

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 12 Núm. 1 / 2025

LAS RELACIONES ENTRE LAS PRESCRIPCIONES Y EL PROYECTO CURRICULAR

Gabriel Gonzalo Morales
Colegio Privado María Montessori
Gabrielmorales270@gmail.com



RESUMEN

El presente trabajo denominado “Las Relaciones entre las Prescripciones y el Proyecto Curricular”, es una propuesta con formato de Intervención del trabajo Final de Integración, en el marco de la Especialización en Didáctica y Currículum de la Facultad de Humanidades UNCA. Tiene como foco dar cuenta de las decisiones que se fueron gestando para diseñar una propuesta de intervención que posibilite: las discusiones y acuerdos con sentidos entre directores y docentes con el propósito de reconstruir de esta forma el proyecto curricular institucional.

Estas decisiones se construyeron a partir de un diagnóstico institucional, en el cual, se recuperaron actas de profesores, actas de supervisores y PCI en vigencia para conocer la realidad y tensionarlas siguiendo los aportes de autores especialistas en el tema, tales como: (Terigi, 1999), (De Alba, 1995), (Stenhouse, cit. Stephen Kemmis, 1993), (Edelstein (1996, cit. Por Diaz, Griselda, 2013). Los hallazgos, evidencian la necesidad de fortalecer el protagonismo docente en la elaboración del PCI, a partir del análisis de las políticas educativas, el ideario institucional, y las decisiones colectivas sin perder el sentido de las prescripciones.

Se concluye que la construcción curricular con participación de los actores institucionales favorece la apropiación crítica de las prescripciones y contribuye al desarrollo de prácticas situadas y significativas.

Palabras claves: Diagnóstico - Currículo - Prescripciones - Intervención - Acuerdos.

Abstract:

The present article, entitled “The Relationships between Prescriptions and the Curriculum Project”, is an intervention proposal designed for a final integration project for the Specialization in Didactics and Curriculum at the Faculty of Humanities, UNCA. This work focuses on accounting for the decisions that were made to design an intervention plan that

enabled meaningful discussions and agreements between principals and teachers, with the aim of reconstructing the institutional curriculum project.

These decisions were developed based on an institutional diagnosis, in which teachers and supervisors minute book records, and the current PCI (Institutional Curriculum Project) were analyzed to understand the educational context and to critically engage with it, following the contributions of expert authors in the field, such as Terigi (1999), De Alba (1995), Stenhouse (cited in Stephen Kemmis, 1993), and Edelstein (1996, cited by Diaz, Griselda, 2013). The findings highlight the need to strengthen teacher protagonism in the development of the PCI through the analysis of educational policies, the institutional ethos, and collective decisions, without losing sight of the role of prescriptions.

It is concluded that curricular construction with the participation of institutional actors promotes a critical appropriation of prescriptions and contributes to the development of situated and meaningful practices.

Keywords: Diagnosis, curriculum – Intervention – Prescriptions – Agreements

1. INTRODUCCIÓN:

El análisis de las relaciones entre las prescripciones curriculares y la construcción del proyecto curricular institucional constituye un eje central de la didáctica y el currículum desde discusiones que engloban lo contemporáneo. Diversos autores advierten que los procesos curriculares no se limitan a la aplicación técnica de lineamientos normativos, sino que implican luchas, negociaciones e interpretaciones situadas de los actores escolares (De Alba, 1995; Terigi, 1999; Kemmis, 1993). Esta perspectiva invita a revisar cómo las instituciones traducen las prescripciones nacionales y provinciales en propuestas propias, en tensión con sus idearios pedagógicos y las condiciones de contexto.

El presente artículo se inscribe en ese debate a partir de una propuesta de intervención orientada a reconstruir el Proyecto Curricular Institucional (PCI) de una escuela de gestión privada de la provincia de Catamarca. El foco estuvo en diseñar espacios de reflexión y propuestas de acuerdos colectivos que permitieran superar la dependencia de especialistas externos y fortalecer el protagonismo docente en la especificación curricular.

El estudio se realizó en el **Colegio Privado María Montessori**, ubicado en San Fernando del Valle de Catamarca, creado en 1991 bajo un ideario pedagógico inspirado en la filosofía de la pedagoga italiana y reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación provincial. En este marco, la institución enfrentó el desafío de articular las prescripciones jurisdiccionales con su propio modelo pedagógico, especialmente en el nivel secundario.

En este marco, los objetivos del artículo son: analizar las tensiones entre prescripciones curriculares y construcción institucional del PCI, describir el proceso de intervención desarrollado en la escuela, y reflexionar sobre los alcances y limitaciones de esta experiencia en términos de construcción curricular situada.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para poner en discusión los posicionamientos de los profesores con respecto a las decisiones y abordajes del proyecto curricular se recuperaron aportes teóricos de autores especialistas en el análisis crítico del currículum que ayudaron a comprender los posicionamientos de los actores institucionales y el sentido del trabajo colectivo del PCI.

Al respecto, los aspectos estructurales – formales (DISEÑO) del currículum no son suficientes para la construcción del proyecto curricular de la institución porque solamente predominan los intereses políticos del estado y el ideario institucional y en donde los protagonistas (docentes y directivos) no tienen participación en las decisiones y solo deben cumplir el rol de meros aplicadores de estas propuestas.

Alicia de Alba (1995) advierte que:

el currículum no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales formales: *el desarrollo procesal práctico de un currículum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en la institución escolar concreta* (De Alba.1995: 67).

Desde estas lógicas, para construir el proyecto curricular es necesario articular, lo propuesto por el Ministerio de Educación provincial, el ideario institucional con los conocimientos, valores, el contexto histórico, la cultura, ideologías e intereses de los sujetos que llevan adelante la práctica en la institución mediante espacios de reflexión, decisiones y propuestas de acciones acordes a las características de los estudiantes.

Para caracterizar los problemas y posicionamientos entre las relaciones macro y micro curricular, se recuperó de Alicia de Alba el término “*proceso de la determinación curricular*”. Este hace referencia a la lucha, negociaciones e imposiciones de los diferentes grupos y sectores de la sociedad para determinar la educación que será considerada adecuada en el desarrollo de una propuesta curricular específica. Para ello, será crucial reconocer que el sujeto social, en su determinación sociohistórica, participa atravesado por sus ideologías, teorías implícitas e intereses en las diferentes escalas de concreción curricular.

En efecto, el sujeto social, es caracterizado por poseer conciencia histórica: esto es por ser parte de un grupo o sector que suscribe determinado proyecto social. Siguiendo a la autora: “*en el campo del currículum podemos hablar de sujetos sociales del currículum en la medida en que nos referimos a grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular*” (De Alba 1995:15). Para ello, diferencia tres tipos de sujetos sociales: a) los sujetos de la determinación curricular, b) los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum y c) los sujetos del desarrollo curricular.

- Los sujetos sociales de la determinación curricular son aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos de un currículum particular. Son sujetos sociales que si bien tienen un interés específico en relación con la orientación en este caso a lo curricular y construcción del PCI no tiene una presencia directa en la institución.
- Los sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum son aquellos que en el ámbito escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo con los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular. Cabe mencionar en esta dimensión a directivos y docentes que construyeron el PCI.
- Por último, los sujetos sociales del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum. Son los docentes de la institución y alumnos, quienes reconstruyen, a través de la práctica la determinación curricular concreta, en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando. De acuerdo con sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular inicial.

Siguiendo a Alicia Alba (1995:67), el currículum es una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político – educativa. Reúnen elementos culturales, conocimientos, costumbres, valores, creencias, hábitos, que constituyen dicha propuesta, es impulsada por un grupo y sectores sociales con intereses diversos y contradictorios, teniendo unos a ser dominantes o hegemónicos y otros a oponerse o resistirse a la dominación o hegemonía. A esta síntesis se arriba a través de mecanismos de lucha, imposición y negociación. Por ello la propuesta de analizar el PCI y construirlo en conjunto, reconstruir mediante propuestas superadoras y contextualizadas, mejoras sobre los pensamientos preestablecidos de los procesos curriculares, permite cobrar importancia en las condiciones históricas contextuales que enmarcan y explican los procesos de construcción curricular.

Por su parte, para la concreción de lo prescripto en lo institucional, Flavia Terigi (2004: 52) introduce la definición de procesos curriculares como *“los procesos de aceptación, rechazo, redefinición que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo”*. Lo prescripto es entonces, un punto de llegada de un modo de elaboración, no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en los siguientes ámbitos o escalas: la escala de la gestión política y la escala de la institución escolar. Por lo tanto, el trabajo del PCI cobrará sentido en las decisiones, las estrategias, las rupturas y tensiones entre lo que proponen las políticas educativas y lo que el colectivo institucional decide realizar con relación a la construcción, reconstrucción y contextualización del proyecto institucional.

En concordancia con el desarrollo que se viene esgrimiendo, las negociaciones propias de los actores que participan en la institución pueden abordarse desde *“los sentidos en los que la escuela sirve a los intereses de los relativamente menos poderosos”* (Kemmis, 1993: pág. 39). Es decir, a directivos, docentes y alumnos que buscan mediante consensos, reconstruir la cultura institucional, respetar las decisiones acordadas por sobre las propuestas externas. Estas formas de trabajar permiten enriquecer las prácticas pedagógicas y la comprensión de lo diferente porque son los mismos actores los que revisan, analizan las problemáticas, reconocen las dificultades situacionales propias de la práctica y del contexto, toman decisiones, generan acuerdos y construyen nuevas formas de enseñar.

Desde estas perspectivas teóricas, mejorar el currículum de la institución analizada es posible mediante la percepción crítica sobre los intereses políticos que legitiman desde discursos y prescripciones oficiales determinadas, formas de pensar y actuar en la enseñanza y del compromiso de los directivos y profesores en las discusiones y acuerdos sobre el “porqué” definir determinadas teorías curriculares, propuestas didácticas y criterios de validación que justifiquen las acciones puestas en práctica en los alumnos.

En consecuencia, la construcción del proyecto curricular al ser acordado y definido por los actores que participan en la institución escolar es de crucial importancia tener en cuenta las políticas educativas del Ministerio de Educación y el modelo pedagógico de la institución como herramientas de discusión y reflexión que posibiliten mediante procesos de transformación, la realización de un pasaje de lo macro a lo micro curricular sin que las prescripciones se vean alteradas o afectadas en sus contenidos prioritarios.

3. PROPUESTA METODOLÓGICA

Para el diseño de los acuerdos metodológicos, es decir, las formas en las cuales los docentes llevarán a cabo la enseñanza no tienen que ser un mero recetario en que solamente deben reproducir lo manifestado por las políticas curriculares del estado y de la institución, sino que estas deberán emerger de las construcciones propias de los actores que participan en la institución.

Para Gloria Edelstein (1996, cit. en Díaz Griselda, 2013: 3),

las construcciones metodológicas, en el marco de las construcciones colectivas de los docentes, son aquellas propuestas creadas por los docentes en las que articulan un conjunto de estrategias en función de sus posicionamientos conceptuales, experiencias, capacidades técnicas, artísticas y reflexivas, con la intención de que los alumnos aprendan”.

Desde estas especificaciones, las construcciones metodológicas adquieren singularidad a partir de las habilidades propias de cada actor institucional que se enmarcan en las decisiones y modos de gestionar y generar espacios de discusiones, acompañamiento, monitoreo, retroalimentación por parte del equipo de conducción de la institución educativa, como también de los profesores para reconocer y articular las posibilidades del grupo de alumnos, la disciplina, el contexto, los tiempos y las intencionalidades personales, institucionales y políticas que atraviesan y contienen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El estudio se enmarca en una investigación de tipo “intervención educativa” como uno de los formatos para trabajar en la especialización Didáctica y Curriculum, cuyo propósito fue analizar el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional (PCI) del Colegio Privado María Montessori.

LAS FUENTES DE INFORMACIÓN INCLUYERON:

- actas de reuniones de profesores y de supervisores.
- documentos institucionales (PEI, PCI, y programas áulicos de los profesores).
- Talleres de revisión del PCI.

La población estuvo conformada por el equipo directivo y el cuerpo docente del nivel secundario del Colegio Privado María Montessori.

El procedimiento se organizó en dos etapas:

- Diagnóstico (2011–2016): análisis documental de actas y proyectos institucionales, orientado a identificar las tensiones entre prescripciones curriculares y la construcción del PCI.
- Propuestas de intervención (2022): se diseñaron talleres para abordar con docentes y directivos que posibiliten revisión de los propósitos formativos y acuerdos colectivos en torno a la especificación curricular.

Las metodologías consistieron en el análisis de contenido de documentos institucionales, la generación de propuestas de talleres para promover acuerdos y reflexiones colectivas guiadas por categorías teóricas propuestas por De Alba, (1995); Terigi, (1999); Stenhouse, (cit. Stephen Kemmis, 1993); Edelstein (1996, cit. en Díaz Griselda, 2013).

4. DISCUSIONES DEL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL.

El análisis documental de actas de reuniones de profesores, actas de supervisores y del Proyecto Curricular Institucional (PCI) en vigencia y proyectos curriculares áulicos, permite reconstruir la situación curricular del Colegio Privado María Montessori en el período 2011–2016. Los hallazgos muestran que el PCI no había sido objeto de un trabajo sistemático y sostenido: entre 2011 y 2013 las reuniones docentes registraban proyectos anuales y acuerdos pedagógicos, pero no la discusión explícita del PCI.

En 2014 y 2015, pese a la presencia de supervisores y capacitadores externos, el abordaje del PCI continuó siendo fragmentario. El proceso se centró en la definición de fundamentos epistemológicos y organizativos, pero con escasa contextualización y sin generar acuerdos profundos entre los actores institucionales. Esto derivó en una alta dependencia de especialistas externos, con poca apropiación del proyecto por parte de directivos y docentes. En 2016, bajo nuevas autoridades, se impulsó una revisión más participativa, retomando categorías teóricas como la lógica de especificación curricular (Terigi, 1999). A partir de este cambio, se iniciaron espacios de reflexión colectiva sobre los propósitos formativos y la organización de los contenidos, evidenciando la necesidad de transitar desde procesos lineales y formales hacia una construcción situada y crítica del PCI.

En síntesis, **el diagnóstico reveló tres problemas centrales:**

- Escasa continuidad institucional en la construcción del PCI.
- Dependencia de expertos externos, con débil protagonismo docente.
- Ausencia de acuerdos colectivos que articularan prescripciones nacionales y provinciales con la identidad institucional.

Con estos resultados justifica la necesidad de una intervención orientada a fortalecer el protagonismo de docentes y directivos en la especificación curricular, articulando el modelo pedagógico de la pedagoga italiana María Montessori con los lineamientos prescriptivos vigentes.

Desde estas perspectivas se pudo clasificar el análisis desarrollado en el diagnóstico en dos etapas. **La primera** se centra en el trabajo de un experto (externo) quien orienta a los docentes en la construcción del proyecto curricular institucional. Estas imposiciones aparecen reflejadas en la definición de los fundamentos epistemológicos, psicológico, psicopedagógicos, sociológicos e históricos del PCI. Pues solamente mencionan a representantes y características de las teorías del aprendizaje, los aportes de María Montessori y una reproducción de la visión y misión de Proyecto Educativo Institucional, sin alguna cita que legitime estas decisiones teóricas.

Por el modo en que están construidas las fundamentaciones expuestas, esta instancia está fuertemente marcada por los intereses de “*los sujetos sociales de la determinación curricular*” (Alba pág.1995: 93). Si bien tienen una estrecha relación con los aprendizajes de los alumnos, en la institución figuran de forma externa porque el sujeto social de la estructura curricular (1995: 93)– capacitador externo– no actúa en función de los sentidos y significados propios de la Institución. Razón por la cual, los sujetos del desarrollo curricular (los directivos y docentes), no están identificados con estas teorías como herramientas de gestión escolar que orientan sus prácticas de enseñanza, sino que las comprenden como una responsabilidad por cumplir con lo solicitado.

Por ello, quienes construyen el PCI deben articular las dimensiones generales y particulares del currículo y dentro de estas, enlazar las dimensiones culturales, sociales, políticas, ideológicas, económicas, institucionales y áulicas. Es decir, que no solo estén presentes los intereses de grupos dominantes, sino también, esté representado el contexto, la cultura institucional, las negociaciones y decisiones de los actores que participan, el grupo social, el ideario y los recursos humanos y materiales con los que cuenta la institución.

Etapa 2: Estas decisiones que se gestaron en la institución se sitúan en los fundamentos de “*la Teoría Crítica del Currículo*” de Stenhouse citado por Stephen Kemmis (1993:36). Desde esta perspectiva son los docentes y equipo directivo quienes acuerdan la elaboración teórica del mismo como producción propia y no realizada en manos de expertos extraños de la escuela, tampoco la designación exclusiva al grupo docente, sino generar trabajos cooperativos entre los profesores y el vicedirector, quienes en forma conjunta tienen la responsabilidad de analizar críticamente las prácticas áulicas, fundamentación teórica y la organización de contenidos del PCI en la institución.

Según las evidencias, en jornadas Institucionales se decidió comenzar con la reconstrucción de la organización de contenidos del PCI trabajado por el coordinador externo. En este caso, el vicedirector junto con los docentes acordó revisar los contenidos sobre lo trabajado, en los cuales, se encontraron en algunos departamentos como los de Ciencias Exactas y Naturales, diferentes formas de selección. Los registros dan cuenta de la repetición en el formato del proyecto curricular áulico en las unidades y secuenciación, también la reproducción de los contenidos de los diseños curriculares y, por otro lado, el registro de temas generales sin ninguna articulación tanto disciplinar como desde los marcos curriculares jurisdiccionales.

En virtud de este análisis, los actores intervinientes decidieron trabajar los diseños curriculares mediante el desarrollo del proceso de especificación curricular (Terigi, 1999: 51). En este sentido, los acuerdos que se tomaron con el equipo docente estuvieron focalizados en: analizar y reflexionar de manera crítica los diseños curriculares con relación a las necesidades educativas de la institución, con el fin de evitar trabajar dentro del proceso de aplicación y disolución curricular.

Esto también se pudo lograr por la construcción de un diseño que requería la organización de un propósito que identifique los problemas a resolver, un listado de contenidos contextualizados por año, tipos de clases y criterios de evaluación que definen los lineamientos institucionales y dan significatividad a los docentes para trabajar la construcción del proyecto curricular áulico. No obstante, no estuvieron en esas discusiones el documento Marco Nacional De Integración de los Aprendizajes hacia el desarrollo de capacidades y las discusiones del modelo pedagógico desde los aportes de la autora italiana María Montessori.

Desde estas perspectivas, reconociendo que el sistema educativo argentino es prescriptivo, la propuesta consiste en recuperar el modelo pedagógico de la institución, reconstruyéndolo para el nivel secundario y generando articulaciones con la filosofía Montessori, las bases propuestas en el proyecto educativo Institucional y los espacios de realización, dando cuenta que en el nivel secundario se continúen trabajando en generar intereses en los adolescentes, hoy se comprendería, de sus ideas previas, de sus motivaciones y necesidades más profundas.

Desde lo didáctico, esto conlleva generar situaciones de aprendizajes significativas relacionando el conocimiento con situaciones reales, proyectos, integrando áreas de conocimientos que permitan darle al alumno una visión completa del mundo y no solo un recorte curricular mediante materiales que le permitan indagar, ir más allá de un tema, relacionando contenidos a través de la interdisciplinariedad.

Cabe mencionar que en la actualidad se puede acceder al mundo del conocimiento de múltiples formas (explicación del docente, libros, sitios de internet), por lo que es necesario remarcar que la institución no debe centrarse en dar temas o terminar un curriculum, sino en generar situaciones desafiantes, interesantes para el alumno, que apelen a su necesidad por conocer aún más. Esto también es posible a través de diseñar situaciones en el que el alumno pueda decidir actividades, formas de realizar las tareas, tiempos de entregas, lugares donde trabajar, fuentes de información. Las opciones apuntan a educar respetando la diversidad, los estilos de aprendizajes y tiempos individuales.

Desde los abordajes y aportes de la autora italiana implica planificar espacios de conexión del alumno con su propia interioridad, que le permitan centrarse en sí mismo, concentrarse en su tarea. A estos espacios María Montessori los llamó normalización. Término que hace referencia a las estrategias – juegos, ejercicios, propuestas de respiración o relajación – que permite el alumno se serene y pueda concentrarse en aprender. Organizar de manera distinta los tiempos: buscar formas para que los alumnos trabajen a su ritmo, con diferentes propuestas de trabajos diferenciado considerando que existen muchas maneras de adquirir un mismo conocimiento: escribiendo, leyendo, haciendo experimentos, representando, dibujando, haciendo preguntas, etc.

Asimismo, conlleva pensar cuál es el espacio adecuado para el aprendizaje, puesto que el banco no es el único lugar para el trabajo de un alumno, se puede sacar el banco del aula, despejar el aula y trabajar en el piso, en el patio del colegio como algunas alternativas posibles y sencillas que pueden transformar las rutinas diarias en situaciones atractivas para los alumnos.

Complementario a esto, se incorporó para las discusiones y acuerdos el documento “*Macro Nacional de Integración de los Aprendizajes: Hacia un Desarrollo de Capacidades*”, debido que estás, también son parte de los lineamientos Federales a partir de su sanción en 2018, definidas como un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de relacionar progresivamente a lo largo de su escolaridad, ya que se consideran relevantes para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana en cada contexto y momento particular de la vida de las personas. (Roggers 2016, cit. Ministerio de Educación en el documento *Macro Nacional de Integración de los Aprendizajes: Hacia un Desarrollo de Capacidades* (2018:13.)

Las capacidades son entonces los recursos internos con que un estudiante puede lograr determinado desempeño, son la condición para que este se produzca. Sin embargo, es necesario remarcar que el desempeño no depende de esos recursos internos, sino que además

se ve influenciado por las condiciones de la acción de otros estudiantes involucrados, el acceso a recursos necesarios, entre otros aspectos.

Siguiendo esta perspectiva, las propuestas de la organización de los aprendizajes que propone el Consejo Federal de Educación enfatizan la autonomía de los docentes para el análisis y selección de las capacidades fundamentales que propondrán para el desarrollo de habilidades y saberes prioritarios en los alumnos. Para que emerjan estas decisiones es importante que piensen y diseñen formas de enseñar y aprender. Por lo tanto, con esta mirada sobre la enseñanza desde este enfoque también conlleva a los docentes y directivos a tomar un conjunto de decisiones sobre qué capacidades son necesarias trabajar para alcanzar y reflexionar sobre las estrategias que más se adecuen para alcanzar los objetivos curriculares.

Por ende, en la planificación didáctica centrada en el desarrollo por capacidades cobra un lugar central la noción de situación. Según Roggers y Peinser (2016) el término situación evoca un conjunto contextualizado de informaciones que un alumno o un grupo de alumnos deberá articular a fin de resolver una tarea determinada con el andamiaje del docente. El diseño de una situación didáctica constituye una ocasión propicia para promover el desarrollo de capacidades, cognitivas, interpersonales e intrapersonales al desafiar al estudiante para que mejore sus estrategias de aprendizaje y se apropie de saberes prioritarios.

Desde una perspectiva integral, es necesario generar relaciones entre enfoque Montessori y las capacidades del *Macro Nacional de Integración de los Aprendizajes: Hacia un Desarrollo de Capacidades*, desde un análisis crítico por los docentes de la institución para llegar a acuerdos que expliciten la complementación con el enfoque Montessori, con relación a la contextualización, las reconstrucciones y significaciones en el ambiente.

Al pensar y reconstruir las capacidades desde las decisiones de los docentes, posibilitará también complementar el desarrollo de habilidades de pensamiento y reflexionar sobre el diseño del ambiente que propone la autora italiana. Por ello, es necesario poner en foco, los espacios en donde se realizarán los proyectos y experiencias de aprendizajes, propuestas genuinas y optativas, los tiempos de realización de las actividades, construcciones de conocimientos de los alumnos y presentación de lo investigado mediados por diversos recursos.

Cabe destacar que el ambiente preparado desde la visión de la pedagoga italiana brinda libertad de movimiento (no solo tomar el aula como el único lugar para aprender, sino utilizar todos los espacios de la institución y la de su entorno por ejemplo: patio, bibliotecas de la institución y la del barrio, la plaza, etc.), lo cual, responde a las necesidades de los adolescentes de aprender mediante desplazamiento, intereses pero al mismo tiempo se ofrece un lugar con situaciones de aprendizajes tan atractivas para el estudiante (porque responden a sus necesidades) que lo invitan a largos periodos de concentración.

5. CARACTERIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

La significatividad de una propuesta de intervención se sustenta en el análisis minucioso de la problemática detectada, la interpretación crítica de los resultados del diagnóstico y el diseño de una propuesta de intervención que posibilite superar o mejorar la realidad definida.

En este sentido, la intervención se orienta desde el *"enfoque crítico progresista de la innovación educativa"* (Barraza Macias, 2005). El autor considera al docente como un agente social crítico

dentro de las instituciones educativas, puesto que es su práctica profesional la que lo constituye en su ámbito de problematización.

Los directivos y docentes del Montessori son los que interpretan de manera crítica los lineamientos curriculares a partir de sus creencias, ideologías, conocimientos construidos en los diversos recorridos por la formación inicial y continua, y experiencia de la práctica. Por lo que implica, un proceso de desnaturalización y construcción de conocimientos alternativos que conlleven de manera colectiva; reflexionar, comprender, comprometerse y reconstruir sus propuestas didácticas desde estos nuevos posicionamientos teóricos y metodológicos de intervención.

Siguiendo el pensamiento del autor (Remedí, 2004:8) *“cuando habla de intervención (...) uno va a hablar de intervención a una comunidad”*. Es decir, la intervención institucional con todo lo que significa: implicación en el contexto, ideologías de los sujetos, creencias, características de los estudiantes y espacios de realización. Esto converge también a un proceso de adhesión y/o rechazo a la propuesta por parte de los actores que participan, ya que la reconstrucción del proyecto curricular no implica solamente un problema técnico, sino también se entrecruzan fuerzas de poder e intereses diversos de docentes.

Estas situaciones e ideologías se verán tensionadas en las prácticas o los haceres de los docentes que están comprometidos en la intervención. En otros términos, en la intervención estarán prácticas instituidas que los actores tienen con sus historias, sus trayectorias de formación y experiencias significativas enmarcadas dentro de una cultura institucional y que será de crucial importancia contemplar y comprender que es un trabajo que exige muchísima reflexión, negociación de significados y de fuerzas de poder para entender las problemáticas, las teorías institucionales y las ideologías colectivas de los actores que participan para intervenir con sentido ante estas situaciones.

Recuperando el modelo pedagógico propuesto por María Montessori, el enfoque por capacidades y las construcciones metodológicas es necesario que los docentes analicen los espacios de realización y construyan a través de las decisiones y acuerdos entre todos los miembros construcciones metodológicas que sustenten las mejoras enmarcadas en la intervención. Esto se llevará a cabo en tres momentos.

El primer taller consistirá en diversos espacios de discusiones y reflexiones, para aproximar a los actores institucionales a los posicionamientos teóricos y metodológicos sobre los lineamientos nacionales jurisdiccionales e institucionales, su articulación y sistematización en las prácticas de enseñanza. En estos encuentros colectivos el foco está centrado en realizar lecturas sobre la reconstrucción del modelo pedagógico de la institución y el enfoque por capacidades, realizar consultas, construir principios teniendo en cuenta los espacios de realización, el ideario institucional y significación en las prácticas áulicas.

En el segundo taller se analizará las propias prácticas para generar interacciones y espacios de reconocimiento por departamentos con relación a los enfoques. Con estos encuentros también se busca la socialización, las consultas entre docentes y coordinador/ especializando, el análisis de las evaluaciones y trabajos prácticos que ayuden a reconocer las formas de trabajar en la actualidad y articular nuevas maneras de organizar la enseñanza en función de la articulación enfoque pedagógico de María Montessori con las capacidades del Moa. (Marco de Organización de Capacidades)

En cuanto al tercer momento, su diseño estuvo pensado en realizar un monitoreo de lo propuesto mediante retroalimentaciones de lo propuesto en talleres anteriores. Para ello, se

configuró 3 fechas de encuentros la primera a principios de junio, la segunda en septiembre y la última se realizará en diciembre de 2022. El propósito es que en cada uno de estos encuentros se volverá a revisar lo trabajado, con la finalidad de visualizar las fortalezas y debilidades de las acciones implementadas, mediante análisis y socialización de experiencias de prácticas, acompañamiento, diálogo formativo y reconstrucción de nuevas propuestas en caso de ser necesario orientar las construcciones de los docentes.

Con relación al último taller, en el tercer trimestre de 2022, busca valorar, como los docentes se sintieron trabajando con estas metodologías y el impacto que generó para ellos y los estudiantes.

El sentido de la evaluación para este proyecto es comprendido como un proceso continuo, sistemático, democrático y participativo que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad que se está interviniendo. Esto implica también la toma de decisiones desde el diálogo, la reflexión y retroalimentación con los involucrados, es decir con los docentes que participan en el proyecto de intervención en el colegio Privado María Montessori.

Dicho de otro modo, la evaluación no está centrada en la acreditación de los resultados de los docentes participantes sino, es un proceso continuo y democrático que tiene como foco comprender la información recabada del diagnóstico, la planificación del diseño, la ejecución y los resultados obtenidos del proyecto para realizar juicios de valor y tomar decisiones con relación a la viabilidad y el impacto de la intervención.

Desde estas perspectivas, la propuesta de evaluación en este proyecto tiene un carácter colectivo por lo que la valoración corresponde también a los docentes que participan en la intervención mediante la construcción colectiva y análisis de alcance de los criterios de evaluación, es decir, cuando se lleve a cabo los encuentros se definan entre los participantes las pautas de trabajo. De esta manera se logrará transparentar las reglas de juego con las que serán sometidas a análisis y discusiones, las acciones construidas por departamento, en espacios de aprendizajes colaborativos entre los actores, que se llevará a cabo, mediante los diversos talleres.

Por último, los instrumentos de evaluación posibilitarán recolectar información y documentar los desempeños, logros o resultados obtenidos sobre los diferentes componentes y dimensiones del proyecto de intervención. Por lo que se tendrán en cuenta las siguientes herramientas: observación directa de documentos, encuestas, diálogos formativos, participación de los profesores, retroalimentaciones y experiencias de aprendizajes de los estudiantes.

En definitiva, estas propuestas, dan cuenta de herramientas y diseño de talleres para llevar a cabo en diversas instancias que pongan en tensión las decisiones las políticas federales, jurisdiccionales e institucionales a partir de las discusiones y acuerdos de materialización de principios y sistematización.

6. PROYECCIONES Y LIMITACIONES DE LA PROPUESTA

Ayuda a repensar las propuestas del proyecto curricular institucional para darle un sentido y significación desde las construcciones de los propios docentes y directivos que hacen la institución.

De esta forma, el proyecto curricular institucional estará articulado con las prescripciones nacionales, provinciales, institucionales y los acuerdos colectivos entre directivos y docentes. No obstante, estas decisiones posibilitarán dejar de responder a los intereses de los sujetos sociales externos a la institución, para que los sujetos del desarrollo curricular, es decir, docentes, directivos sean los encargados de tomar decisiones y construir propuestas con sentido sobre las formas de trabajar en la institución.

Para ello, tendrán en cuenta los espacios edilicios, recursos, materiales, conocimientos epistemológicos de lo disciplinar, lo interdisciplinar, sentido de pertenencia, y posicionamientos sobre estas formas de trabajar que permita generar trabajos y acuerdos con prácticas cruzadas. Es decir, que estas decisiones no solo sean una intención, sino que estas construcciones con sentido se reflejen en las prácticas áulicas.

De esta manera, directivos y docentes se proyectarán a discutir, analizar el contexto, las características de los alumnos, las formas más adecuadas para enseñar y aprender a partir de construcciones metodológicas que fortalecerán la identidad del colegio privado María Montessori.

Acordar propuestas de trabajo y luego generar espacios de reflexiones y socialización de experiencias sobre lo acordado ayuda a seguir aprendiendo de las vivencias, las dificultades y los logros de uno mismo y de los colegas. Así también permite volver a pensar sobre las prácticas de enseñanza para mejorarla y enriquecerla.

Las limitaciones de la propuesta tienen que ver, por un lado, con la aceptación por parte de las autoridades del colegio llevar adelante esta forma de trabajar, los tiempos, las reflexiones, la responsabilidad de los docentes para la puesta en prácticas de estas construcciones, y la generación de las condiciones para el monitoreo y retroalimentación por parte del equipo de conducción.

7. REFLEXIONES FINALES

La construcción de este proyecto de intervención posibilitó conocer y reflexionar sobre las articulaciones entre las prescripciones, enfoque pedagógico de la institución y las fuerzas de poder de los diferentes actores sociales de la determinación curricular (sujetos sociales de la determinación curricular, sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum, sujetos sociales del desarrollo curricular) que intervienen en el hacer escolar, con mecanismos de luchas, imposiciones o negociaciones.

En este sentido, se buscó reconstruir el proyecto curricular institucional mediante los mecanismos y espacios de negociación en donde los docentes y el equipo directivo acuerdan la elaboración teórica de los mismos como producción propia del mismo a través de trabajos cooperativos y colaborativos.

Los diversos recorridos implicaron conocer con más profundidad el enfoque pedagógico de María Montessori para docentes y estudiantes que transitan el nivel secundario, dentro de una construcción y articulación entre las dimensiones políticas del ministerio de educación el modelo pedagógico y las propuestas de construcción de los docentes que participan en la intervención.

Este proyecto no solo genera discusiones, acuerdos sobre las dimensiones generales y particulares de la institución, teniendo en cuenta las ideologías de los actores que participan, sino también es una propuesta que busca transformar la escuela. Se considera que puede ser

de gran significación para la institución para seguir pensando la reorganización curricular y las propuestas de enseñanza de los profesores que promuevan diversas experiencias significativas de aprendizajes.

También es una propuesta que brinda orientaciones generales para las escuelas que deseen reconstruir su proyecto curricular institucional en esta etapa de (pos) pandemia, que hizo visible las condiciones en que enseñan nuestros sistemas educativos y que interpela a las instituciones educativas pensar críticamente, a resolver problemas, a ser originales y a realizar revisiones de paradigmas, posibilitando soluciones alternativas que definen presencias transformadoras de la escuela.

Desde estas miradas, cabe destacar que el desarrollo del proyecto se centró dentro de una mirada democrática y colectiva, las decisiones institucionales que conllevan a contribuir un enfoque alternativo para mirar, diseñar- co-diseñar las instituciones del futuro mediante propuestas personalizadas, como lo es la pedagogía Montessori, articulado con el enfoque por capacidades por lo que es un documento que posibilita organización interinstitucional con aportes para generar innovaciones educativas.

Engloba las discusiones contemporáneas y orientaciones en cuanto a las decisiones colectivas en territorio que directivos y profesores deben realizar en el marco de las prescripciones curriculares provinciales. Desarrolla categorías teóricas y reflexiones significativas para el análisis de las transformaciones de políticas que en la actualidad tensionan las gramáticas escolares.

Esto se percibe tanto en las construcciones teóricas y metodológicas del proyecto de intervención como en la reorganización curricular y propuestas de enseñanza generadas mediante el análisis, discusiones, acuerdos y decisiones colectivas, construcción de criterios compartidos como parámetros para analizar las acciones definidas y espacios de monitoreo, retroalimentaciones y reajustes sin perder de vista, el ideario institucional y los lineamientos nacionales y provinciales vigentes. Lo que posibilita el desarrollo y sistematización de las categorías de priorización e intensificación de la enseñanza que definen las resoluciones mencionadas por parte del colectivo docente en las instituciones educativas.

Por su parte, el cursado de la Especialización en Didáctica y Currículo, permitió viajar por diversas experiencias de aprendizajes a partir de la multiplicidad de propuestas, reflexiones y actividades de construcción para cumplimentar cada seminario. De esta forma, se generaron apropiaciones de conocimiento teóricos que permitieron pensar lo metodológico en la institución escolar a partir de la construcción y decisiones de los sujetos que la conforman. Con estos posicionamientos teóricos posibilitó desarrollar el presente trabajo, una hermosa experiencia en donde lo aprendido en la especialización género reconstruir en el análisis los posicionamientos teóricos y reflexiones sobre las construcciones de los propios docentes con relación a las decisiones de llevar a la práctica el modelo pedagógico y las prescripciones propuestas por el estado.

En este sentido, el profesor, más allá que expresa sus representaciones, aspectos imaginarios, fragmentos ideológicos, contiene tal conocer sobre sus prácticas y la realidad en la que se inserta que nos permite categorizarlo como un saber que, en la vida de cada profesor, se va conformando de modo heterogéneo y por distintas vertientes, cada una de las cuales aporta sus propios conocimientos que lo adquieren de la formación inicial, del intercambio formal o informal con otros docentes con directivos con alumnos, con padres y los que adquieren a partir de diferentes lecturas y trabajos específicos.

El cambio escolar se genera a partir de un proceso de construcción dentro de la institución, impulsado y protagonizado de manera activa por sus propios actores, en este caso mencionó a docentes y directivos que analizan, reflexionan, tensiona lo político de acuerdo con sus interés y espacios de realización y toman decisiones con sentidos con relación a las prácticas institucionales y áulicas.

8. BIBLIOGRAFÍA

- De Alba Alicia (1998). Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Capítulo 3. Las perspectivas. Editorial. Miño y Davila editores S.R.L Buenos Aires.
- Diaz Griselda (2013). Las construcciones metodológicas de los estudiantes. Tensiones entre crear y aplicar. Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades.
- Remedí, Eduardo (2004). La intervención educativa. Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Disponible en: [https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Conferencia Eduardo Remedi 1 .pdf](https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Conferencia_Eduardo_Remedi_1.pdf)
- Stephen Kemmis. El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción. Capítulo 2. Stenhouse: hacia una elaboración teórica curricular emancipadora.
- Terigi Flavia. (1999). "Curriculum: itinerarios para aprender un territorio". Capítulo 3 para entender el curriculum escolar. Santillana, Buenos Aires.

Documentos

- Libro de acta de reuniones de personal docente. Abierto el 3 de junio de 2011.
- Marco Nacional de Integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. Secundaria 2030. Secretaría de innovación educativa Ministerio de Educación de la Nación.
- Proyecto Educativo Institucional del Colegio Privado María Montessori
- Proyecto Curricular Institucional del Colegio Privado María Montessori.

ACERCA DEL AUTOR

Gabriel Gonzalo Morales: Vicedirector del Col. Priv. María Montessori. Profesor concursado en el Nivel Superior, en los espacios de Filosofía de la Educación, Práctica II: Currículum y Programación de la Enseñanza y Didáctica General. Formador en el Ciclo de Profesorado en Docencia Superior y en las Diplomaturas "Evaluación Superior para los Aprendizajes" y "Didáctica para el Nivel Superior" Convenio Instituto Enrique Guillermo Hood y UTN. Tutor del módulo Financiamiento de la Educación en la Licenciatura en Gestión Educativa y contenidista y tutor en el módulo la Diversificación Curricular en los Niveles Inicial, Primario y Secundario de la Lic. En Educación Especial, perteneciente al Dpto. de Educación a Distancia, Facultad de Humanidades, UNCA.