginamos al inicio del proceso- la pandemia se extiende en el tiempo y, en consecuencia, las medidas preventivas continúan inhabilitando el encuentro presencial.

La decisión de apelar a la utilización de entornos virtuales para la continuidad pedagógica en diferentes sistemas escolares generó una escena educativa inédita que suscita múltiples interrogantes. En el marco de los debates que sostuvimos en el Seminario, *Curriculum latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID19*, (IISUE. UNAM. México. 2020) abordamos -en este trabajo- una de las líneas de interrogación allí propuestas; nos centramos en reflexionar e indagar sobre los procesos de “traducción” del *curriculum* en este contexto virtual.

Partimos de considerar que el cambio a prácticas pedagógicas en otros entornos no presenciales conlleva una modificación en cómo se piensa el *currículum*<sup>6</sup>, que se prioriza de él, qué se selecciona y cuáles son los criterios de selección de contenidos ante un nuevo escenario de enseñanza. A la vez inquieta pensar el papel de los diferentes actores en ese proceso decisional,  las decisiones estuvieron prioritariamente en mano de los maestros/as y profesores/as o jugó un papel fundamental los órganos centrales de gobierno del sistema escolar?

Estas decisiones sobre el *currículum* se tomaron (o deben tomarse) teniendo como contexto la responsabilidad de las instituciones de lograr los objetivos de cada uno de los niveles educativos y, en el caso del nivel superior, garantizar los saberes que acredita la titulación profesional. Queremos remarcar, con esta afirmación, que la decisión didáctica pedagógica curricular tiene efecto, no solo en ese plano, sino en las dimensiones institucionales y sin duda sociales y políticas.

Para conocer modos de priorización, de selección de contenidos y el cómo de esta tarea recurrimos a una encuesta realizada a colegas de México y Argentina abierta a los diferentes niveles educativos en un intento deliberado de pensar con otros. Desde una perspectiva cualitativa administramos un formulario que recuperaba opiniones y experiencias de colegas de diferentes niveles del sistema escolar incluyendo el nivel superior; a ese formulario lo enviamos a nuestros compañeros del curso y se compartió en redes sociales. El mismo indagaba sobre las experiencias en torno a los procesos de selección y priorización de contenidos y de los ámbitos y los modos en que esos procesos se llevaron a cabo en el momento de suspensión de la presencialidad.

Las palabras de los colegas nos permiten conocer experiencias concretas, avanzar en el análisis y formular nuevos interrogantes; pero antes de presentar esa información y el análisis de la misma nos interesa explicitar - a modo de encuadre teórico- algunas categorías conceptuales que nos ayudan a pensar lo inédito de esta experiencia desde la epistemología, la filosofía política y la pedagogía.

### **Algunas categorías para pensar lo curricular en contexto de pandemia**

Partimos desde la *lectura de la realidad* (Orozco Fuentes, 2020) pensamos este contexto de pandemia desde el concepto de Hugo Zemelman (1992) de *dando dándose*, reconociendo la realidad como una trama de acontecimientos en permanente movimiento, donde los procesos coyunturales se articulan con los procesos estructurales.

Nos ubicamos en estas primeras décadas del siglo XXI, un tiempo de cambios, un cambio de época. Este tiempo que Alicia de Alba (2007) caracterizó como en la tensión entre *crisis estructural generalizada* y *de errática globalización*; o según otros autores en un momento de tensión entre modernidad-posmodernidad. Esta condición de época, estas transformaciones epocales, operan como el telón de fondo que necesitamos considerar para cualquier análisis de coyuntura.

La pandemia irrumpe en un *dado* de sistemas educativos masivos, donde persisten profundas desigualdades en el acceso y la permanencia en ellos, en una Latinoamérica igualmente desigual en lo

---

<sup>6</sup>Tomamos el concepto de Alicia de Alba que será ampliado y trabajado en los próximos apartados. (DE ALBA Alicia. (2006) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Ed. Miño y Dávila. Argentina)

social y lo económico. Este presente de pandemia *dándose* requirió de búsquedas y de respuestas inmediatas, algunas atropelladas, algunas fallidas, otras valiosas y la mayoría inéditas.

Para poder pensar la pandemia y ese proceso de irrupción disponemos, entre otros, del *concepto de dislocación* de Ernesto Laclau (1997). Tomamos la dislocación desde la primera caracterización que hace el autor, como “(...) *evento puro, temporalidad pura; una temporalidad que todavía no ha sido hegemonizada discursivamente, por ningún espacio de representación.*” (Laclau,1997:82) y desde la segunda caracterización cuando afirma que “(...) *la dislocación es la forma misma de la posibilidad*” (Laclau,1997:82). Pero Laclau suma una tercera “*La dislocación es la libertad de una estructura que no logra constituirse como tal; el sujeto es “sujeto de la falta”*” (Laclau,1997:83) y es en estas caracterizaciones que decimos que la pandemia se constituye en un evento nuevo, inédito, sin espacio de representación aún, la *dislocación pandémica* es como un texto todavía no escrito.

Las decisiones educativas y curriculares se inscribieron, en el 2020, en esta compleja trama constituida por los elementos históricos estructurales de nuestra América Latina y por lo inédito de esta coyuntura particular de la pandemia. Pensar en estas decisiones requiere no perder de vista lo político como elemento constructor de posibilidad, en una preocupación por fortalecer lo público y pensar lo común<sup>7</sup>.

¿Cómo generar condiciones para garantizar lo común en ausencia de presencialidad? ¿Qué trabajo sobre el *currículum* es necesario producir a favor de la construcción de lo común en contextos de virtualidad? ¿Qué condiciones –materiales y pedagógicas- son indispensables para proponer un trabajo sobre el *currículum* desde una perspectiva de derechos e igualdad?

Sabemos que el desarrollo de las prácticas de enseñanza en contextos virtuales desafía a la propuesta didáctica y produce ciertos efectos en la misma experiencia pedagógica. Sabemos también que fue y es necesario visitar el *currículum* y tomar (nuevas) decisiones en términos de selección y priorización de contenidos para este contexto-texto de educación mediado por lo virtual. Por ello nos interesa interrogarnos por estos procesos de selección, reorganización y priorización curricular.

En el contexto de pandemia el proceso de selección y priorización curricular empezó a encabezar la agenda de preocupaciones, tanto a escala institucional, de las políticas públicas como del hacer de los actores. ¿Cómo se definen estos procesos? Tomamos como referencia la conceptualización que se expresan en documentos ministeriales; en la Resolución del Consejo Federal de Educación del año 2020 se expresa:

*“El proceso de reorganización y priorización curricular refiere a la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos para los años/grados/secciones en las normativas curriculares vigentes para cada ciclo y nivel del sistema en cada una de las jurisdicciones, de manera de asegurar el cumplimiento de los propósitos formativos en un nuevo reordenamiento temporal de mayor alcance al año calendario/año*

---

<sup>7</sup>Esta afirmación acerca de fortalecer lo público y pensar la construcción de lo común daría lugar a un interesante debate. Aquí nos interesa expresar que - si bien no definimos como sinónimos a lo público y a lo común- les adjudicamos un sentido político análogo. A la vez reconocemos que hablar de "lo común" exige problematizar las exclusiones que conlleva y la concepción sobre la existencia de universales. En este sentido y con el propósito de tomar posición definimos a lo común siguiendo a Frigerio y Diker quienes señalan: "(...) el *mundo común* no solo es *entre dos*, sino *entre todos* y contrapone al totalitarismo el *uno* y al esquematismo del *dos* la compleja simultaneidad de lo *polifónico, plural y múltiple.*" (Frigerio Diker. 2008:8)

*escolar, fundado en unidades que el sistema ya prevé. En otras palabras, la priorización curricular recupera aquello que se considera altamente formativo, que genera interés en las y los estudiantes y permite proyectar institucionalmente este año y el próximo como una unidad, seleccionando lo que se considera fundamental recuperar y profundizar, tomando decisiones colectivas con todo el cuerpo docente.”* (Resolución del CFE. 367/20 Anexo:p..2-3)<sup>8</sup>

La *priorización curricular* refiere entonces a ese proceso de selección de contenidos que debe asegurar los aprendizajes propios de cada área de conocimiento. (Res. CFE. 367/20 Anexo)

El Ministerio de Educación de Argentina, en el documento que estamos citando, advierte que este proceso de selección y priorización, *“no se trata de una enumeración de temas o contenidos, a modo de “listado”, ni de plantear “recortes” que descuiden los puntos de apoyo que los aprendizajes requieren para avanzar hacia aproximaciones sucesivas sobre los objetos de estudio, ni se trata de postular “fugas hacia adelante” que puedan dar lugar a vacancias o lagunas de conocimientos sustanciales comprometiendo los procesos de compresión.”* (Res. CFE. 367/20 Anexo, p.3)

Reconociendo la importancia de estos procesos – de selección y priorización de contenidos- que se operan sobre el *currículum* y lo inédito de este acontecimiento pandemia en la realidad latinoamericana es que nos propusimos construir una aproximación a las experiencias concretas de los compañeros que se desempeñan en diferentes niveles del sistema escolar en nuestros países (Argentina y México).  C mo caracterizan los colegas docentes a esos procesos de priorización y/o selección de contenidos?  Desde qué criterios se construyeron estos procesos?  C mo definieron aquello que se considera *“altamente formativo, que genera interés en las y los estudiantes”*?

Consultamos entonces a colegas acerca de su experiencia particular. Si bien estas respuestas no responden a una estrategia metodológica que permita construir afirmaciones ni sean nuestras apreciaciones generalizables, constituyen un aporte muy valioso en tanto nos permiten traer aquí las experiencias y opiniones en primera persona y poner en diálogo las voces de los maestros/as y profesores/as con las aportaciones conceptuales que venimos trabajando.

### **Las experiencias de los maestros/as y profesores/as sobre los procesos de selección y priorización de contenidos**

La aproximación a las experiencias concretas se construyó en base a un formulario Google que fue respondido por 67 colegas, 31 argentinos y 36 mexicanos. De estos, 49 son de nivel universitario y/o superior, el resto de media y básica, una colega de nivel inicial. La información aportada es amplia y sumamente interesante; presentaremos aquí el análisis de algunos de los datos recogidos; sin duda este

---

<sup>8</sup> El Consejo Federal de Educación (CFE) es un organismo dependiente del Ministerio de Educación de Argentina con carácter interjurisdiccional y permanente. Es un ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estar  presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

análisis se puede profundizar y complejizar desde diversas aportaciones conceptuales y desde otras experiencias.

Para iniciar el análisis tomamos las tres dimensiones del *currículum* que plantea Alicia de Alba (2006): sobredeterminación curricular, estructura formal, prácticas y procesos, asumimos que se resignifican en constante movimiento e interacción en los tiempos de presencialidad, pero también interesa analizarlas en los tiempos de los actos límites a los que nos enfrentamos.

La *sobredeterminación curricular*, en palabras de Alba: “(...) cuando hablamos de proceso de determinación curricular nos estamos refiriendo a aquel en el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores se determina un currículum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante” (de Alba, 2006:89) pero que se pone en marcha a través de diversos sujetos sociales que lo sostienen de diferentes modos de relación. Acá nos vamos a referir a los *sujetos del desarrollo curricular*, que de Alba (2006) los define como “aquellos que convierten en práctica cotidiana el currículum.” (p.91). Son los que “retraducen” por medio de la práctica la lucha de la determinación curricular.

 C mo tradujeron el *currículum* los sujetos que tienen esa función en la práctica?  C mo se plante  la negociación o la lucha con los sujetos de la sobredeterminación que no tienen presencia en la escuela?  Cu les fueron las decisiones?

En una primera lectura de la información ofrecida por nuestros encuestados observamos que más del 70% expres  que se llevaron adelante procesos de priorización y selección de contenidos más significativos o diferente a las experiencias transitadas en ciclos escolares anteriores.

Podemos observar también que esas decisiones fueron tomadas predominantemente por los docentes en cada área o asignatura en el contexto de la educación superior o universitaria (un 35% de los encuestados), donde la determinación curricular tiene gran parte de su decisión en el mismo docente o su equipo de cátedra.

“Cada cátedra vio la modalidad virtual a aplicar” (Docente de Universidad Argentina)

“Cada espacio académico. En cada materia.” (Docente de Universidad Argentina)

Un 55% de encuestados pertenecientes a diferentes niveles del sistema escolar afirma que las decisiones fueron tomadas de manera colectiva e institucional y en la tarea particular de cada docente en tanto resignificación para el grupo de estudiantes que atiende. Acá puede analizarse la toma de decisiones curriculares de los sujetos que de Alba identifica dentro de los sujetos del *currículum*: los del proceso de estructuración formal “(...) aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular.” (de Alba, 2006:91). Por ejemplo, como fortaleza del proceso encuentran:

“Trabajo en equipo. Trabajo colaborativo. Acuerdos y sistematización Ampliación de estrategias utilizadas” (Docente de escuela secundaria de Argentina)

“Desarrollo de habilidades profesionales” (Docente de escuela secundaria de México)

*“Trabajar con el contenido implicó establecer aquellos contenidos “no negociables” en relación al espacio curricular y la respectiva vinculación con otros espacios curriculares en el marco del curso y del plan de estudio de la carrera.”* (Docente de nivel superior de Argentina)

Sólo en 4 de los 67 casos vemos que las decisiones fueron a nivel del gobierno central y luego contextualizado por los docentes. Es necesario señalar que, en las tradiciones pedagógicas y las políticas educativas -históricas y actuales- de México y Argentina, los modos de pensar y problematizar los vínculos entre decisiones centralizadas y empoderamiento de los docentes en relación a sus prácticas es necesario de ser considerado<sup>9</sup>. Pero, más allá de las importantes diferencias que podríamos registrar acordamos que, en ambos casos, está presente esta relación/tensión entre las dimensiones del *currículum* y que se “tensa” de modos diferentes en cada contexto histórico. De all  que sea válida la preocupación por analizarla en este contexto pandémico del que no tenemos experiencia previa.

Un análisis preliminar da cuenta de que la sobredeterminación curricular qued  librada, en un principio, a las negociaciones y acuerdos institucionales y a las decisiones de los docentes sin muchos apoyos de los órganos de gobierno. Aquellos que son los “(...) *interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum (...)*” (de Alba, 2006:93), como sujetos de la determinación curricular, no se observan que hayan ofrecido respuestas rápidas en tanto puesta en acto del *currículum*. Un ejemplo puede ser el de Argentina, que, si bien las provincias ofrecieron algunas pautas organizativas, la Resolución n  367 del Consejo Federal de Educación (que lo integran todos los ministros de educación provinciales) denominado: “Marco Federal de Orientaciones para la contextualización curricular 2020-2021” es de fecha 1 de septiembre de 2020 cuando solo faltaban tres meses de finalización del ciclo lectivo, otro ejemplo la presentación de las “Políticas Curriculares en Pandemia. El *currículum* Prioritario” de la Provincia de Buenos Aires a través Resolución 1875 con fecha del 05 de octubre de 2020.

En buena medida esta situación se explica por la urgencia de construir respuestas a la situación planteada y, en esa particular coyuntura, los docentes tomaron la posta tomando decisiones en la inmediatez que es difícil que consigan- por la escala y diversidad que deben considerar las decisiones- los espacios de gobierno. Los gobiernos centrales de ambos países no se desentendieron del asunto, se ocuparon de diversos dispositivos -que deberán ser objeto de otras aproximaciones investigativas- entre ellos a la producción de estrategias y de materiales - audiovisuales, gráficos, etc. con el propósito de llegar a todos los estudiantes; sabemos que lo vasto, heterogéneo y desigual de nuestros territorios hacen que estas respuestas centralizadas consigan efectos muy diversos, deberemos seguir estudiándolos.

---

<sup>9</sup>Se pueden ver algunas de estas en: Por México: Martínez I guez, J. E., Tobón, S., Serna Huesca, O., y Gómez González, J. A. (2020). Autonomía curricular en Educación Básica. Una propuesta de innovación en el Modelo Educativo 2017 en México. Páginas De Educación, 13(1), 107-125.

<https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1914><https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1F231.pdf>

Por Argentina:

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/592/767>

[https://ensurquiza-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio\\_Curr\\_Primeria\\_Inicial\\_2015.pdf](https://ensurquiza-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf)

<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1027/976>

La dimensión de la *estructura formal del currículum* lo planteamos en los términos de una “promesa”, que Alice Casimiro (2020)<sup>10</sup> define como una promesa que compromete tanto su constitución determinante - la dimensión anterior- como su devenir en la escuela. Una relación a veces contradictoria, siempre compleja y de tensión entre ambas dimensiones.

Resulta evidente, por ahora, que la mayor tarea estuvo en mano de los colectivos docentes o en la escala institucional. Indagamos sobre los criterios que primaron en ese proceso de selección y priorización de contenidos, las opciones más elegidas fueron: 19 respuestas señalaron la predominancia de un criterio de cantidad (se trabajaron menos contenidos); 12 encuestados respondieron que primó una preocupación por la complejidad (se seleccionaron los menos complejos) y 36 respuestas tomaron la opción de que el criterio prioritario había sido la adecuación a la mediación tecnológica utilizada. Esta respuesta refuerza la idea del enorme impacto de la mediación en la propia propuesta pedagógica y en la construcción de una experiencia pedagógica nueva que incluye -no sin conflictos y contradicciones- lenguajes y soportes diversos.

En cuanto a identificar fortalezas en este proceso de priorización de los contenidos los colegas consultados señalan el trabajo colegiado, advertir la necesidad de mayor diálogo entre pares y el hacerlo posible, encontrar instancias de mejor organización entre docentes, lograr una priorización curricular significativa y ajustada a cada realidad.

Para compartir las expresiones de nuestros encuestados las organizamos en torno a algunas dimensiones construidas a partir de sus respuestas. Tomamos dos grandes aspectos: el primero presentamos sus perspectivas en torno a la *priorización de contenidos*, dentro de esta dimensión lo desglosamos en: a- la búsqueda de una mayor profundidad en el tratamiento de los contenidos priorizados; b- la definición de los “no negociables”, aquello que resulta indispensable sostener en la propuesta didáctica pedagógico; c- la propuesta de una mayor integración de contenidos de diferentes disciplinas. En relación a la *selección de contenidos*, a- el establecimiento de lo central y lo accesorio para la selección; b- la puesta de los contenidos en “nuevos diálogos”.

En relación a la *priorización de contenidos* expresan:

a- la búsqueda de una mayor profundidad en el tratamiento de los contenidos priorizados.

*“Priorizar lo significativo para la adquisición de competencias”* (Docente de Universidad de Argentina)

*“Generar un enfoque en temática centralizada y actualizada”.* (Docente de Lic. virtual de México)

*“Se pudo priorizar contenidos que rara vez pueden profundizar en contextos habituales”* (Docente de nivel superior de Argentina)

*“Se priorizaron contenidos que pudieran ser desarrollados mediante lecturas, anticipando sentidos, aclarando dudas, con explicaciones sincrónicas y asincrónicas.”* (Docente de Nivel Superior no universitario de Argentina)

---

<sup>10</sup> Conversatorio virtual de apertura “*Curriculum* latinoamericano en tiempos de COVID-19: reacciones y respuestas” septiembre de 2020

b- la definición de los “no negociables”, aquello que resulta indispensable sostener en la propuesta didáctica pedagógico.

*“Contenidos acordes a la realidad”* (Docente de nivel superior de México).

*“Menos contenidos más análisis de los mismos”* ((Docente de nivel superior de México).

*“Fortalecer la idea de lo central y lo accesorio en el programa”*. (Docente de nivel superior de Argentina)

c- la propuesta de una mayor integración de contenidos de diferentes disciplinas.

*“No tuve proceso de selección en el sentido de reducirlos, pero sí en función de una integrarlos de un modo diferente, porque el medio así lo permitió. (...)”* (Docente de Universidad de Argentina)

*“Mejora de las articulaciones en los trayectos formativos de la carrera (...)”* (Docente de nivel superior universitario de Argentina)

*“Proyecto integrador mediado por herramientas tecnológicas”* (Docente de educación superior de México)

En relación a la selección de contenidos, nos refieren que, de manera colegiada, se tuvieron en cuenta:

a- el establecimiento de lo central y lo accesorio para la selección.

*(...)La coyuntura exigió seleccionar un corpus corto, claro, pero intenso. En general, les estudiantes se sumaron con mucho compromiso en el trabajo. Dedicaron tiempo y paciencia a las lecturas”* (Docente de Universidad de Argentina)

*“Centrarnos en que le que le es útil en este momento al alumno y el aspecto socioemocional”*  
(Docente de educación especial de México)

*“Que al compactar los famosos mínimos afloran”* (Docente de licenciatura de México)

b- la puesta de los contenidos en “nuevos diálogos”.

*“Contenidos acordes a la realidad”* (Docente de educación superior de México)

Podemos ver que los colegas consultados encontraron en la dislocación pandémica, en ese evento puro, de temporalidad pura, en ese texto no escrito, una reacción de trabajo profesional, trabajo que no se pensó en soledad, sino que el equipo, comprometido con sus alumnos y su comunidad, “prometió” una propuesta, un proyecto, un mirar futuro que no se vislumbraba aún.

Contra todas las expresiones negativas de la experiencia de la continuidad pedagógica que los medios de comunicación hegemónicos y algunas autoridades se empeñan en afirmar y sin desconocer las dificultades y las injusticias que est n presentes en esta situación, el relato de los colegas muestra una faceta de aprendizaje, de superación, de construcción de un proyecto que se proponía no abandonar: la búsqueda de la igualdad y la puesta a disposición de lo común.

Retomemos la última dimensión que desarrolla Alicia de Alba, prácticas y procesos, se alude al momento de significación didáctica “(...) *espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros.*” (de Alba, 2006:72). Nuestros colegas refieren que lograron:

“*Aprendizaje significativo de los estudiantes*” (docente de educación superior de México).

“*Innovación de herramientas didácticas*” (Docente de licenciatura de México)

Pero quedan muchas preocupaciones, como aquellas que tienen que ver con el trabajo realizado y con los “efectos” de la falta de encuentro presencial en la construcción del vínculo pedagógico y de la apropiación de los contenidos.

“*La apropiación de los contenidos por parte de los alumnos que no es igual que si estuvieran trabajando en la escuela y con sus iguales*” (docente de educación primaria de México)

“*Perder de vista el proceso*” (Docente de secundaria de México)

“*Que los contenidos no sean aprehendidos en su conjunto.*” (Docente de superior. México)

Varios docentes de nivel superior señalaron también las limitaciones de la virtualidad en ciertas experiencias formativas que requieren práctica, trabajo en territorio, experiencias “directas”.

“*Me preocupan las prácticas. Además de la teoría porque hay materias que involucran mayor contacto físico y trabajo presencial (...)*” (Docente de superior. México)

Podemos, trayendo las expresiones de nuestros encuestados, preguntarnos por lo que “se perdió” en estos procesos de selección y priorización de contenidos vinculados a este contexto particular y, a la vez, cuantas decisiones pedagógicas y curriculares hicieron posible la continuidad de la enseñanza y la permanencia (aún con muchas limitaciones y exclusiones) del vínculo de los estudiantes con el saber.

Podemos afirmar que la *dislocación pandémica* en el *dándose* de la práctica educativa requirió y habilitó un ejercicio rápido y profesional en cuanto a pensar estrategias para que el *currículum* - esa selección de saberes a los que todos tenemos derecho de acceder- sea vivido en y con otra mediación diferente a nuestras prácticas habituales. El trabajo decidido de muchas maestras y maestros de los diferentes niveles de nuestros sistemas educativos lo hicieron posible.

### **La educación en entornos virtuales como construcción de una *nueva cultura* en el campo pedagógico**

Sin desconocer las numerosas experiencias y los desarrollos teóricos que el campo de la educación a distancia viene trabajando desde hace décadas afirmamos que la experiencia de educación en pandemia a escala planetaria que afectó a la casi totalidad de los sistemas escolares ha sido y es una situación totalmente singular que habilitó experiencias diversas, genera preocupaciones y desafíos totalmente novedosos. Pero entendemos también que necesitamos salir del asombro y empezar a conceptualizar la experiencia, empezar a escribir ese texto que la dislocación pandémica ha abierto.

Estimamos que la experiencia pedagógica de este 2020 ha construido una cultura que, tomando a García Canclini como referencia, la caracterizamos como una *cultura híbrida*. García Canclini, al referirse a las culturas híbridas, dice que “(...) *esas mezclas “clásicas” como de los entrelazamientos entre lo tradicional*

*y lo moderno, y entre lo culto, lo popular y lo masivo (...), que todas esas clases de fusión multicultural se entremezclan y se potencian entre sí.*” (Canclini,1997:111)

Es por esto que en tiempos de cambios vertiginosos e inéditos la propuesta curricular debió tomar caminos poco o nada explorados y así, hubo que hacer una “mezcla” entre la cultura de una transmisión presencial, con un plan de estudios programado y una cultura de lo virtual, de lo remoto, con la transmisión desde y a partir de una plataforma.  C mo lograr que esto multicultural de esta enseñanza nueva se potencien entre sí como lo anticipa García Canclini?

*“La hibridación sociocultural no es una simple mezcla de estructuras o prácticas sociales discretas, puras, que existían en forma separada, y al combinarse, generan nuevas estructuras y nuevas prácticas. A veces esto ocurre de modo no planeado, o es el resultado imprevisto de procesos migratorios, turísticos o de intercambio económico o comunicacional”* (Canclini,1997:112)

Si bien el autor toma este concepto de manera social y en relación a la mezcla cultural, lo tomaremos en los términos que son abordados por la Dra. Barr n<sup>11</sup>: como una categoría que nos ayude a pensar y a dar cuenta de la realidad cambiante, cambiada, y en movimiento. García Canclini toma el concepto enmarcado en una “constelación de conceptos”<sup>12</sup>, nosotros podemos pensar la inclusión de otros nuevos para anclar las ideas que hoy tenemos para pensar: tecnologías, enseñanza, *curriculum*, priorización, etc.

El campo pedagógico se encuentra hoy interpelado por estas realidades, la experiencia de los maestros/as y profesores/as marcan un rumbo y la producción académica se compromete con nuevas relaciones conceptuales porque -entendemos- es la manera de aprender de la experiencia. No creemos que exista una pos pandemia como un tiempo igual que la pre pandemia, si es así no habremos aprendido de esta compleja coyuntura que nos tocó vivir, hay un tiempo *otro* que articular , tal como nos explicaba Zemelman (1992), coyuntura e historia, acontecimiento y devenir.

### **Preguntas para cerrar el escrito y quedarse pensando**

Hay muchísimas preguntas que se suceden a medida que profundizamos el análisis, que leemos las intervenciones de los colegas que respondieron la encuesta, pero de esas muchas elegimos dos (grandes) asuntos que nos movilizan especialmente y las compartimos aquí sin pretensión de jerarquización ni exhaustividad.

La primera tiene que ver con reconocer que la hibridación es una posibilidad que surge del intento de reconvertir algo para insertarlo en nuevas condiciones. Reconvertir los modos de transmisión de contenidos para darle nuevas condiciones de enseñanza y por ende de apropiación.  Qu  sucede con las

---

<sup>11</sup>Barr n Tirado, Concepción. (2020)Clase 3 de noviembre Seminario *Curriculum* latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID19. [https://www.youtube.com/watch?v=fi-B7nECfBQ&t=1554s&ab\\_channel=Seminario.CurriculumLatinoamericano](https://www.youtube.com/watch?v=fi-B7nECfBQ&t=1554s&ab_channel=Seminario.CurriculumLatinoamericano)

<sup>12</sup>García Canclini toma los conceptos de: modernidad-modernización-modernismo, diferencia-desigualdad, heterogeneidad multitemporal, reconversión.

identidades en esta reconversión?  Las nuevas condiciones plantean nuevas identidades?  Hay una reconversión inmediata?  C mo es el proceso?

Por otra parte, nos inquieta los modos en que se dieron los procesos de selección y priorización de contenidos, al quedar en la tensión entre decisiones centralizadas o fuertemente descentralizadas profundice las desigualdades y diferencias y, de este modo, atente contra la construcción de lo *común* y ponga en “riesgo” el sentido de la *promesa* que el *currículum* conlleva.

Esta reflexión nos lleva nuevamente a la discusión por la construcción de lo común y por las condiciones necesarias para prácticas de justicia educativa y curricular.  Es posible construir un *currículum* acorde a la emergencia en un contexto donde los procesos de priorización ponen en entredicho la tensión entre las diferentes dimensiones del *currículum* que enuncia Alicia de Alba?  Ser a posible pensar en justicia curricular en la urgencia de priorización y selección de contenidos ante condiciones sociales de persistencia de las desigualdades sociales?

 Podremos decir que en este proceso inicial de continuidad pedagógica en entornos virtuales la dimensión didáctica se sobrepuso a lo curricular?  Se ha producido una cierta “alteración” de las diferentes dimensiones de lo curricular?  Hay una supremacía de la dimensión de los procesos y las prácticas por sobre las decisiones curriculares en el nivel de la sobredeterminación curricular o, quizás, se abre un nuevo espacio de interlocución en este debate por la definición de lo que hay que enseñar y aprender donde las heterogéneas experiencias de maestras/os y profesoras/os tenga lugar?

Es necesario considerar que los docentes han tomado para sí los espacios de autonomía que generó el acontecimiento de la brusca mudanza a lo digital asumiendo que la toma de decisiones, en tanto la organización curricular, requería de haceres inmediatos. Sumando a esto reconocemos en las expresiones de los docentes, en la importancia de escuchar sus voces, lo definido más tarde por el órgano ministerial argentino citado: “(...) *la priorización curricular recupera aquello que se considera altamente formativo (...) tomando decisiones colectivas con todo el cuerpo docente*” (Res. CFE. 367/20 Anexo: p2-3)

Inevitablemente vemos que el valor y el sentido de la experiencia profesional fue fundamental al momento de las decisiones analizadas y, en esto, volvemos a buscar ayuda para pensar con referentes: “*No se trata de formar hombres-funciones sino hombres-semillas capaces de volver a nacer para estar presente como sujetos eriguidos y autónomos (...) entender el trabajo no como empleo sino como espacio del hacer, en el que lo imprevisible, o lo contingente, se transforma en punto de ruptura de un orden que nos permita descubrir otras opciones; más aún , donde los errores, o disfunciones, se transforman en nuevas experiencias (...)*” (Zemelman, 2012:18-19)

Se abren así temáticas de profunda relevancia para seguir problematizando el campo del *currículum* en diálogo con las experiencias particulares de esta educación en contexto de pandemia.

Ojalá seamos capaces de construir nuevos saberes a partir de las experiencias transitadas y, a la vez, generar nuevas experiencias y transformaciones a favor de mayor igualdad y justicia educativa en nuestra asombrosa y muchas veces dolorosa América Latina.

## **Bibliografía**

BARRON TIRADO, María Concepción (2020) Clase 3 de noviembre Seminario *Curriculum* latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID19. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=fi-B7nECfBQ&t=1554s&ab\\_channel=Seminario.CurriculumLatinoamericano](https://www.youtube.com/watch?v=fi-B7nECfBQ&t=1554s&ab_channel=Seminario.CurriculumLatinoamericano)

CASIMIRO Alice (2020) Conversatorio virtual de apertura “*Curriculum* latinoamericano en tiempos de COVID-19: reacciones y respuestas” septiembre de 2020.

DE ALBA Alicia. (2006) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Ed. Miño y Dávila. Argentina

DE ALBA, Alicia. (2007) “*Curriculum complejo e imaginario social*”, Alicia de Alba, *Curriculum* sociedad, el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación, México, IISUE, pp. 144-186.

FRIGERIO, G. DIKER, G. (2008) “*Educación: posiciones acerca de lo común*.” Prólogo. Del estante editorial. Buenos Aires.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. (1997) *Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. III, núm. 5, junio, 1997, pp. 109-128. Universidad de Colima. Colima, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600507>

LACLAU 1997, Hegemonía y Antagonismo: El imposible fin de lo político. Conferencias de Ernesto Laclau. Chile.

Ministerio de Educación Argentino Resolución CFE N° 367/2020 Marco Federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020-2021

OROZCO FUENTES Bertha (2020) Clase 6 de octubre Seminario *Curriculum* latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID19

OROZCO FUENTES, Bertha (2020). Documento de trabajo. “Notas para construcción conceptual sobre la noción Proyecto: de noción a concepto ordenador”. México, UNAM-IISUE

ZEMELMAN, Hugo (2012) *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana (Idea para un programa de humanidades)* Antropos Editorial Barcelona

ZEMELMAN Hugo (1992) “*Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*.” Editorial Anthropos. Barcelona.