

LOS MODOS DE ENSEÑAR EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.

REY, Daniel / Universidad CAECE - daniel.rey@bue.edu.ar

Eje: 5. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS y SABERES. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria - clase escolar - prácticas de enseñanza.

• > **Resumen**

El presente trabajo se propone informar los resultados alcanzados en el proyecto de investigación que se realizó en la Universidad CAECE (2018-2021): “Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 2011 – 2018”.

En el inicio del estudio partimos de la pregunta ¿qué sucede con las configuraciones de clase, es decir, con las formas de enseñar y aprender en tiempos de reforma?

El período analizado resulta de especial interés ya que se encuentra atravesado por la implementación de la Nueva Escuela Secundaria, y posteriormente, la Secundaria del Futuro. En esta línea de indagación fueron entrevistados 15 alumnos y 14 profesores, el testimonio directo de aquellos que habitaron las aulas en ese lapso de tiempo, nos ha facilitado un conocimiento situado. También, se analizaron los marcos normativos elaborados por el Ministerio de Educación para mejorar la práctica docente.

En este caso, resulta importante mencionar que las conclusiones obtenidas permiten formular nuevas preguntas en torno a las características que adquiere la formación docente inicial en el marco de la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria. Por este motivo, el equipo de investigación inició un estudio acerca de “Los modos de enseñar en la formación docente inicial de la Ciudad de Buenos Aires en el período 2011 – 2018” interrogando los siguientes aspectos pedagógicos: ¿los saberes que reciben los docentes en su formación inicial son pertinentes para llevar adelante la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria?

En definitiva, las dos investigaciones se enmarcan en temáticas de estudios actuales dentro del

campo de las Ciencias de la Educación.

- > **Presentación**

En la República Argentina, el Consejo Federal de Educación (CFE), en el año 2009 firmó la Resolución N° 84/09 aprobando el documento “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. El contenido de la norma definía los lineamientos políticos y estratégicos que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y demás jurisdicciones del país debían modificar en un determinado lapso de tiempo con la finalidad de transformar la educación secundaria. En este contexto, se buscó generar cambios en la práctica docente dando lugar a una nueva organización de las prácticas de enseñanza, como también, facilitar una estructura académica diferente y un marco normativo novedoso en el régimen de evaluación, acreditación y promoción para los estudiantes.

A partir del año 2012, el Ministerio de Educación de CABA comenzó a planificar un conjunto de modificaciones en los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria de la jurisdicción. La reforma educativa se denominó oficialmente con el título de “Nueva Escuela Secundaria de Calidad” (NESC). Desde el año 2017, la CABA se encuentra realizando la “Profundización de la NES” mediante la aparición de la Secundaria del Futuro (SF). Este proceso reformista nos llevó a formular una serie de preguntas: ¿de qué manera cambió la escuela secundaria en la última década a partir de las nuevas normativas que regulan el sistema escolar?, ¿los profesores modificaron sus prácticas de enseñanza?, ¿cómo describen los alumnos las formas de enseñar de los profesores?, ¿de qué forma se vinculan los profesores con los alumnos?, ¿cuáles son los recursos didácticos-materiales que se utilizan en las clases?

El dispositivo clase escolar puede definirse como un conjunto de prácticas pedagógicas destinadas a un grupo de personas que buscan obtener un determinado aprendizaje en un momento histórico particular. Como explica Frigerio (1991), “La clase escolar es un dispositivo pensado y configurado para que un grupo de personas logre un conjunto determinado de aprendizaje compuesto por lo que prescribe la norma curricular pero también por lo que conforma el currículum real” (p. 138). Consecuentemente, las configuraciones de clase serían el resultado de una construcción social en el marco de un proyecto político-ideológico para una sociedad determinada. Para precisar el concepto de configuración, remitimos a la idea de configuraciones didácticas de la que habla (Litwin, 1997) cuando menciona la manera particular

que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

Ahora bien, los autores que se ocupan de indagar acerca de las reformas educativas (Terigi, 2008, Ruíz, 2014, Cazas, 2019) expresan que las modificaciones en las prácticas de enseñanza son uno de los aspectos más difíciles de abordar por los responsables del gobierno, por lo tanto, en este proceso de reforma cuando se piensa la relación existente entre las decisiones del gobierno en materia educativa y las prácticas institucionales que ocurren directamente en las escuelas, aparecen simultáneamente diferentes escenarios educativos - sociales que terminan redefiniendo las políticas educativas. Como señala Terigi (2008) “Si siempre el cambio en el formato escolar afronta dificultades sustantivas, éstas son mayores cuanto más se corresponden la estructura curricular, los puestos de trabajo y el sistema formador” (p.66).

En virtud de las políticas educativas actuales, la reciente investigación se propone analizar los procesos de formación inicial de los docentes, en este sentido, los cambios en los modos de enseñar propuestos en la Profundización de la NES implican modificaciones en los institutos de nivel superior. Por lo tanto, surge un interés por saber si los conocimientos que reciben los docentes son pertinentes para llevar adelante la reforma que pretende realizar la Ciudad de Buenos Aires en el nivel medio.

De esta manera, las investigaciones interpelan las transformaciones del sistema educativo poniendo el énfasis principalmente en las prácticas de enseñanza.

• > **Metodología**

Las investigaciones utilizan un enfoque cualitativo (Marradi, 2007) con carácter exploratorio-descriptivo. Las mismas, utilizan los principios generales del enfoque etnográfico (Rockwell, 2009). Dentro de este marco, se usan las técnicas de la historia oral y de los estudios biográficos-narrativos (Arfuch, 2013) para la ejecución y análisis de las entrevistas.

En el caso de la primera investigación, el abordaje del objeto de estudio incluyó los siguientes ejes y dimensiones de análisis:

Eje A: Modalidad de las intervenciones del docente en la clase escolar.

Dimensiones:

A.1: Características de la relación docente-alumno.

A.2: Lugar que el docente le asigna al conocimiento disciplinar.

A.3: Posición del docente frente a situaciones imprevistas.

A.4: Características de las situaciones de evaluación.

Eje B: Modalidad de las actividades que desarrollan los alumnos en la clase escolar.

Dimensiones:

B.1: Características de la relación alumno-docente.

B.2: Características de la relación entre pares.

B.3: Relación de los alumnos con el conocimiento disciplinar.

B.4: Caracterización de las instancias de evaluación.

Eje C: Características de los recursos materiales utilizados en las clases escolares.

Dimensiones:

C.1: Tipos de recursos materiales utilizados.

C.2: Usos de los recursos como parte de la configuración de clase.

El instrumento metodológico es la entrevista (Eyssautier de la Mora, 2006) dado que la misma permite reconstruir las características de las clases escolares en el período 2011-2018. Considerando la imposibilidad de realizar una observación directa del objeto de estudio, la exploración del tema recoge el testimonio de profesores y alumnos. Al respecto, inicialmente la recolección de la información se realizó por medio de 29 entrevistas, conformadas por el testimonio de 14 profesores y 15 alumnos.

La muestra tuvo un carácter no probabilístico y se conformó de forma intencional de acuerdo a los siguientes criterios:

- Profesores y alumnos que transitaban por clases de nivel secundario en el período 2011-2018.
- Profesores y alumnos de escuelas secundarias de gestión estatal y privada dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Asimismo, se examinaron las normativas oficiales y los documentos de trabajo que fueron enviados a las escuelas por las autoridades ministeriales durante la implementación de la reforma con el propósito de mejorar la práctica docente.

Respecto a la reciente investigación en torno a la formación docente inicial, tomaremos el testimonio de los docentes en ejercicio que transitaban por la formación docente inicial para el nivel medio entre los años 2011 y 2018 en la CABA, asimismo, aquellos que transitaban por la modalidad de la carrera de profesorado como por la certificación pedagógica de gestión estatal y privado.

- > **Resultados obtenidos en la investigación inicial**

La investigación respecto a “Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 2011 – 2018” nos permitió acercarnos a las configuraciones de clase que se desarrollaron durante este período de tiempo utilizando las voces de los profesores y los alumnos que transitaron por las escuelas del nivel medio de la jurisdicción. En este caso, resulta difícil encontrar tanto en los testimonios como en los documentos oficiales una configuración que resulte preponderante. De esta manera, se recuperan una variedad de formatos de clases escolares en el interior de las escuelas secundarias.

Una de las principales reflexiones en torno a los resultados de la investigación, consiste en destacar que uno de los principales cambios en los formatos de las clases escolares según el testimonio de los entrevistados, estaría dado por el establecimiento de un ambiente relacional afectivo entre los alumnos y profesores, y alumnos entre sí. En este sentido, las buenas prácticas escolares podrían relacionarse con el respeto, la confianza, la aceptación y la solidaridad para generar ambientes propicios para el aprendizaje y la construcción de vínculos en la escuela.

Teníamos un profesor de Lengua que era un amante de lo que enseñaba entonces yo aprendí una barbaridad, me parece un genio y había otros profesores que siento que no les quedaba otra opción que dar la clase. Recuerdo a los profesores que eran apasionados por su trabajo. (Gisella, alumna, comunicación personal, 3 de mayo de 2019).

El profesor de Historia era un capo, él te motivaba a escucharlo y participar en clase con temas actuales (Luis, alumno, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

Se nota el profesor que tiene pasión cuando enseña, además te dan ganas de escucharlo cuando prepara una secuencia para que vos aprendas. (Mía, alumna, comunicación personal, 18 de julio de 2019).

Había muy buenos profesores, tenían tanta vocación que lograban que te guste la materia. Por ejemplo, a una profesora de Historia me gustaba escucharla y era tan interesante que te atrapaba. (Carla, alumna, comunicación personal, 23 de julio de 2019).

Si el profesor da la materia de una forma lineal que no busca que el alumno se interese por la materia cuesta un poco más. Creo que el interés es un factor importante a la hora de dar una clase. (Daniel, alumno, comunicación personal, 4 de septiembre de 2019).

A los profesores les interesaba que aprendamos. Se notaba el interés de los profesores a la hora de enseñar. (Chistian, alumno, comunicación personal, 17 de septiembre de 2019).

Respecto a la comparación en las respuestas obtenidas sobre la experiencia personal de haber transitado por las aulas, los testimonios permiten visualizar ciertas diferencias entre los profesores y los alumnos, mientras que estos últimos tienen una valoración positiva de su paso por la escuela y reconocen y valoran el compromiso de los profesores al momento de enseñar, los profesores utilizaron una valoración negativa cuando recordaron la experiencia que ellos tuvieron cuando transitaron como alumno en otros momentos históricos.

En el secundario yo hice Comercial, por lo tanto, no tuve materias relacionadas con humanidades. Las clases eran esquemáticas, verticalistas, algunas materias de sociales eran un poco más participativas pero después en todas las materias era aprendamos este contenido. Yo detestaba Derecho y Economía porque tenía que aprender un contenido literal y odiaba eso... y además siempre me iba mal. No recuerdo haber visto algún video en la escuela... (Vanessa, profesora, comunicación personal, 24 de abril de 2019).

Yo estude en tiempos de la dictadura militar, en ese momento, la escuela era mucho más estructurada que ahora. En aquella época el trabajo en grupo no existía, además la exigencia era muy rigurosa en la forma de entregar las láminas porque no se valoraba de dónde venía cada chico ni las problemáticas individuales, sólo se evaluaba el contenido de la materia. (Jorge, profesor, comunicación personal, 30 de abril de 2019).

Diría que las clases eran más distantes en comparación con el ahora, eran más expositivas y de tarima. En mi escuela todas las aulas tenían una tarima de madera donde allí se encontraba el profesor. No recuerdo que el profesor hubiera transitado el aula entre los alumnos, siempre estaba en la tarima o en el pizarrón. (Juan Manuel, profesor, comunicación personal, 30 de abril de 2019).

Si las comparo con las clases de hoy eran más rígidas respecto de algunos requisitos, por ejemplo los horarios. Hoy yo no tengo problemas con los horarios, los chicos van llegando a medida que pueden hacerlo porque a la mañana la clase comienza muy temprano. También eran muy rigurosos con el movimiento dentro de los laboratorios. (Sebastián, profesor, comunicación personal, 07 de mayo de 2019).

El profesor era como un Dios, ingresaba al aula y los alumnos se paraban, saludaba al curso y comenzaba la tarea expositiva. No había una interacción con los alumnos. (Andrea, profesora, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

En cierto modo, siguiendo las expresiones de los entrevistados, otro aspecto clave que permitiría constatar una transformación pedagógica en las últimas décadas en la CABA sería el lugar que ocupa el conocimiento disciplinar en el proceso de aprendizaje. Según el testimonio de los profesores, en las aulas se prioriza la enseñanza de ciertas actitudes, valores y habilidades que deberían adquirir los alumnos por sobre el conocimiento disciplinar de las asignaturas. La revalorización del trabajo en equipos o en grupo cobra fuerza por estos años. Este tipo de

actividades casi inexistentes en otras épocas, ahora surgen como algo más habitual. El trabajo en grupo es mencionado reiteradamente por estudiantes y docentes.

Los resultados obtenidos en las entrevistas permitirían conocer cuál es el sentido que adquiere la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, en este conjunto de entrevistados se evidencia algunas diferencias entre los comentarios que hicieron profesores y alumnos. Estos últimos expresaron que algunos profesores mantuvieron métodos tradicionales de evaluación, esto daría cuenta de un elemento clave que no parecería estar presente en las voces de los profesores. No obstante, en materia de instrumentos de evaluación, los relatos de docentes muestran un cierto retroceso de la evaluación de resultado final y del examen de corte memorístico junto al surgimiento de nuevas formas de pensar la evaluación. Aparecen con fuerza los denominados “trabajos prácticos” como una opción de instrumento de evaluación.

Para mí la evaluación es continua, voy anotando diariamente. Constantemente voy preguntando lo trabajado en las clases anteriores y enganchamos los temas de la clase del día. También hacemos trabajos de integración con los temas que fueron trabajados. Tomo evaluación para que los chicos vean que tienen que estudiar pero el referente importante es la actividad diaria. A veces propongo que trabajen de a dos, quizás en algún curso de la tarde, realizan la evaluación con la carpeta abierta porque me aseguro que tengan el material y hayan comprendido lo que escribieron. También evaluaciones donde tienen que integrar conocimientos. (Gladys, profesora, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

El examen tiene nota pero me fijo mucho en la persona que trabaja en clase y quien se esfuerza. Por otra parte, soy terminante con los que se duermen en el curso y no quieren hacer nada. A veces le doy un trabajo práctico y tampoco quieren hacerlo entonces no tengo opción, es una falta de respeto para quienes laburan. (José, profesor, comunicación personal, 4 de diciembre de 2018).

En Psicología hice una sola evaluación formal y después todos trabajos prácticos individuales o grupales. (Liliana, profesor, comunicación personal, 6 de agosto de 2019).

Voy variando la evaluación según las características de la población de alumnos. Hacemos muchos trabajos prácticos durante la clase. A los chicos siempre les digo que los estoy evaluando todo el tiempo, por eso les pido participación. Hay cursos donde también tomo evaluaciones formales. (Carlos, profesor, comunicación personal, 5 de agosto de 2019).

Generalmente las evaluaciones eran escritas salvo en algunas materias que teníamos que hacer una presentación oral y después entregar algo en papel. A veces eran múltiple choice pero generalmente la consigna era desarrollar un tema. (Andy, alumno, comunicación personal, 15 de abril de 2019).

Por lo general era todo escrito, algunos nos daban trabajos prácticos, muy pocas veces oral. (Luis, alumno, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

El formato más utilizado para evaluar era desarrollar un contenido, generalmente nos entregaba una hoja impresa y teníamos que responder una temática. En 4° y 5° año las consignas eran relacionar conceptos. A mí me hubiese gustado que me tomaran más exámenes orales. (Gisella, alumna, comunicación personal, 3 de mayo de 2019).

En la evaluación había muchos trabajos prácticos y muy pocos orales. (Flor, alumna, comunicación personal, 23 de julio de 2019).

En la última década en la jurisdicción, la incorporación de nuevas tecnologías en las escuelas habría permitido modificar los recursos didácticos que utilizan los profesores en sus clases. Si bien el uso de estas varía de un testimonio a otro, tanto los docentes como los alumnos no dejaron de referirse a ellas. Los alumnos indicaron que los nuevos dispositivos tecnológicos, especialmente, la telefonía celular, fueron incluidos en las prácticas escolares. Por otra parte, también puede advertirse diferentes experiencias pedagógicas fuera del aula, principalmente, a través de salidas didácticas. Aquí se mencionan diversos espacios para el desarrollo de la clase, el aula no constituye el único espacio físico para la enseñanza sino que aparecen en los testimonios otros como talleres o aulas especiales.

- > ***Debates vigentes y nuevos interrogantes***

En las últimas décadas, podemos suponer que el fracaso de las reiteradas reformas educativas se debe a la falta de cohesión pedagógica entre los diferentes niveles del sistema educativo. En este caso, podríamos pensar que la escasa articulación entre el nivel secundario y superior ha producido un desfasaje en la formación docente inicial en términos de incorporar la política educativa que exige la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria. Al respecto, las innovaciones en las prácticas de enseñanza necesitan ser acompañadas de nuevos criterios pedagógicos en los Institutos de Formación Docente. De esta manera, la investigación actual buscará responder algunos interrogantes alrededor de los modos de enseñar.

En síntesis, los cambios en la formación docente inicial considerando los lineamientos pedagógicos de la Profundización NES, representan un aspecto esencial para que los profesorado se apropien de la reforma haciendo posible las innovaciones en las aulas.

Bibliografía

Arfuch, L. (2013) *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cazas, F. (2019) *Los modos de enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseo.

Consejo Federal de Educación. (2009). Resolución N° 84/09.
<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/84-09.pdf>

Eyssautier de la Mora, M. (2006). *Metodología de la Investigación. Desarrollo de la inteligencia*. México: International Thomson Editores.

Frigerio, G. (1991). *Currículum presente, Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Marradi, A., Aechenti, N., y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Emecé.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Ruíz, M. & Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países, en *Revista Foro de Educación*, 12, 71-98.

Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.