

---

# Estudio Nacional 2016-2017

## PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DEL AULA EN LOS NIVELES PRIMARIO Y SECUNDARIO

**Presidente de la Nación**

Mauricio MACRI

**Jefe de Gabinete de Ministros**

Marcos PEÑA

**Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**

Alejandro FINOCCHIARO

**Secretario de Gobierno de Cultura**

Pablo AVELLUTO

**Secretario de Gobierno de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva**

Lino BARAÑAO

**Titular de la Unidad de Coordinación General del Ministerio de Educación,  
Cultura, Ciencia y Tecnología**

Manuel VIDAL

**Secretaría de Innovación y Calidad Educativa**

Mercedes MIGUEL

**Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente**

Cecilia VELEDA

**Directora Nacional de Formación Docente Continua**

Florencia MEZZADRA

**Director Nacional de Formación Docente Inicial**

Emmanuel LISTA

---

Estudio nacional 2016-2017

Prácticas de enseñanza en el contexto del aula en los niveles primario y secundario

Equipo: Marta Kisilevsky , Cynthia Zapata, Marcela Fridman, Laura Rinaldi

Expertos disciplinares:

Matemática: Andrea Novembre y Adriana Díaz

Lengua: Pilar Gaspar

Ciencias Sociales: Raquel Gurevich y Mabel Scaltritti

Ciencias Naturales: Marion Evans y Silvina Hanza

Noviembre 2019

---

#### NOTA SOBRE GÉNERO Y LENGUAJE

El uso de un lenguaje que no discrimina por género es una de las preocupaciones del INFoD. Sin embargo, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar simultáneamente las formas masculina y femenina para visibilizar la existencia de ambos géneros, se ha optado por emplear la forma genérica en el masculino establecida como norma por la Real Academia Española.

# Índice

<b>Prólogo</b>	5
<b>Equipos e integrantes</b>	6
<b>Introducción</b>	8
Propósitos y objetivos	8
Decisiones metodológicas	9
Perspectiva metodológica	9
Muestra intencional de escuelas	10
Gestión de la investigación	11
Prueba piloto	11
La muestra y los instrumentos de relevamiento	12
Análisis de datos y construcción de resultados	12
<b>Capítulo 1: Las prácticas de enseñanza en relación con la organización de la Escuela Primaria</b>	14
El espacio pedagógico	15
El uso del espacio	15
La organización del tiempo en el aula Momentos de la clase	16
Características de las prácticas de enseñanza	20
La enseñanza del “oficio del alumno”	20
El currículum y la vida cotidiana de niños, niñas y sus familias	21
La clase simultánea y la diversidad como problema	24
Diversidad en los modos de planificar la enseñanza	26
Interacciones en las aulas: entre formas típicas, rituales y la espontaneidad	30
Modalidades que asume la presencia de las disciplinas en el aula	32
Lengua	33
Matemática	36
Ciencias Sociales	40
Ciencias Naturales	44
<b>Capítulo 2: Las prácticas de enseñanza en relación con la organización de la Escuela Secundaria</b>	48
Prácticas y rutinas en el espacio y tiempo pedagógicos	50
El espacio pedagógico	51
Momentos de la clase: mixturas y solapamientos en una didáctica recurrente	52
Los soportes y dispositivos de la enseñanza	63
El pizarrón	65

Del pizarrón a la carpeta	65
Modalidades que asume la presencia de las disciplinas en el aula	66
Lengua	67
Matemática	70
Ciencia Sociales	79
Ciencias Naturales	81
<b>Conclusiones</b>	<b>85</b>
Homogeneidad versus heterogeneidad en contenidos y prácticas en los Niveles Primario y Secundario	86
Espacio y tiempos pedagógicos	87
Valoración positiva de la participación de los estudiantes	87
Consignas únicas para todos	88
Dispositivos más frecuentes	88
Interacciones entre docentes y estudiantes	89
Diferentes en las prácticas de enseñanza. Primaria y secundaria	89
Principales hallazgos por disciplinas	90
Lengua	90
Matemática	91
Ciencias Sociales	91
Ciencias Naturales	91
<b>En Síntesis</b>	<b>92</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>94</b>
<b>Anexo I Matriz general de análisis</b>	<b>99</b>

## Prólogo

La Ley de Educación Nacional establece que el sistema de formación docente debe desarrollar cuatro funciones: la formación inicial, la formación continua, el apoyo pedagógico a escuelas y la investigación. Sin embargo, esta última función suele ocupar un lugar secundario en los Institutos Superiores de Formación Docente. Diversos factores, que hacen tanto a las capacidades específicas requeridas como la inestabilidad de las condiciones para realizarla explican esta situación.

La investigación es, no obstante, una función clave en la formación docente, ya que es la vía para que los formadores y los futuros docentes consoliden un espíritu científico en sus prácticas de enseñanza. La identificación de fuentes oficiales de información, el uso de evidencias para adoptar enfoques didácticos, o la reflexión sobre la práctica profesional son algunos ejemplos de prácticas propias de la investigación, indispensables para el ejercicio profesional. De hecho, en los países desatcados por la calidad de la formación inicial, como Cuba o Finlandia, la investigación ocupa un lugar central.

A diferencia de la estrategia más descentralizada que se venía desarrollando desde la gestión anterior, para contribuir con el desarrollo de la función de investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente, desde 2016 el INFoD propuso a las jurisdicciones e institutos la realización de estudios nacionales. Esta modalidad de trabajo posibilitó que los equipos participen en el desarrollo de investigaciones – siendo parte de la elaboración del proyecto, la revisión de los instrumentos, el trabajo de campo y la producción del informe final –, con el acompañamiento del área de Investigación del INFoD y con la oportunidad de aprender junto con colegas de otras instituciones y jurisdiccionales. Esto representa una oportunidad de formación muy relevante para los equipos, en tanto consideramos que las habilidades vinculadas con la investigación se desarrollan en la práctica y participando en proyectos con apoyo de expertos y colegas. A su vez, el desarrollo de estudios nacionales proporciona información a escala nacional cuya contundencia es mucho mayor a la de otros estudios cuyo trabajo de campo resulta más limitado. Esta información a su vez representa una evidencia clave para las prácticas de formación y el desarrollo de políticas a nivel jurisdiccional y nacional.

Este estudio sobre las prácticas de enseñanza en el nivel primario y secundario representa un paso muy importante por la escasez de investigaciones en la materia, en particular porque se basa entre otros insumos en más de 1300 observaciones de clase en durante una misma semana en aulas de todo el país. La pregunta sobre cómo se enseña hoy es crucial para la formación docente, tanto inicial como continua. Esperamos que tanto este informe como los producidos por cada una de las instituciones participantes sirvan de insumo tanto para la formación de los formadores, como de los futuros docentes y de los docentes en ejercicio.

En efecto, esta investigación da cuenta tanto de los avances en la enseñanza -como la predisposición de los docentes a la inclusión o el uso del juego en el nivel primario, por dar sólo dos ejemplos-, como de los desafíos pendientes ligados principalmente a la persistencia de prácticas tradicionales como el método simultáneo, la exposición del docente, la evaluación a través de cuestionarios, etc. que son, de hecho, muchas veces el reflejo de las prácticas predominantes en la formación inicial, tal cual lo demuestran las Evaluaciones de Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales de la formación docente inicial de los años 2011, 2015 y 2017.

La construcción de un sistema educativo más justo requiere de la renovación de estas prácticas de enseñanza, tanto para lograr aprendizajes más relevantes y significativos para la vida como para atender a la diversidad y generar cada vez mayores niveles de inclusión educativa. Esperamos que las conclusiones de este estudio contribuyan con prácticas y políticas de formación orientadas en este sentido.

**Dra. Cecilia Veleda**

Directora Ejecutiva  
Instituto Nacional de Formación Docente

## EQUIPOS E INTEGRANTES

### REGIÓN NEA

#### CHACO – IES Villa Ángela

Silvia Leiva  
Sandra Mariela Vicentín

#### CORRIENTES – ISF Bella Vista

Carolina Vaccaro  
Elisa Analía Bazzi

#### FORMOSA – ISFDYT “Pte Jaun D. Perón”, Laguna Blanca

María Belén Benitez  
Natalia Asseph

#### MISIONES – ISFD “Estados Unidos del Brasil”, Posadas

Ana Pedrini  
Luciana Rubio

#### UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

Ana María D'Andrea  
Gloria Núñez

### REGIÓN CENTRO ESTE

#### ENTRE RÍOS – ISFD “Prof. Rogelio Leites”, La Paz

Miño, Francisco  
Exequiel Torres

#### SANTA FE – ISFD ENS N° 33 “Dr. M. MORENO”, Armstrong

Virginia Ciccioli  
María del Valle Raffa

#### SANTA FE – ISFD ENS 32 “Gral. J. J. de San Martín”,

Mariel Floreano  
Laura Imvinkelried

#### UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

Andrea Henán  
Leticia Simioli

### REGIÓN CUYO

#### SAN JUAN – Ens. Sup. “Dra. C. Peñaloza”,

Oscar Orlando Flores  
Mariana Ontiveros

#### SAN LUIS – ISFDYT Mercedes

Milena D'Amario  
María Soledad Olmos

#### LA RIOJA – ISFD Quiroga, Chepes

Mabel Cortez  
Sonia InesCalivar

#### MENDOZA – ENS “T. GODOY CRUZ”,

Claudia Papparini  
Viviana Miriam Romero

#### UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Diego Díaz Puppato  
Jorge Asso

### REGIÓN NOA

#### CATAMARCA – IES “Clara J. ARMSTRONG”,

Marcelo Casas  
Cesar Ricardo Almaráz

#### JUJUY – IES N°3 ENS “Juan I Gorriti”,

Elsa M Mamani  
Juana Villagra

#### SALTA – IES N° 6043 - “Jorge Luis Borges”,

Rosana Tejerina Sánchez  
Dante Isaccs Arias

#### SANTIAGO DEL ESTERO– ISPP N°1 Prof. Rodolfo A. Díaz

Alfredo Vargas  
Remo Fernando Vallejo

#### TUCUMÁN – Esc. Normal Sup. Julio A. Roca, Monteros

Sergio Lizárraga  
María Cecilia Neymoz

#### UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Juana Benita González  
María Claudia Díaz

### REGIÓN PATAGONIA

#### NEQUÉN – IFD N°1

Silvia Bascur  
Mónica Liliana Lauff

#### RÍO NEGRO– IFDC, Bariloche

Gricelda Ibaceta  
Adriana Patricia Talani

#### CHUBUT– ISDF N° 807, Comodoro Rivadavia

Rosana Leticia Cardoso  
Alejandra Ferreira

#### TIERRA DEL FUEGO – IPES “Paulo Freire”,

Mónica Carrazán  
Liliana Candino

#### UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO

Ana María Capuano  
Irene Silin

## REGIÓN CENTRO

### **CÓRDOBA – Instituto J. J. Urquiza, Río Cuarto**

Rosana C. Bonvillani y  
Micaela Villegas

### **LA PAMPA – ENS Santa Rosa**

Alejandro Javier Yep  
Gabriela Gomez Rodriguez

### **CÓRDOBA – Instituto Simón Bolívar**

Rafael Herrera  
Carolina Romero Rozas

### **UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO**

Alicia Mancini  
Paola Vanesa Ripoll

## REGIÓN AMBA

### **CABA – IES N°1 "Dra. Alicia Moreau de Justo",**

López Paula  
Mariano Alú

### **PCIA BUENOS AIRES – ISFD N° 34, Tres de Febrero**

María Luz Albergucci  
Sandra Santa Cruz

### **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Virginia Verdugo  
María Muñoz de Corrales  
Asesora metodológica Adela Coria

### **PCIA BUENOS AIRES – ISFD N°16, Saladillo**

Verónica Marasca  
Natalia Medina

### **PCIA BUENOS AIRES – ISFD N° 35, Monte Grande**

Andrea Guerini  
Romina Martínez

### **PCIA BUENOS AIRES – ISFD N° 41, Adrogué ",**

Cristina Rafaela Ricci  
Ingrid Alicia Sühling

### **PCIA BUENOS AIRES – ISFD N° 168, Dolores**

Gabriela Urrutybehety  
María Marsiglia

## INTRODUCCIÓN

### Propósitos y objetivos

El presente Estudio Nacional sobre Prácticas de Enseñanza en contexto de aula –Niveles Primario y Secundario– (2016-2017), se propuso como objetivo central explorar, describir y analizar las principales características de las prácticas de enseñanza en escuelas primarias y secundarias de todo el país, enfocadas en las disciplinas escolares de Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Los móviles de la investigación fueron:

- Construir conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza que permitan orientar la toma de decisiones en políticas educativas, especialmente para la formación docente.
- Promover la reflexión pedagógica en Institutos de Formación Docente y universidades a partir de los resultados de la investigación y contribuir al fortalecimiento de la articulación entre ambos tipos de instituciones.
- Fortalecer la función de la investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD).<sup>1</sup>

El objeto de análisis se circunscribió a las estrategias de enseñanza que los docentes desarrollan en su práctica y se enmarcó en un proceso de construcción teórica y metodológica. La pregunta fundante se definió como: *¿qué características adquieren las prácticas de enseñanza de los docentes en las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en las aulas de nuestras escuelas?* Más específicamente, se formularon, entre otros, los siguientes interrogantes: *¿de qué manera los docentes configuran y llevan adelante la enseñanza? ¿qué aspectos de las didácticas específicas es posible visibilizar en las estrategias docentes?*

Los aspectos sustantivos del análisis realizado en relación con las prácticas de enseñanza fueron: finalidad de la clase, tipo de tratamiento del contenido y su vínculo con la regulación curricular vigente nacional y jurisdiccional, actividades ofrecidas y sus consignas, fuentes y recursos, interacciones en las aulas e intervenciones docentes.<sup>2</sup>

La enseñanza implica intenciones de transmisión cultural, tal como se fundamenta en la vasta producción teórica nacional e internacional. Pensarla como una práctica social, implica reconocer que responde a necesidades y determinaciones que exceden las intenciones individuales de los sujetos, en el marco del contexto social e institucional del que forman parte. Las prácticas de la enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo y realizar un recorte disciplinario de una manera particular, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y, también, limitaciones (Litwin, 2008).

Sin embargo, esta dialéctica entre los aspectos individuales y las regulaciones sociales de las prácticas de enseñanza se concreta en las decisiones que el docente toma en torno a una dimensión que se vuelve central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula (Edelstein, 2002).

Por otra parte, los contenidos no se agotan en los conocimientos y conceptos albergados en las distintas disciplinas. Incluye toda una gama de habilidades cognitivas y prácticas culturales generales que requieren

---

<sup>1</sup> Esta línea de acción se encuadra en la estrategia de fortalecer la función de investigación del sistema formador establecida en el Plan Nacional de Formación Docente aprobado por Resolución del CFE Nro. 286/16.

<sup>2</sup> Además, se consideraron otras dimensiones como: proyecto institucional, instancias de capacitación y obstaculizadores y facilitadores de las prácticas. Dada la extensión del presente informe, estas problemáticas serán retomadas en posteriores documentos.

ser transmitidas de manera metódica: buscar, interpretar y organizar informaciones, utilizar instrumentos y herramientas informáticas, elaborar planes de acción, comunicarse y expresarse de forma oral, escrita, gráfica, corporal, así como un amplio campo de disposiciones valorativas y sociales como cooperar con otros, respetar las divergencias y las diferencias, actuar conforme a valores (Davini, 2015). Asimismo, la tensión entre la didáctica general y la didáctica por disciplinas en el desarrollo actual del conocimiento y la reflexión referida a los procesos de producción constituyen el punto de partida desde el cual el estudio se planteó indagar acerca de las problemáticas existentes en el campo de la enseñanza.

Estos aspectos fueron debatidos e incluidos en el diseño de la investigación. Se seleccionaron los siguientes instrumentos de relevamiento de información cualitativa: observaciones de clases, entrevistas a directivos y docentes, registro de cuadernos y carpetas y documentos proporcionados por los docentes. En este Informe se presentan los hallazgos que surgen esencialmente de las observaciones de clases, así como de las entrevistas a docentes. De modo preliminar también se incluyen algunas reflexiones acerca de cuadernos y carpetas de clase.

## Decisiones metodológicas de la investigación

El estudio se propuso conocer las prácticas de enseñanza de docentes que se desempeñaban en 2017 en escuelas primarias y secundarias argentinas de gestión estatal. La investigación fue diseñada y llevada a cabo por equipos integrados por profesores de ISFD y de Universidades Nacionales. Participaron más de 300 investigadores y colaboradores de 29 institutos y de 7 universidades.

Su alcance nacional se estableció a través de la conformación de 7 (siete) equipos regionales.<sup>3</sup>

El proyecto de investigación contempló los siguientes ejes de análisis:

- Prácticas de enseñanza
- Espacio-tiempo pedagógico
- Institución

El desarrollo de cada eje con sus variables, indicadores, fuentes e instrumentos surgió de una matriz de análisis consensuada que contenía los aspectos para relevar (ver Anexo).

## Perspectiva metodológica

El objeto de investigación promovió la elección de un enfoque eminentemente cualitativo. En este sentido, se utilizó primordialmente la recolección de datos no estandarizados que se emplean para interpretar y analizar el fenómeno observado. Al decir de la UNCuyo (citando a Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio):

---

<sup>3</sup> Las regiones fueron:

- NEA: Universidad Nacional del Nordeste + 4 ISFD (Misiones, Chaco, Formosa y Corrientes)
- NOA: Universidad Nacional de Tucumán + 5 ISFD (Jujuy, Tucumán, Catamarca, Salta y Santiago del Estero)
- Cuyo: Universidad Nacional de Cuyo + 4 ISFD (San Luis, Mendoza, San Juan y La Rioja)
- Patagonia: Universidad Nacional de Río Negro + 5 ISFD (Neuquén, Chubut, Río Negro y Tierra del Fuego)
- Centro: Universidad Nacional de Río Cuarto + 3 ISFD (2 de Córdoba y 1 de La Pampa)
- Centro Este: Universidad Nacional de Entre Ríos + 3 ISFD (2 de Santa Fe y 1 de Entre Ríos)
- AMBA e Interior provincia de Buenos Aires: UNIPE+ 6 ISFD (1 de CABA, 3 de Conurbano y 2 del interior de la provincia).

Nota: Cabe aclarar que no se pudo realizar el Estudio en Santa Cruz, debido a las dificultades por las que atravesaba la provincia en el período del trabajo de campo.

La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (...) Postula que la "realidad" se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. (...) el investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. (2006, p. 9)

Asimismo, como se trata de una investigación que pretende develar las prácticas de la enseñanza sin juzgar su pertinencia disciplinar o metodológica y, en este caso, es el primer estudio nacional que aborda esta particular unidad de análisis, es que se opta por un estudio de carácter exploratorio: “Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 100). El presente no ha sido planteado como un estudio experimental o correlacional; no obstante, se buscan algunas vinculaciones entre los datos para la caracterización de algunos hechos.

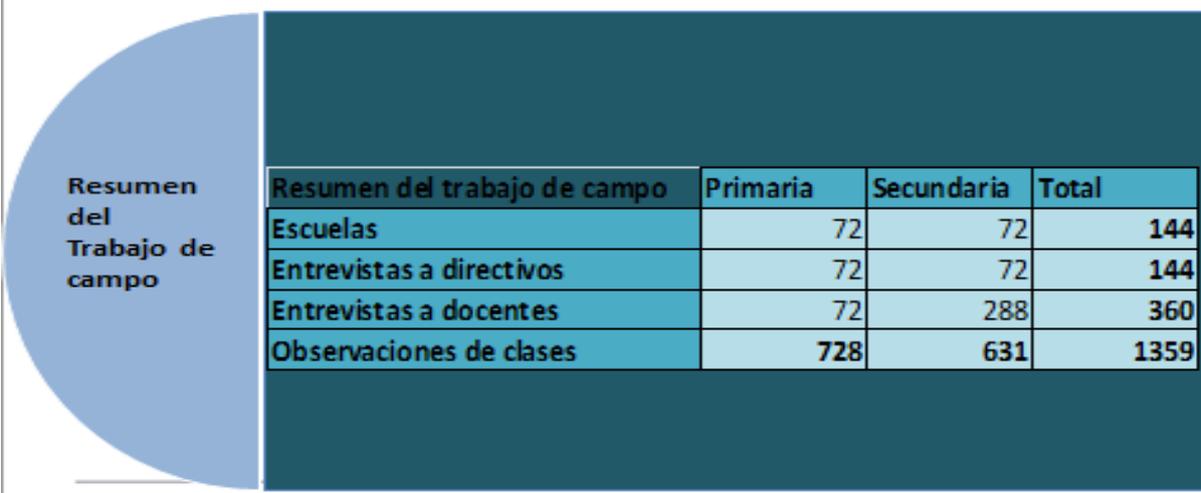
De lo mencionado, se obtiene que los resultados conseguidos en el trabajo tendrán validez solo para dicho contexto. No se estudia con la pretensión de “...generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 9). En ese mismo sentido este trabajo tampoco tiene pretensiones explicativas; sin embargo, se buscarán algunos supuestos, emergentes del análisis, que podrían servir como anticipación de sentido para trabajos posteriores cuando estos fueran necesarios.

El relevamiento de datos tuvo como premisa garantizar la simultaneidad del trabajo en diferentes contextos representados por instituciones educativas de 23 provincias argentinas, en busca de algunas recurrencias o patrones interpretativos. Cabe considerar que relecturas del material empírico seguramente darán lugar a que emerjan nuevas interpretaciones o que se produzcan significaciones distintas a las presentadas en este informe, por más que se produzcan en el marco de los mismos hechos analizados. Las inferencias realizadas en relación con el material empírico suponen otorgar significado a partir de la información y las representaciones sobre el contexto de producción de los datos primarios, así como por la formación profesional y experiencia laboral en contextos semejantes.

### **Muestra intencional de escuelas**

La muestra se conformó por 144 escuelas (72 primarias y 72 secundarias) céntricas y periféricas, chicas y grandes de acuerdo a cantidad de estudiantes (divididas en las 7 regiones detalladas más arriba). El trabajo se llevó a cabo en un tercer grado de primaria y un tercer año de secundaria (o equivalente según jurisdicción) de cada una de las escuelas bajo muestra.

El material empírico relevado está compuesto por:



Resumen del trabajo de campo	Primaria	Secundaria	Total
Escuelas	72	72	144
Entrevistas a directivos	72	72	144
Entrevistas a docentes	72	288	360
Observaciones de clases	728	631	1359

Es importante destacar que el trabajo de campo se desarrolló entre los meses de abril y mayo del año 2017. En este período las escuelas suelen trabajar en el diagnóstico de los alumnos y el inicio de la actividad pedagógica.

### Gestión de la investigación

El diseño de las acciones realizadas se acordó en el marco de reuniones nacionales, coordinadas por el Equipo Nacional del INFoD, y regionales en las que participaron coordinadores y asistentes de coordinación de cada una de las instituciones involucradas. Las comunicaciones y el intercambio de documentos en los períodos comprendidos entre las distintas reuniones se realizaron empleando una plataforma virtual en forma prioritaria y otras vías de comunicación (telefonía, correo electrónico, mensajería instantánea, etc.) que facilitaron los acuerdos de trabajo y ajustes a los instrumentos para el relevamiento de la información. Se partió de la discusión y análisis de un documento base a partir del cual se elaboraron una serie de documentos de trabajo de manera colaborativa que fueron sustento y guía para el estudio.

La coordinación nacional del estudio asumió la planificación y gestión de la capacitación nacional y participó en cada una de las instancias regionales en las que se trataron aspectos metodológicos para los agentes de campo, específicamente atendiendo a la realización de entrevistas y observaciones no participantes con el objeto de asegurar un conocimiento más detallado y manejo preciso de los instrumentos del relevamiento. Dicha capacitación se organizó regionalmente y se desarrolló en una jornada completa buscando que todos los agentes contaran con las mismas herramientas para la realización del trabajo de campo.

### Prueba piloto

En la etapa previa a la ejecución del trabajo de campo se aplicó una prueba piloto en cada una de las regiones con el objetivo de ajustar los instrumentos y la metodología para el relevamiento de datos. Esta se llevó a cabo en el mismo período de tiempo en el que se realizó en otras regiones del país. Una vez que se aprobó la versión final de los instrumentos, cada IFD y universidad realizó diversas comunicaciones y visitas a los establecimientos con el fin de coordinar con los directores de las escuelas el procedimiento para llevar adelante el estudio. En cada una de ellas se presentaron las características principales del estudio a los directores, se confirmó la existencia de la documentación requerida por estas autoridades a las direcciones

de nivel y se pautaron las fechas y condiciones para las distintas instancias del trabajo de campo. Para el ingreso formal a los establecimientos, se acordaron en cada establecimiento cronogramas de trabajo, espacios adecuados para realizar las entrevistas a directivos y docentes, la autorización para la realización de las observaciones de clases con registro textual y grabación simultánea, los horarios para realizar dicho registro. También se definieron en conjunto los grados, secciones o divisiones que participarían del estudio. Se tomaron las entrevistas a los directivos según lo pactado y completaron las fichas institucionales, y se logró obtener la información solicitada por el estudio en todas las escuelas involucradas.<sup>4</sup>

## La muestra y los instrumentos de relevamiento

Cada equipo institucional realizó el trabajo de campo en 4 escuelas. Los criterios para la selección de la muestra fueron:

Nivel: Primario y Secundario

- Localización: urbana.
- Ubicación: centro y periferia de cada localidad participante.
- Tamaño: escuelas de mayor y menor tamaño considerando las categorías de escuela por matrícula de cada jurisdicción.
- Secciones/cursos: 3<sup>er</sup> grado en cada escuela primaria y 2<sup>o</sup>/3<sup>er</sup> año (equivalente a 9<sup>no</sup> año) en cada escuela secundaria.
- Disciplinas: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Primaria. Lengua, Matemática, Ciencias Naturales (Biología, Física o Química) y Ciencias Sociales (Historia) en Secundaria.

Los procedimientos y fuentes para la recolección de datos para cada escuela fueron:

- Entrevistas al director y docentes de la escuela.
- Ficha institucional de la escuela.
- Observaciones de una semana de clases en primaria y la carga horaria equivalente en secundaria del mismo docente en cada escuela.
- Cuadernos de clase en primaria (3) a elección del docente y carpeta o netbook en secundaria (3).
- Manuales/libros de texto/recursos tecnológicos/fotocopias/literatura audiovisual/ materiales producidos por los ministerios/producción de módulo por parte del docente.
- Análisis de otros documentos (planificación): optativo.

## Análisis de datos y construcción de resultados

Los datos relevados a partir de distintos instrumentos y estrategias fueron estructurados y analizados a partir de procesos clasificatorios y de la operacionalización de las variables cualitativas en matrices de análisis construidas de manera colaborativa por los participantes del estudio.

Los resultados más relevantes de este análisis fueron sistematizados en una primera etapa en informes institucionales, que constituyen la base de información de este Informe Nacional<sup>5</sup>. El enfoque cualitativo y exploratorio del estudio partió de una matriz de datos construida colectivamente para dar cuenta de

---

<sup>4</sup> En algunos pocos casos, se debieron postergar ligeramente las fechas de inicio y por ende, finalización del trabajo de campo.

<sup>5</sup> Los Informes Institucionales presentan información del relevamiento que tuvo a cargo cada ISFD y de cada Universidad. Estos informes constituyen la información de base de este Informe Nacional y están disponibles para la jurisdicción respectiva.

algunas regularidades y diferencias en los casos bajo estudio. Es importante señalar que se optó por poner el acento en ciertos patrones estructurales que podrían ser atribuidos a la cultura escolar y en aquellos rasgos que señalan rupturas o propuestas diferentes respecto de aquellas. De este modo, se da relieve a tradiciones escolares al mismo tiempo que a prácticas novedosas. Asimismo, esta construcción de resultados se enmarcó en el propósito de estimular la formación en investigación de las instituciones intervinientes y de otras instituciones dedicadas a la formación docente.

Este Informe fue realizado con fundamento en la sistematización de la lectura de los hallazgos de cada uno de los 36 informes institucionales. El enfoque metodológico adoptado –investigación exploratoria de carácter cualitativa– permitió conocer las particularidades de las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes; comprender los sucesos del aula; interpretar los significados que los directivos y docentes otorgan a las prácticas de enseñanza; conocer las valoraciones desde sus propias perspectivas y centrarse en el cómo y en el porqué de las decisiones didácticas que adoptan los docentes. Esta afirmación está en el marco de una perspectiva que coincide con Rockwell:

“lo que pasa en educación muchas veces puede ser que se mandan a hacer diagnósticos, pero los diagnósticos siempre regresan con una larga lista de lo que no hay [...] pero no con una lista de lo que sí hay. De las personas que hay, de sus prácticas, de cómo están trabajando, de cuáles son las condiciones de trabajo –y por esto no quiero decir cuánto ganan ni cómo es el escalafón sino cómo son las condiciones materiales. –” (2014, p. 51)

Se torna difícil muchas veces apartar la mirada sobre lo que falta, que no es más que la mirada evaluativa tan arraigada en los modos de mirar la escuela.

Los informes analizados coinciden en la complejidad de las condiciones para el desarrollo del trabajo de campo de la investigación, sobre todo por conflictos docentes de confrontación entre gremios docentes y autoridades nacionales y locales, con retraso en el inicio del ciclo lectivo debido a los paros en diferentes jurisdicciones. En el caso de Río Negro, además, por una coyuntura de transformación en el diseño curricular de la escuela secundaria.

Sobre la base de la perspectiva conceptual que orientó el estudio de las prácticas de enseñanza y la matriz de datos construida colectivamente en función de ese enfoque, se buscó dar cuenta de algunas recurrencias y diferencias encontradas a partir de las interpretaciones que se han construido en cada informe. Por lo tanto, estas apreciaciones están mediadas por los análisis previos de las instituciones participantes, que presentan sus particularidades.

El presente informe está estructurado en dos grandes capítulos: el primero da cuenta de las regularidades encontradas en el Nivel Primario y el segundo presenta los hallazgos en el Nivel Secundario. Por último, se plantean reflexiones finales.

# Capítulo 1

---

Las prácticas de enseñanza en  
relación con la organización  
de la escuela primaria



## Capítulo 1

### Las prácticas de enseñanza en relación con la organización de la Escuela Primaria<sup>6</sup>

#### El espacio pedagógico

##### El uso del espacio

Con la conformación del sistema nacional de enseñanza, cuando se crea la escuela, la configuración del espacio escolar se convierte en un aspecto central, relacionado en un primer momento con el control y la higiene (Agustowsky, 2010). Es interesante advertir el papel formativo que juega el espacio del aula como un rasgo típico de la escolarización desde el mismo proceso de conformación de la escuela como dispositivo de transmisión que ha perdurado en el tiempo sedimentándose en las prácticas de las escuelas. Este fenómeno se inscribe en el concepto de “gramática de la escuela” –*grammar of schooling*–, acuñado por Tyack y Cuban (1995) en su estudio sobre las reformas educativas en los Estados Unidos en el siglo pasado.

A la hora de analizar las prácticas de enseñanza en el primer ciclo de la Enseñanza Primaria, el lugar que juegan las condiciones en que se despliega el quehacer escolar

y cómo los sujetos se apropian y conviven con ellas es un elemento importante para tener en cuenta: las aulas son el espacio escolar privilegiado para su desarrollo. Con excepción de una minoría que transcurre en patios, bibliotecas, laboratorios<sup>7</sup>, o fuera de la escuela –como salidas didácticas–, la totalidad de las clases observadas en el nivel se desarrollan dentro del aula. En muchas de las instituciones esta realidad es independiente de la disponibilidad de esos espacios físicos.

La organización al interior de cada clase refleja la persistencia del aula frontal: los bancos ubicados en filas y un pizarrón en el frente. La estructura clásica de organización del espacio físico y del mobiliario es consistente con la forma de trabajo generalizada de educación simultánea. En este sentido, parece existir una continuidad entre esta organización del espacio y la presentación de una consigna general para todos los estudiantes, o con la centralidad del docente a la hora de llevar adelante las actividades propuestas para la clase. Este modo de organización del espacio áulico es independiente de la cantidad de estudiantes por aula, por lo que se mantiene la misma organización del espacio para grupos de 30 o 15 niños y niñas.

Si bien la organización tradicional del aula es una regularidad en toda la muestra, en algunas jurisdicciones aparecen excepciones que es importante analizar. Las escuelas santafesinas visitadas se presentan en cierto modo atípicas respecto del resto de las provincias que participaron del estudio: allí la estructura clásica del maestro situado frente al conjunto es reemplazada por los niños ubicados en semicírculo o ronda. En otras jurisdicciones (San Juan, Buenos Aires, Jujuy, Misiones, por ejemplo) también se encontraron aulas, organizadas en U, o con bancos dispuestos para el trabajo en pequeños grupos. Por ejemplo, en una escuela de la provincia de Buenos Aires se destaca un uso flexible del espacio. Los propósitos de la enseñanza y las necesidades de los alumnos determinan que la maestra reorganice el aula o ubique a los niños de diferente manera. Los muebles se reubican, los estudiantes cambian sus lugares, utilizando incluso el piso frente al pizarrón o el escritorio de la maestra, de acuerdo con la actividad que se esté desarrollando. El carácter aislado de estas iniciativas muestra el peso de las formas en que tradicionalmente se estructuró la instrucción simultánea.

<sup>6</sup> En este Primer Estudio Nacional se observaron 728 clases en 72 escuelas primarias del país. Como se dijo en la introducción, se realizaron en total 72 entrevistas a los directores y 72 a los maestros y maestras involucrados.

<sup>7</sup> El directivo de una escuela de Dolores (provincia de Buenos Aires) manifiesta que los recursos abundan: “Acá tienen de todo. Ahora llegaron máquinas para sacar fotos, para filmar; los laboratorios de física, de química y de biología están equipados con todo y eso es lo que insistimos porque no los usan. Es lo que te decía: si en física querés mostrar cómo es una reacción eléctrica, llevalos al laboratorio y mostráselo. Hay telescopios y no podemos usarlos porque no los puedo armar, no hay astrónomos. Que podía hacerse un encuentro por ejemplo cuando hacemos la ‘Noche de los Museos’. Se puede abrir la escuela y abrirlo a la comunidad. Hay unos telescopios chiquitos que se pueden llevar al salón”

En la mayoría de los casos, las mesas dobles implican que los alumnos se sienten en parejas, lo que podría favorecer el trabajo colaborativo. Sin embargo, el mobiliario no resulta ser condición suficiente; el trabajo en parejas, o en grupos de cuatro, no es lo más habitual, como se analizará más adelante.

En general, el espacio aparece cuidado (prolijo, ordenado y en condiciones de higiene adecuadas)<sup>8</sup>, y con una intencionalidad pedagógica que se manifiesta en la presencia de producciones de estudiantes, así como los materiales de apoyo para su trabajo (abecedarios en las distintas letras, agendas de lecturas, listas de autores leídos, castillos de números, o imágenes de animales, por ejemplo) producidos por los docentes o seleccionados de entre el conjunto de recursos que producen las editoriales.

- Las paredes hablan

Las paredes de las aulas muestran materiales desarrollados por los maestros/as como por los estudiantes. En la mayoría de las clases se identifican tres tipos de usos de las paredes del aula que se diferencian según la función: 1) ornamental, 2) didáctica y 3) ambas. En el primer caso, se le otorga el lugar de ambientar o decorar el aula. En el segundo, el de ser portadores de información y ayuda memoria para resolver, modificar o corregir las tareas propuestas, es decir, un uso didáctico donde las paredes se convierten en extensiones del pizarrón y todo aquello que se refiere al contenido de la clase; el espacio es resignificado y utilizado por el docente. El tercero es una combinación de ambas.<sup>9</sup>

Se observan producciones de los adultos y los niños, algunas de las cuales están ligadas a los contenidos que se están desarrollando en las distintas áreas, por ejemplo: en Lengua, tipologías de textos e indicadores para interpretar consignas; en Matemática, tablas numéricas; en Ciencias Sociales, mapas y planos; y en Ciencias Naturales, notas recordatorias de temas estudiados, así como también temas referidos a acuerdos de convivencia y agendas de trabajo.

### La organización del tiempo en el aula. Momentos de la clase

En relación al tiempo pedagógico, Anijovich sostiene:

“una clase es una unidad mínima de sentido que tiene una estructura de inicio, desarrollo y cierre. Estos momentos son hitos a la hora de pensar en las actividades de enseñanza porque estructuran la secuencia de abordaje de los contenidos, la preparación para el aprendizaje, las demandas cognitivas que les hacemos a nuestros alumnos, los nexos que les ayudamos a establecer con otras clases, etc.” (2009, p. 24)

Al interior de cada clase pueden observarse diferentes momentos que responden a la distinción clásica entre inicio, desarrollo y cierre. El inicio de las actividades suele estar ocupado por acuerdos normativos de convivencia, fecha, estado del tiempo, asistencia, etc. que actúan como organizadores de los grupos y las tareas. Se observan prácticas recurrentes y rutinas institucionalizadas que organizan la actividad y que parecen contribuir a la configuración del contexto de enseñanza-aprendizaje. En ese momento se concentran muchas de las rutinas “típicas” de la cultura escolar y suele dominar el discurso regulativo, que, siguiendo a Bernstein (1997), es el que apunta a crear las condiciones del orden o control de las conductas para habilitar la tarea, y no el discurso instruccional dedicado a la transmisión y apropiación de saberes. A continuación, se presentan fragmentos de clases que remiten a este primer momento de la clase:

---

<sup>8</sup> En el caso de las escuelas que comparten edificio con otros niveles educativos, se produce un debilitamiento de la apropiación del espacio en el Nivel Primario, lo que es vivido como un problema tanto por las docentes como por los alumnos.

<sup>9</sup> “Las paredes son portadoras de las huellas de lo que sucede en la escuela, pero también son productoras. Lo que sucede en las paredes genera prácticas, genera modos de enseñar, genera modos de aprender y modos de vivir el cotidiano escolar” (Augustowsky, 2010).

R.O. Tucumán

M: “¡Hola, mi amor! ¿Cómo estás? Sentate acá, o allá. Bueno a ver ¿nos ubicamos? Todos van a pasar. ¿Ya saben que todos participamos de la clase, siiiii? Bien. Miremos todos acá. Pasamos a hacer la actividad habitual, ¿sí? ¿Puedes pasar M...? ¿Con qué trabajamos cuando comenzamos las clases?

A1: Con el calendario. (coro) (...)

M: Bien. Rápidamente mencionemos los meses para ubicarnos en que estamos ¿En qué mes? ¿El día? ¿El año? El calendario nos ayuda a ubicarnos en el día, en el mes y en el año. Miren acá alumnos. Mencionemos los meses.

As: Enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre. (coro)

M: ¿En qué año estamos?

A2: 2017.

M: ¿En qué mes estamos?

A3: Abril.

M: Bien, abril. Domingo, lunes... continúen ustedes.

A5: Domingo, lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado.

M: ¿Qué día es hoy?

A1: Viernes.

M: ¿Nos ubicamos en el día? ¿Qué día es?

A2: 21.

M: Entonces, ¿hoy es?

A3: Viernes 21 de abril del 2017.

M: A ver... Poné L. Hoy... es... muy bien vier...nes... si vieeeeer...nes. Bien, ¿estamos copiando?

A: 21.

M: ¿Cómo se escribe 21?

A: El dos y el uno. M: ¿Cuántos niños estamos ahora? ¿Cuántos niños están presentes hoy? ¿A ver? Vamos a escribirlos... A6:10 chicos Señó, faltaron la M. y J. M: Bien, anotemos en la pizarra. ¿Cuántos niños?

A6: Somos 16 (...) M: ¿Y de los varones quienes faltan? A7: J., J., I., G.M: ¿Quién más? Bien. Ahora bien, ¿quién se anima a pasar con letra de molde?

A8: Yo, yo, yo. M: bien ¿Con qué letra está escribiendo B...? ¿Con letraaa? A8: minúscula. M: Muy bien muy bien. ¿Cómo está el día de hoy? A9: soleado. M: ¿soleado? A9: nublado. M: ah nublado (...)

En este registro se condensan muchas de las rutinas que, en mayor o menor medida, a lo largo de las escuelas bajo estudio, se suceden dando inicio a las clases: contar presentes y ausentes, estado del tiempo, etc. Cuando este inicio además coincide con el comienzo de la jornada, se desarrolla un diálogo acerca de la vida cotidiana de los niños y sus familias, dando lugar a la vida extraescolar. La apertura de las clases suele ser el tiempo para dar cabida a estos saberes infantiles y esto pareciera ser, como Rockwell (1995) lo ha mostrado en sus investigaciones, también una forma *sedimentada* del trabajo escolar.

Los segmentos iniciales suelen ser los que concentran las confirmaciones de la dirección que toma la tarea. En la mayoría de las clases observadas sirven para recuperar conocimientos anteriores o actividades del último encuentro:

R.O. Formosa

(...) D: “Bueno, ayer ¿Qué habíamos visto en Lengua?  
A: Sobre el texto de La reina Batata.  
D: Sobre el texto de La reina Batata, ¿Qué estábamos viendo? ¿Qué les di yo?  
A: Una fotocopia, para corregir los errores.  
D: Una fotocopia en donde yo tenía que corregir los errores. ¿Errores de qué tenía la fotocopia?  
A: De batata, papa.  
D: Errores de palabra, muy bien. ¿Alguien puede leer ese texto?  
Vs alumnos: Yo, yo.  
D: Bueno saquen. Fuerte, leo nada más.  
A: “Estaba La reina Batata, sentada...” (...)  
D: Si hablo no puedo escuchar... Muy bien el texto decía. (...)”

Es posible afirmar que este es el modo más generalizado de iniciar las clases, recuperando lo realizado la clase anterior con los estudiantes; excepto que se esté iniciando un tema o una nueva secuencia didáctica. En esos casos, además de un diálogo colectivo coordinado por el docente como actividad central, hay clases en las que se registran otro tipo de actividades que se usan para iniciar el momento de desarrollo (rompecabezas, láminas, juegos, videos, por ejemplo).

El segundo momento, el desarrollo, es central en la organización de la tarea del maestro y ocupa prácticamente casi todo el tiempo de la clase. En la mayoría de los casos se despliega una consigna para organizar el trabajo de todos los estudiantes o se desarrolla un diálogo colectivo en torno a un tema. Esta única consigna para todos es, además, en la mayoría de los casos, de resolución individual, generando por lo general actividades de escritura individuales en los cuadernos de los niños y niñas.

Estas afirmaciones coinciden con el tipo de clases observadas: responden en gran medida a esa estructura y las consignas propuestas son iguales para todos, fomentando la realización de las tareas en tiempos similares.

R.O Neuquén

D: “Esperamos un ratito, vayan terminando de copiar. Después borramos.  
D: Los que ya terminaron de copiar...yo voy a copiar una consigna en el pizarrón y les entrego una copia, ¿sí?  
D: Como la mayoría ya va por el punto número 1, empezamos por el principio, ¿qué dice acá?  
Maxi lee: - “Unimos con una línea los números que forman la familia del 2000”.  
D: Bueno, ¿qué tenemos que hacer entonces?  
Nahuel: Encerramos los que pertenezcan al 2000”.

- Cuadernos y carpetas en escena en el momento de desarrollo

En este momento de la clase –el desarrollo– cobran preeminencia los cuadernos o carpetas de los alumnos. Estos dispositivos escolares de uso cotidiano en las aulas del Nivel Primario son un recurso típico en las escuelas observadas, donde se apuntan porciones específicas de la totalidad del saber circulante en el aula, que el docente selecciona para dejar registro de cada clase. En la mayoría de las aulas se trata de cuadernos únicos. En otros, muy pocos, cuadernos por áreas o carpetas. La ejercitación del cuaderno como práctica

pedagógica es de carácter intencional, intensivo, sistemático y pautado. Las tareas del cuaderno son un reflejo del tipo de actividades que los docentes proponen. En este sentido, se observan producciones repetitivas y homogéneas (Gvirtz, 1997).

No hay diferencias en su utilización, ni se encuentran usos alternativos a los propios de la cultura escolar. Es recurrente el uso de fotocopias. Las tareas se copian en el pizarrón o están escritas en las fotocopias que el docente reparte: en su mayoría son copias en blanco y negro de ejercicios o, en otros casos, recortes a color de libros de texto. En los cuadernos queda registro de las distintas situaciones que diariamente se suceden en las aulas, no solo del trabajo concreto de los niños, como la resolución de algunas tareas de cada una de las áreas, sino también de otras situaciones a modo de bitácora: observación de videos, trabajos con material concreto o la escucha de un cuento, por ejemplo. En menor proporción, se registra la sistematización de lo trabajado mediante la copia de conclusiones, cuadros, fichas, listados, entre otras. En gran parte de las observaciones, se manifiesta la preocupación de los docentes por cómo se transmite lo enseñado al hogar a través del cuaderno.

R.O. Chaco

M: “Cuando yo les digo que me tienen que esperar, me tienen que esperar porque no saben ocupar el espacio. Ya encontré varias fotocopias todas mal pegadas. ¡Otra! A1 no escuchaste que les dije que esperen. ¡Me esperan! No sean caprichosos. Ustedes no saben ubicarse en el espacio con la fotocopia. Eso ya me di cuenta desde el primer día. Así que cuando les digo que esperen, esperen, pegan todo mal. Tengo que mirar cuaderno por cuaderno. No quiero ver que esto vuelva a pasar otro día. Cuiden la prolijidad. La mamá en la casa va a querer que esté prolijo. Eso incluye que peguemos bien la fotocopia. El cuaderno es un documento que refleja lo que aprenden y hay que cuidarlo”.

R.O. Corrientes

M: “En tu cuaderno falta una parte para poder entender mejor... En la casa van a comentar. Yo le voy a preguntar después a sus madres “¿te contaron el cuento Pelos?” “¿Qué es eso?” Me dijo una mamá y yo le dije, si conoces el cuento “Pelos”, “¿Tu hija te leyó?” “Nooo ¡que me va a leer mi hija!” Así que espero que cuando lleguen todos les lean el cuento.

A2: ¿A la abuela?

M: A la mamá, a la abuela, a los padres... a los padrinos...

A3: Yo le cuento a mi madrina...”

- Momento de cierre

Por último, se observa como una constante en la mayor parte de las clases que el momento del cierre se precipita por el timbre de finalización de la hora. En algunas pocas observaciones es posible identificar actividades de síntesis o de sistematización de lo producido en la jornada o en esa actividad. En muchos registros puede leerse que el timbre define la suspensión de una actividad, que se propone finalizar, como tarea, en las casas de los niños y niñas.

### Interrupciones

Por otra parte, si bien los tiempos de la clase en el Nivel Primario están mayormente dedicados a la tarea pedagógica, esta es interrumpida habitualmente por motivos diversos. Algunos responden a intereses o situaciones que plantean los alumnos (fútbol, lluvia, accidentes, etc.), a las que la maestra se predispone a atender y, de este modo, mantener un diálogo personalizado con cada alumno. La maestra presta la debida atención a los comentarios de cada uno de los alumnos y retoma continuamente la tarea que están realizando. Algunos diálogos que dan cuenta de ello son:

R.O. Mendoza

A: “Seño ¿vio el granizo y la inundación? La chapa de mi papá quedó todo con un agujero tremendo. Y encima la cama grande de mi papá, mojada. La mía, salvada de pepe.

M: Menos mal...

A: El techo estaba a punto de caer.

M: y encima ahora llueve. ¡Qué mal!

A: Seño, hay una parte que no hablé.

M: No. No. Pará, ¡pará Eh!... chicos, vamos a seguir con la tarea...”

Otras interrupciones en el trabajo que los docentes están desarrollando con su grupo (independientemente del tipo de actividad) se dan por el ingreso al aula de otros docentes, la solicitud de cuestiones burocráticas, la merienda, las fotos, la asistencia, etcétera.

A su vez, en pocos casos se observaron clases en las que el tiempo y el espacio se utilizan de manera alternativa. En estas se muestra una preocupación por problematizar el tema en relación a los aprendizajes de los estudiantes.

## Características de las prácticas de enseñanza

### La enseñanza del “oficio del alumno”<sup>10</sup>

En las prácticas de los maestros de tercer grado de las escuelas de la muestra, si bien la mayor parte del tiempo está dedicado a la tarea de enseñar, aparecen con frecuencia breves momentos en cada una de las clases que, o bien son interrupciones, o bien se trata de actividades destinadas al logro de un buen clima en la clase.

Para comprender mejor el funcionamiento de la cotidianeidad de una clase, Perrenoud (2006) recomienda alejarse de la imagen del maestro centrado en los aprendizajes de los alumnos. Advertir que la acción constante de los adultos en la escuela parecería centrarse más bien en el trabajo y en la actividad infantil que en la construcción de saberes, nos ayuda a comprender gran parte de las prácticas de enseñanza de los maestros observados. En el primer ciclo de la Escuela Primaria, ocupa un lugar importante ese “aprender a jugar el juego”, a ser parte de esta organización con una cultura particular, como es la Escuela Primaria. Ser alumno, en este marco, no es una condición natural del niño, sino una posición subjetiva que se construye, que requiere de un lento aprendizaje institucional y, con variaciones, ocupa parte importante de la tarea de enseñanza del maestro.

Por su lado, Gimeno Sacristán (2003) establece una diferencia importante entre el orden necesario para desarrollar el trabajo específico de la escuela, la disciplina que permite desplegar la tarea de enseñar y facilita el aprendizaje de los alumnos, y una cultura del orden que se presenta como una exigencia con valor en sí misma. El aprendizaje del “oficio de alumno”, supera las condiciones pedagógicas necesarias para realizar los aprendizajes académicos (los hábitos y las disposiciones necesarias para llevar a cabo la tarea escolar, así como el valor formativo de trabajar con los alumnos en la organización de las tareas). En este sentido, en el estudio se observaron muchas intervenciones que buscaban construir un orden escolar que no parece ser condición necesaria de los aprendizajes del currículum, sino que representa algo más y obedece a una tradición de disciplinamiento en los sistemas educativos. Aparecen llamados de atención a

---

<sup>10</sup> Para Perrenoud (2006) el oficio de alumno se entiende como: “Un concepto integrador, en el que uno reconoce diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículum real, oculto o implícito, la transposición didáctica” (p.19).

alumnos que se distraen, conversan, se paran, quieren ir al baño, juegan con los útiles, etc. Se encontraron rutinas institucionalizadas en el inicio de cada clase organizadoras de la actividad:

Nota de campo, San Vicente, pcia Bs As

Los alumnos trazan línea larga en el cuaderno para cambiar de una materia a otra, escriben la fecha siempre de la misma manera y consignan luego su nombre y a veces escriben también su número de documento, saben que deben subrayar los títulos, etcétera.

Se trata de modos de actuar establecidos por los docentes o por la escuela y aprendidos por los alumnos, cuya observancia parecería contribuir a la configuración del contexto de enseñanza y aprendizaje. Se observa que una parte importante de este tiempo se dedica, por ejemplo, a establecer acuerdos sobre el uso del cuaderno:

R.O. Corrientes

M: "A1, ¿quién te dijo que recortes y pegues la hoja? Queda feo, ahora ya está. Pero ¡prestá atención! Todo es por no prestar atención.

A2: ¡Seño!

M: Todo está incompleto señorita. A2, es desde acá hasta acá. Así que volvé a hacer. Yo ya dije eso, pero vos estás jugando. Yo te dije bien clarito dónde termina tu significado. ¿Por qué hiciste este si aún no terminaste higiene? Si hay dos barritas quiere decir que sigue el significado.

A3: ¡Encontré seño!

M: No, no encontraste. Vino A4 y te dijo. Eso no es encontrar. Escribí la palabra en tu cuaderno o ¿vas a esperar que venga A4 a decirte dónde escribir?

M: A4, ¡vení!

A4: ¿Qué?

M: Tenés prohibido ir al banco de A5. ¿No dejé en algún lado mi birome?

A4, traé tu cuaderno. Yo te indiqué donde tenías que pegar. ¿Por qué no pusiste bien?

Buscá bien la H.

A7: Seño, ya terminé.

M: Bueno esperá que voy a terminar con él y luego veo.

A8: Seño, seño. ¿Con la misma letra?

M: Otra vez falta la mayúscula. Aprendan a usar la mayúscula. Aprendan a observar con solo mirar el diccionario, está con mayúscula".

### El currículum y la vida cotidiana de niños, niñas y sus familias

En la mayor parte del corpus analizado, los contenidos de enseñanza seleccionados por los maestros se relacionan estrechamente con los contenidos establecidos en los marcos regulativos para el tercer grado de la Escuela Primaria. En muchos casos se hace expresa alusión a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) acordados a nivel nacional, como referencia para su selección en la planificación de la enseñanza.

La presencia de los NAP en las escuelas primarias de la muestra de las distintas regiones del país permite explicar la homogeneidad en los contenidos que se estaban enseñando en el mismo período de clases.

PRIMARIA-Ejemplos de contenidos recurrentes por regiones				
	MATEMATICA	LENGUA	SOCIALES	NATURALES
AMBA-Centro	Sistemas de numeración. Unidades de mil. Descomposición de números y operaciones.	Comprensión lectora.	El campo y la ciudad. Los datos personales.	Seres vivos. Tipos de animales. Cuerpo humano y salud.
CUYO	Sistemas de numeración. Unidades de mil.	Comprensión lectora. Tipos de palabras y letras. Orden alfabético. Escritura.	El campo y la ciudad. Efemérides. El plano y el mapa. La colonia.	Seres vivos. Clasificación de animales, y plantas. Fotosíntesis. El agua. Flora y fauna. Cuerpo humano. El aire.
NEA-NOA	Sistemas de numeración. Unidades de mil. Problemas y operaciones.	Comprensión lectora. Partes del texto.	El plano y el mapa. Efemérides. Pascua.	Seres vivos. Cuerpo humano. La luz.
PATAG.	Sistemas de numeración. Unidades de mil. Magnitudes y medidas.	Comprensión lectora. Oralidad.	La ciudad. Efemérides. El plano y el mapa.	Seres vivos y ambiente. Cuerpo humano y salud. Tipos de plantas.

En muchas jurisdicciones, los NAP se articulan en el propio diseño curricular. En otras, se constituyen en la única referencia para la selección de contenidos, porque los diseños curriculares jurisdiccionales están en proceso de elaboración o en desuso por su antigüedad. Al momento del trabajo de campo, en las jurisdicciones que estaban transitando un proceso reforma de los diseños curriculares, la situación era de coexistencia de varios documentos.

El análisis de los registros de clases permite afirmar que los maestros siguen los diseños curriculares para la selección de los contenidos. Aunque estos, en numerosas ocasiones, son nombrados como temas de enseñanza, del modo en que se hace habitualmente en la cultura escolar y no exactamente en el modo en que son nombrados en los documentos oficiales. Sin embargo, otras prescripciones –tales como el enfoque didáctico específico propuesto para el abordaje de cada una de las áreas– son recuperadas parcialmente y con diferentes grados de apropiación. Estos aspectos se encuentran en los apartados referidos a cada una de las disciplinas.

A su vez, en las aulas observadas, no es posible identificar prácticas pedagógicas que, en su totalidad, se referencien con los enfoques de las áreas propuestos en los NAP. Al contrario, coexisten prácticas que se referencian en los distintos enfoques de las disciplinas.

Esta realidad es coincidente con lo expresado por Tenti (2009) acerca de la ausencia de “hegemonía teórica” en los docentes y el consiguiente peso del conocimiento práctico adquirido a través de la experiencia escolar. Esta idea podría explicar el hecho de que los docentes organicen su clase mayormente con base en la selección de contenidos considerada como “obligatoria” para el grado en el que trabajan, aunque los enfoques teóricos de las disciplinas que subyacen a esas propuestas no tengan correspondencias con aquellos planteados en los NAP o en los diseños curriculares.

Por otro lado, en las aulas se incorporan otros saberes de la vida cotidiana de los niños y las niñas, tanto en los inicios de las actividades como en los diálogos colectivos que predominan como estrategia didáctica en el desarrollo de las clases.

Al mismo tiempo que se destaca la pertinencia de los contenidos trabajados, por ser coincidentes con los marcos regulativos de la tarea, se valoriza (es el segundo criterio elegido para justificar las decisiones de selección de contenidos) la “adecuación al grupo”, tal como se evidencia en lo expresado por los maestros entrevistados:

E.P. Entre Ríos

D: “Mi planificación está pensada para el grupo, que es muy dinámico. Los aspectos que podría mencionar, que tengo en cuenta para planificar las clases, son el grupo, el contenido y el contexto en el que está esta escuela”.

E.P. Río Cuarto

D: “Se planifica de acuerdo a los conocimientos previos de los alumnos. Y también teniendo en cuenta las características del grupo”.

E.P. La Rioja

D: “Ahora estoy trabajando más en Lengua y Matemática, porque están un poco atrasados en estas áreas; por ejemplo, en lengua estoy trabajando con los grupos consonánticos así hasta julio ya todos deben leer correctamente; como el año pasado no vieron todos los grupos este año los tuve que retomar”.

E.P. CABA

D: “Sí, a veces yo me voy anotando, por ejemplo, en Prácticas del Lenguaje tendríamos que trabajar...esta secuencia, para Matemáticas esto. Y en Ciencia, trabajaremos esto, más allá que en la planificación yo también me voy anotando algunas cosas como para llevarlo... que a veces puede pasar que en ese orden en que planificaste...hagas, exactamente todo lo contrario. ¿Por qué? Porque surgió el tema de... los verbos y vos decís... vamos al caso puntual... la multiplicación, “queremos multiplicar, queremos multiplicar” y vos decís, para un poco... ¿la multiplicación? Que todavía faltaba poco, quería prepararlos un poco más y viste lo que me contestó eh, Joaquín... “¡Pero ya sabemos sumar señó, queremos hacer multiplicación!” y quieren multiplicación y están interesados ¡y vamos a cambiar! Entonces lo que iba a hacer dentro de...un mes, lo vamos adelantando. Por ahí funciona, y bueno, por ahí se deja también. Entonces es probar... Porque es muy flexible, la planificación es muy flexible... cambian todo el tiempo, no son estáticas.

E- Y más que nada vos crees entonces que tienen que ver con la demanda del grupo, ¿no?

M- Sí, con la demanda del grupo. Sí”.

En algunas entrevistas los maestros enfatizan su preocupación por retomar los saberes de los estudiantes como punto de partida para decidir la enseñanza, mientras que en otras, coexiste el criterio de “adecuación al grupo”, con el consecuente recorte de contenidos en función de las dificultades detectadas en los alumnos. En la mayoría de los casos, las decisiones sobre la enseñanza en cada grado se presentan como decisiones de cada maestro.

E.P. Monte Grande, Buenos Aires

“Al planificar, yo planteo los contenidos que voy a abordar y las situaciones que plantea el diseño. Y al leer vos las situaciones que plantea el diseño, ya te describe cómo hacer la secuencia de trabajo. No es que uno saca la varita e invento cómo lo voy a dar. El diseño te marca el contenido y las situaciones de enseñanza

que podés abordar para ese contenido. No es que lo vas a hacer textual cual lo dice ahí, obviamente que tomas algunas cosas, algunas no se pueden. El grupo lo tenés en la cabeza. Planteás qué chicos van a poder... en la secuencia de trabajo vos siempre vas a tener actividades, yo le digo, de máxima y de mínima. Hay alumnos que te van a llegar acá en esa actividad, hay otros que te van a llegar al máximo, algunos que te van a superar. Entonces, que tengan la oportunidad todos de desarrollarse. Por ahí un alumno que se está alfabetizando, por ahí le decís que te escriba la parte que más le gustó del cuento y se te acuerda del personaje y te escribe, eh, Aurora, solo esa palabra. Y otro te escribió todo el cuento, y otro un pedacito de algo que me acordé. Pero siempre, al grupo lo tenés presente. (...) hay alumnos que terminan rápido, y a ese también hay que darle su lugar para que siga avanzando. Entonces siempre pensar: bueno, tengo tales chicos que van más rápido, llevar entonces siempre algo sobre la manga, como para darle una actividad más, que tenga un desafío más. Y el que llegó hasta ahí, bueno, llegó hasta acá, pero que siempre en la secuencia haya posibilidades para que todos puedan desarrollarse, que todos tengan su oportunidad de producir”.

E.P. Bariloche

“Es como que uno tiene el panorama general de decir bueno a ver en naturales voy a dar "el sol como fuente de energía y calor", " el agua con los distintos estados", " el ciclo del agua", "las condiciones que tiene que tener el agua para ser potable, pero si suponte, ese es lo que vas a dar en tercero, pero si a ellos se les ocurre saber cómo llega el agua a las casas, bueno incluí por ahí esa temática que por ahí no es de tercer grado si no de cuarto, la incluí dentro de la planificación porque es el interés de los chicos”.

Como se mencionó anteriormente, el período en el que se desarrolló el trabajo de campo, coincide con el momento que las escuelas consideran de “diagnóstico”. Hay, en términos generales, una valoración muy positiva de ese período de trabajo, definido como una tarea de cada maestro con su grupo. Esta perspectiva podría estar desconociendo lo realizado como institución con esos niños, el saber que la escuela puede construir sobre los conocimientos de esos grupos, dada la historia de trabajo con ellos.

### La clase simultánea y la diversidad como problema

Si bien la visión de los directivos de las instituciones visitadas no es tema de análisis del presente documento, en este apartado se hará referencia solamente a su manifiesta preocupación por la inclusión. En este sentido, su visión alude a los proyectos institucionales cuyo propósito central es la inclusión educativa en el marco de la normativa vigente nacional y provincial. Esta preocupación por la inclusión, por hacer efectivo el derecho de los niños de transitar su escolaridad en la escuela común, aparece con mucha frecuencia en el estudio y al mismo tiempo su interpretación oscila entre una perspectiva que pone el foco en el esfuerzo estatal de ofrecer los saberes culturales comunes y habilitar para la formación ciudadana; otra que refiere a una “inclusión socioeducativa” y una tercera que alude a la incorporación de niñas y niños integrados.

Es necesario poner en relación esta preocupación con una regularidad que emerge de la totalidad de la muestra y se constituye en un dato relevante. Como ya se dijo, las clases se organizan en torno a consignas únicas para el conjunto de alumnos, tratado como un grupo. Sin embargo, este modo extendido de presentar las consignas, solamente se resquebraja frente a la presencia de “alumnos integrados”. Así, es posible observar esas variaciones tanto en el carácter de las consignas, como en la modalidad de trabajo y en el ritmo más lento previsto para su apropiación. Por ejemplo, respecto de una escuela se señala:

R.O. Entre Ríos

“...se presentan numerosos casos de niños con discapacidad en condición de alumnos integrados, el criterio de selección de actividades por adecuación al grupo dialoga con los procesos de adecuación y flexibilización curricular institucionalizados (...) se incluyen distintos grados de dificultad considerando los saberes o necesidades de los estudiantes integrados”.<sup>11</sup>

En este caso, las actividades propuestas presentan distintos grados de dificultad considerando los saberes o necesidades de los estudiantes integrados. Al respecto es ilustrativa la posición de la docente de grado cuando en la entrevista expresa:

RO Entre Ríos UN

“Viste que ellos no pueden hacer las mismas actividades que los otros. Pero yo tampoco puedo, si hay una actividad muy linda, muy hermosa, que ellos no la pueden hacer, dejarlos afuera. Así que dentro de lo que ellos saben, y de lo que yo puedo brindarles, no tan complejizado, sería la actividad que tengo que elegir”.

Los destinatarios del apoyo pedagógico se constituyen en alumnos que requieren de estrategias pedagógicas particulares, dado que presentan *modalidades de aprendizaje* diferentes al resto de sus compañeros. En algunos casos, la diferencia se considera en relación con aquellos niños que no aprenden o no responden a las exigencias del trabajo escolar, presentándose el resto como supuestamente iguales. Allí, el adulto que acompaña a los niños<sup>12</sup> tiene una presencia más cercana, para que pueda realizar lo que el estudiante no podría hacer solo en la propuesta de enseñanza simultánea. El pizarrón se divide en dos, en cursiva de un lado y en letra de imprenta del otro, como se observa en las siguientes ilustraciones:

También se encontraron situaciones en las que se le asigna distinto valor al material concreto utilizado para la enseñanza de la Matemática y en consecuencia, se reducen o modifican los contenidos. Por ejemplo, en matemática en juegos con dados, mientras el grupo total considera cada cara como “dieces, cienos o miles”, según la actividad lo requiera, los niños integrados realizan los mismos cálculos, pero trabajando con la unidad.

En una investigación que realizada en la Ciudad de Buenos Aires (2012) se describe a los niños destinatarios de este acompañamiento, descripción que coincide con los análisis encontrados en este Estudio Nacional:

“La observación de la práctica concreta en estas escuelas hizo posible advertir que, bajo la noción de ‘rezago’ se incluyen situaciones bien heterogéneas: niños que efectivamente tienen otros ritmos y modalidades de aprendizaje; alumnos que han acumulado historias de fracaso o abandono en sus primeros años de escolaridad (generalmente como producto de situaciones sociales complejas); aquellos que han ingresado tardíamente al sistema escolar (no contando muchas veces con el recorrido por el nivel inicial); niños de familias migrantes que deben afrontar el desafío de adaptarse a la vida escolar en un nuevo lugar de residencia; alumnos cuyo entorno no está en condiciones de brindarles el acompañamiento y sostén necesarios para responder a las exigencias de la escuela (asistencia diaria, acompañamiento con las tareas escolares, entre otras)...”(Pittón - Di Pietro, p. 228).

La persistencia de la enseñanza simultánea se ve relativizada cuando en una escuela el equipo directivo describe la tarea de un equipo docente que recupera los fundamentos y propuestas de la Resolución 174/12 del CFE:

<sup>11</sup> Estos estudiantes son derivados de una escuela especial con la que se trabaja de forma articulada, y en las clases son acompañados por maestro/as integradoras (MOI), con quienes la docente de grado consulta las adaptaciones que son necesarias realizar.

<sup>12</sup> Es nombrado y designado con una gran variedad de denominaciones según la provincia y su cargo puede ser docente como no docente.

E.P. prov. de Buenos Aires

D: “Trabajamos con agrupamientos flexibles. El diseño curricular dice que para atender estas trayectorias podemos hacer agrupamientos. Hemos optado porque en el primer ciclo, los lunes, en el marco de la unidad pedagógica las señoritas de 1° y 2°, cada una en sus áreas, saca y arma un grupo de acuerdo a su nivel de conceptualización o de acuerdo a un contenido que ella estuvo trabajando en el proyecto o unidad didáctica y encontró que no se lo apropiaron como corresponde o vieron que no quedó claro, y trabaja puntualmente ese contenido”.

En otros casos, como en una escuela catamarqueña, el equipo directivo valora especialmente la responsabilidad del docente del grado en el aprendizaje de cada uno. En este sentido, desde la gestión institucional se sostiene que las buenas prácticas tienen que ver con estos desafíos, al decir:

E.D. Catamarca

“Por eso creo que aquí un maestro es bueno en sus prácticas cuando saca a sus niños adelante, cuando todos aprenden, independientemente de las problemáticas. Aquí, por ejemplo, tenemos muchos niños integrados, que se espera que sean integrados a su clase. La mayoría de estos chicos tienen acompañantes, pero es la maestra la que integra, la que gestiona su clase y eso creo que es importante”.

### Diversidad en los modos de planificar la enseñanza

En las escuelas de la muestra las planificaciones se presentan en una multiplicidad de formatos: planificaciones anuales por áreas, proyectos integrados, secuencias didácticas en algunas áreas, listados de contenidos con una distribución en el tiempo y carpetas didácticas, todas las cuales responden a más de una tradición o enfoque pedagógico.

Se encontraron con recurrencia algunos de estos formatos. En la planificación anual por áreas se enuncian ejes temáticos, jerarquizando contenidos. Otro criterio que lo organiza es la temporalización y la carga horaria para el desarrollo de los contenidos. La bibliografía es también otro componente al que el docente otorga relevancia, diferenciando las propuestas editoriales de otros portadores de información posibles de ser utilizados en el aula. En la carpeta diaria, se observa una organización que oscila entre la definición de contenidos, de temas o de recortes que deben ser abordados durante la jornada escolar, lo que permite inferir una apropiación parcializada del diseño curricular.

En la mayor parte de las clases observadas, la propuesta consiste en una secuencia didáctica integrada por una serie de actividades distribuidas en el tiempo. Se trata de actividades relacionadas con el tema que se está desarrollando. Sin embargo, en muy pocas clases las actividades que componen la secuencia son oportunidades para que los estudiantes se acerquen, se vinculen e interactúen en diferentes momentos, con finalidades diversas y de distintas formas, con el objeto de construir conocimiento. En este último tipo de secuencias, las actividades no solo estarían enlazadas con la precedente (rasgo que comparten muchas de las actividades observadas), sino que también imprimirían profundizaciones, complejizaciones, variaciones, etcétera.

A continuación, se muestran interacciones que ejemplifican el trabajo en Lengua. En la primera, se trabaja con cuentos clásicos; en la segunda, con itinerarios de lectores:

R.O. Chaco

D: “¡Bueno!, miren acá, hoy vamos a empezar con este afiche y vamos a ir escribiendo ¿Quién va a pasar a escribir? los nombres de los cuentos que leímos y el autor. ¿Quién es el autor?”

A: Los que escribieron el cuento.

D: El que escribió el cuento o una adaptación. Leímos uno que ya fue escrito y que lo volvieron a escribir, lo adaptaron ¿sí? Vamos a pasar de escribir que leímos de los cuentos de los libros ¿sí? Van a pasar eh... las

nenas de... la puerta a buscar un libro cada una y se van a ir fijando qué libro, qué cuento ya habíamos leído.

A: Yo sé seño.

D: A ver, los varones, y yo también sé, pero vamos a ir viendo. Pasá R., agarrá un libro. Pasen las nenas de la fila del medio.

A: D. no es una nena seño.

D: ¡Oh! D. Ahora los varones de la fila del medio, despacito para no amontonarse. Despacito. Se van a fijar en la primera página, están los cuentos que leímos. Pasen las nenas de la fila de la ventana, pasen todas las nenas.

A: jajaja, dos nenas nomás.

D: Y a ver si se acuerdan. Aja, encontraste uno, ¿Cómo se llama?

A: La Vendedora de Empanadas.

D: Bien. Vamos a ir escribiendo, ese también lo leímos, yo le doy unos... unos marcadores

A: Seño, Seño, el Gato con Botas.

D: ¿Leímos el Gato con Botas?

A: ¡No!

D: No, todavía no lo leímos.

A: Siiiiiii, leímos el Gato con Botas.

A: Seño, Los músicos del..."

R.O. Entre Ríos

D: "Le vamos a contar a la seño que, con la otra seño, en biblioteca, trabajamos... ¿Qué trabajamos?

A: Itinerarios.

M: Itinerarios de lectura, a ver, ¿qué son los itinerarios de lectura? ¿Qué dijimos nosotros que eran?

A: Libros que se leen.

M: Ajá, un libro de un chancho, una poesía, un libro de terror, ¿todos así sin relacionarse?

A: No, de un autor.

M: Pueden ser libros que tengan el mismo autor. Muy bien, ese es un itinerario de autor, perfecto, ¿qué más?, ¿qué otros itinerarios hemos hecho?

A: De poesías.

M: Un itinerario de poesía o textos poéticos, bien. ¿Qué otros itinerarios hicimos el año pasado?

A: El de animales, uno de gatos, de monstruos.

M: Muy bien, entonces los itinerarios son relatos, ¿entonces son?

A: De chanchos.

M: Hicimos de chanchos, muy bien, el día de campo de Don Chanco, ¿Quién era el autor del día de campo de Don Chanco? ¿La autora?

A: Keiko Kasza.

M: Muy bien, ¿cómo se acuerdan algunos!, bien, perfecto. Ahora nosotros estamos trabajando otro itinerario diferente de poesías. Luna, estamos trabajando itinerarios de textos poéticos. Estos textos poéticos, ¿son del mismo autor?, ¿estos textos poéticos?

A: No.

A1: Sí.

M: ¿No o Sí? ¿Son del mismo autor?

A: No.

M: La primera poesía que leímos ¿Cómo se llama?

A: La novia del monstruo y la achicoria.

M: ¿De qué autor?

A: Guillermo Saavedra.

M: Bien, segunda que leímos...

A: Toto Sena.

M: ¿Lo conocen a Toto Sena?

A: Síiii.

M: Los vino a visitar a la escuela, ¿otra poesía?

A: Regreso a La Paz.

M: ¿De qué autor?

A: Oscar Blanch.

M: Muy bien, un autor de nuestra zona, y ahora nosotros la conocíamos a María Elena Walsh, ¿qué otro autor conocían ustedes?

A: Keiko Kasza, Ema Wolf, Adela Bach”.

Es importante poner la mirada en el modo en que se articulan las actividades, en el tipo de tareas que proponen, en la diversidad de situaciones que se generan para que los estudiantes aborden un contenido desde diferentes aspectos. En una pequeña proporción se observan actividades insertas en un proyecto. También es muy pequeña la cantidad de actividades aisladas que pueden registrarse, como la que se expone a continuación:

R.O. Armstrong

D: “En lengua arrancamos con el cuento porque voy a hacer el proyecto de la biblioteca donde los chicos van a formar la biblioteca dentro del aula, con todo lo que ellos traigan; vamos a conocer la biblioteca de la escuela, la biblioteca del pueblo y después vamos a mirar películas de los cuentos tradicionales donde ellos van a elegir, en grupos de cuatro. Lo vamos a hacer con los dos terceros, vamos a mezclar a todos los chicos, vamos a hacer reagrupamientos, porque eso también se puede hacer, y eh, grupitos de cuatro donde van a escribir ellos un libro que lo terminan a fin de año: entonces hacen la tapa, la contratapa, los dibujos, y después escriben entre todos. Vamos a ver si la tapa y la contratapa por ahí la hacen en plástica, tecnología, que sé yo, y veremos... pero bueno, todo eso te lleva tiempo. Además, vamos a trabajar solo los jueves donde ellos no tienen ninguna hora especial, al menos tengo tres horas seguidas, entonces vamos a hacer eso el día jueves...”

En contraposición, se destacan algunas situaciones donde se desarrollan secuencias elaboradas por especialistas de las disciplinas, editadas tanto por las jurisdicciones como por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. En estos casos, las secuencias no se definen como un conjunto de actividades en torno a un contenido, sino que se las aborda desde diferentes puntos de vista, con distintos niveles de complejidad.

Esta implementación de secuencias didácticas implica acercamientos variados a los contenidos y posibilita complejizar las actividades, modificarlas o reiterarlas, promoviendo procesos paulatinos de cercanía a los saberes que deben ser abordados. En esos casos, la propuesta se ve enriquecida cuando se trabaja con materiales producidos para los maestros pensando en la enseñanza (“Cuadernos para el aula”, “Piedra Libre”, materiales editados por programas nacionales o jurisdiccionales). A su vez, las planificaciones tienen mayor presencia en el trabajo cotidiano en algunos casos donde coincide el uso de materiales con la situación en la que los maestros tuvieron oportunidad de trabajar con alguien externo al aula, como capacitadores, asistentes técnicos, etcétera.

En gran parte de las escuelas los textos se utilizan como un recurso más de los disponibles para la enseñanza; en algunas pocas se convierte en el único. Esta presencia adquiere modalidades diferentes, desde la modalidad del texto/manual completo o en versión fotocopias. Estos “libros de la sociedad” (Van Dijk, 2000, p. 28), que aparentemente le entregan al docente los procesos “resueltos”, transitan con absoluta naturalidad por las aulas visitadas.

El docente los utiliza para realizar preguntas que guían la lectura, dar ejemplos, pero en gran parte de los casos se convierte en sostén de las actividades. Como se señaló anteriormente, los modos de resolución de las actividades propuestas por los docentes en su mayoría son de tipo individual, lo cual se materializa en los manuales y/o cuadernos. En algunos casos, se recurre a la clase total, por ejemplo, para resolver problemas matemáticos o hacer lecturas de cuentos. Asimismo, es frecuente observar que la práctica de la escritura queda plasmada en los cuadernos de clase y en los manuales. Se limita a copia, completamiento, escasas situaciones de escrituras espontáneas y de textos continuos. Los docentes supervisan el uso de las reglas gramaticales y de redacción (los signos de puntuación, mayúsculas y minúsculas, puesta en página – renglón y márgenes–, títulos, subrayados, etc.).

## Interacciones en las aulas: entre formas típicas, rituales y la espontaneidad

En general en las clases observadas predomina como forma típica de interacción aquella que fue tempranamente descrita en los estudios etnográficos y lingüísticos, sosteniéndose la secuencia: maestro pregunta, alumno responde, maestro evalúa (secuencia IRE: *inquire, response, evaluation*).

“...Algunos estudios pioneros en este campo (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Gumperz y Cook-Gumperz, 1986), observaron una estructura básica de los intercambios cotidianos en clase: *iniciación-respuesta-evaluación o retroalimentación* (conocida como *secuencia IRE*), con muchísimas variantes según los estilos docentes y según el tipo de conversación (si se orienta más al debate o al intercambio en pequeños grupos, por ejemplo) ...” (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, INFoD, 2017)

Cuando se analiza en detalle este diálogo, aparece un juego de preguntas y respuestas que puede generalizarse a un número importante de clases observadas. La mayoría de las actividades pertenecen a dos grandes grupos: actividades individuales o grupales. La intervención docente predominante con respecto al contenido tiene que ver con la interrogación y el diálogo con los alumnos. Este juego de preguntas y respuestas se lleva adelante en dos circuitos comunicacionales: a) docente-grupo total y b) docente-alumno.

El maestro es quien tiene el rol de promover una situación dialógica al iniciar el intercambio y formular la mayor parte de las preguntas con diferentes finalidades. Con el grupo total, las finalidades son recuperar saberes previos, generar conflictos cognitivos, poner en cuestión afirmaciones o creencias o realizar una evaluación diagnóstica. En los intercambios 1 a 1, la finalidad es hacer reflexionar al alumno frente a un error o una dificultad y guiar hacia una respuesta acertada de la consigna propuesta.

En las intervenciones orales de los docentes, como ya se sostuvo, el contenido es contextualizado como parte de la vida cotidiana de los alumnos y su entorno familiar. Se rescatan saberes que los estudiantes recogen de sus familias o su grupo de pertenencia.

R.O. Jujuy

A: “Señoo, mi mamá me contó cómo jugaba... ella jugaba a un juego....

D: A ver...Contále a tus compañeros, escuchá M.... ahh bien, mira qué interesante, cuando su madre era niña no había tablet, entonces ¿qué hacían? jugaba con figuras de sombras, ponían la manito como un pajarito y así. ¿Y ese juego lo hacía solamente ella o lo hacía con otras personas?

A: Jugaba con sus amigos...

D: Bien, fíjense, M. por favor que tu compañera aporta algo interesante, juntaban cartones para hacer juegos en la época de antes. Una tablet de juguetes, a veces el ingenio del niño...”

D: “Vamos a compartir acá lo que el abuelo de ella compartió, nos escuchamos, creo que alguno de ustedes no lo saben y es importante que cuando alguien sabe algo lo comparte, la escuchan.

A: mi abuelo me dijo antes de que él se muera que para saber cuántos años puede vivir un árbol los cortan.

D: ¿Qué le cortan?

A: El tronco y cuando lo cortan adentro del tronco aparecen unos círculos esos círculos son los años que han vivido.

D: Muchas gracias por tu aporte”.

De ese modo, el diálogo se construye como un proceso de intercambio que cuenta con el docente como moderador, y la participación de los alumnos alternada. En un número mucho menor de casos, se distingue un diálogo como “interrogatorio”, con preguntas que involucran la participación de los estudiantes en una lógica de “completar”, “rellenar”, “anticipar” o bien “descifrar” el discurso que sostiene la enseñanza de los

docentes. En esos casos, las intervenciones de “completamiento” por parte de los alumnos de palabras/frases dichas por el maestro, constituyen la clave para dar continuidad al diálogo.

R.O. Tucumán

A1: Y... si vemos el sol, podemos quedar ciegos.

A2: No podemos.

D: La luz es tan fuerte, que no podemos mirar para ahí. A ver, yo pregunto ¿todos me han dicho en qué lugar vivimos nosotros?

A3: ¡En la Tierra!

D: En la Tierra. La Tierra es un...

A4: Un planeta.

D: Un planeta. ¿Y somos el único planeta?

A2: ¡No! Está Saturno, Urano, Neptuno, Marte...

D: Hay un montón de planetas y todavía se están descubriendo planetas nuevos: Saturno, Urano, Júpiter... A ver, ¿cómo se llama ese lugar en el espacio donde están los planetas, el Sol...?

A3: El Universo.

D: ¿Todo es el Universo?”

A5: Sistema Solar.

D: Es el Sistema Solar. ¿Por qué será que se llama Sistema Solar?

A6: Porque ahí giran planetas alrededor del Sol, o sea que el Sol es lo más importante del Sistema Solar.

D: Como ha dicho la compañera, el sol nos sirve para darnos, aparte de darnos comida, ¿qué más nos da?

A7: Luz.

D: Luz, ¿qué más?

A6: Nos calienta.

D: Nos calienta. ¿Qué pasa cuando el sol está más alejado de la Tierra?

A6: Hace frío.

A5: Cambian las estaciones.

D: Cambian las estaciones del año. ¡Bien!

A6: Es verdad seño, mientras que más se aleja el planeta, más frío va a ser.

D: Las estrellas se pueden acabar y todas las fuentes lumínicas tienen una vida, pero todo lo que está relacionado al espacio y el universo no lo conocemos nosotros en su totalidad, porque es muy gigantesco y el hombre no puede llegar a todos esos lugares. Ha llegado solamente a algunos lugares como por ejemplo...

A7: A Marte.

D: A Marte.

A8: A la luna.

D: A la luna. ¿Qué es Marte?

A6: Marte es un planeta rojo.

D: ¿Y la Luna?

A9: También es un planeta.

D: La Luna no es un planeta. ¿Sabes qué es? Es un satélite natural de la Tierra, que quiere decir que siempre está junto a la Tierra, girando con la Tierra.

A8: Nosotros no lo vemos al día, pero a la noche, sí.

D: Escuchen lo que dice el compañero. ¿Mientras el Sol ilumina una parte es de...?

A3: Día.

D: Es de día, y cuando el otro lado que no está iluminado, ¿qué será?

A5: ¡De noche!”

Las preguntas de los docentes adquieren una presencia central en el diálogo. Pueden estar orientadas a estimular el recuerdo y la recuperación de saberes previos, ubicar a los alumnos en el tema, incitar a buscar soluciones, ayudar a elegir las mejores opciones, relacionar el contenido escolar con ejemplos de la vida cotidiana, favorecer procesos de síntesis o conclusiones, anticipar el próximo tema y prever el contenido de la clase siguiente, entre otras. Algunas preguntas de los docentes esperan una respuesta de los estudiantes y otras son preguntas retóricas que el docente se contesta a sí mismo, sin esperar intercambio alguno.

En todas las observaciones se registra la presencia de preguntas orales de maestros. Estas, como estrategia privilegiada en las clases adquieren diversos sentidos en las propuestas de enseñanza. Se observa una valoración positiva de la participación de los estudiantes, y se evidencia un esfuerzo de muchos de los docentes para que todos los alumnos tomen la palabra, respondan, participen de ese intercambio, escuchen a los compañeros. Sus voces tienen una presencia significativa en las clases, valorada por quienes coordinan ese diálogo. Esta participación es congruente con el “modelo de exposición y discusión” de Eggen y Kauchak (2010). Estos autores proponen la alternancia de la exposición con las preguntas, a partir de las cuales, los docentes no solo impulsan la participación de los alumnos, sino que también monitorean la construcción de conocimientos.

Esta valoración de la participación de los estudiantes se relaciona tanto con el clima de la clase que generan los maestros, habilitando la palabra y la interacción de los alumnos, en el marco de los códigos que regulan dicho espacio, como con la centralidad de la oralidad en las propuestas que abordaremos más adelante, especialmente en el área de lengua y ciencias.

En términos de gestión de la clase, se hallaron una multiplicidad de enfoques, algunos tradicionales con comunicaciones unidireccionales (del docente al alumno) y otros donde el intercambio entre alumnos e incluso entre docente y alumno se produce en torno a la tarea como espacio productivo para la argumentación y la confrontación de diferentes puntos de vista. Acompañando esos intercambios suele encontrarse también un uso de recursos que habilita la creación y producción de conocimientos. Sin embargo, se destaca la ausencia de actividades específicas destinadas a propiciar la interacción alumno-alumno.

## Modalidades que asume la presencia de las disciplinas en el aula

Si bien los contenidos registrados en el trabajo de campo siguen su mayoría los diseños curriculares que integran los NAP, la forma de existencia de los saberes en las escuelas excede al currículum oficial prescripto. En este sentido, puede analizarse el modo cotidiano –y no documentado– en el que se despliega. Se trata de procesos interactivos entre los que se encuentran: explicaciones y preguntas de maestros, textos seleccionados y promovidos, registros en el pizarrón como saber legitimado que luego ocupa el espacio del cuaderno de clase, ilustraciones que comunican sentidos desde las paredes del aula, rituales escolares que transmiten valores, creencias, formas de percibir las realidades, son algunos de los más relevantes.

- **Prevalece el tiempo destinado a los saberes matemáticos y de lengua**

En el análisis que se expone a continuación se busca detectar aspectos generales involucrados en los desarrollos didácticos específicos. En la Escuela Primaria, pareciera ser común la prevalencia de los saberes matemáticos y del campo de la lengua por sobre los de las ciencias sociales y naturales.

Este fenómeno se evidencia en las escuelas observadas, en las que los tiempos de los registros de las observaciones muestran la prioridad que se otorga a la enseñanza de la Lengua y/o Matemática con respecto a la enseñanza de las Ciencias Naturales o Sociales. De manera recurrente se observa que el tiempo de las clases de Lengua triplican al de las clases de Naturales en la misma jornada<sup>13</sup>. En algunas escuelas, se hizo necesario insistir para garantizar las observaciones pautadas en las cuatro áreas. Esto se dio especialmente en los casos en los que existía una organización del horario semanal (de todas las áreas y no solo diferenciando las horas a cargo del docente y las horas curriculares). La elaboración de un horario con la distribución semanal de las áreas, pareciera garantizar mayor presencia de cada una de ellas. En algunas jurisdicciones los terceros grados tenían maestros por áreas. En ese caso, tampoco se garantizaba la presencia de las cuatro áreas, aunque se observaron más horas destinadas a las ciencias.

En la mayoría de los casos se encontraron modos diferentes de trabajar entre Matemática y Lengua, por un lado, y Ciencias Sociales y Naturales, por otro. En las primeras, suele haber un trabajo individual, con ejercicios de aplicación de conceptos, y en las otras dos áreas, un abordaje más integrado, con propuestas que incorporan la realidad social de los estudiantes y variados recursos didácticos. Existen otros casos en los que se aborda la enseñanza interdisciplinariamente, por ejemplo, en una escuela de Santa Fe, donde la misma docente a cargo de Lengua y Ciencias Sociales trabaja a partir de cuentos y realiza una evaluación integradora. En este mismo sentido, también existen en algunas jurisdicciones, integración de espacios curriculares, por ejemplo, en Mendoza y Ciudad de Buenos Aires, donde Ciencias Sociales y Ciencias Naturales se hallan integradas en el espacio curricular “Ciencias del Ambiente” o “Conocimiento del mundo”, respectivamente.

Las primeras horas de clase, en la mayoría de las jornadas de observación, estuvieron destinadas a Matemática o Lengua, otra forma de analizar la relevancia o prioridad.

## Lengua

A continuación, se presentan las generalizaciones a las que es posible arribar a partir de los datos obtenidos de los informes de las instituciones que han participado de esta investigación. Se exponen siguiendo la organización en ejes de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), acordados federalmente.

En relación con la oralidad, los NAP de 1<sup>er</sup> ciclo hacen referencia a la participación en conversaciones, la escucha de textos y la producción de narraciones, renarraciones y descripciones. En otras palabras, en el ciclo se priorizan por un lado las situaciones interactivas y por otro se incluyen saberes relativos a la producción de textos monologales.

En todas las clases observadas, se presentan situaciones de interacción con diferentes finalidades, fundamentalmente, conversar sobre lo leído, explicar y corroborar la comprensión de un texto o una actividad para desarrollar, retomar cuestiones abordadas en clases anteriores. En la mayoría de los casos son los docentes quienes formulan preguntas que los niños responden, y en una amplia mayoría también se

---

<sup>13</sup> Se observaron algunos casos en los que, por el contrario, se destaca especialmente la presencia de la enseñanza de las ciencias en la jornada de la Escuela Primaria. Esto se considera una ruptura en relación a la tradicional subordinación de la enseñanza de lo social a otras áreas como matemática y lengua, especialmente en el primer ciclo de escolaridad primaria. (Bariloche, Río Negro)

trata de secuencias IRE (interrogación del docente, respuesta de algún alumno y evaluación del docente), con excepción de aquellas en que los alumnos formulan preguntas en pos de comprender lo que deben hacer en alguna actividad.

No es posible reportar casos en que se trabajó en situaciones en las que los niños debieran construir textos orales de cierta extensión: en general sus intervenciones no exceden la unidad oracional. En este sentido, el abordaje de la oralidad monologal como un contenido específico resulta una deuda pendiente en nuestras aulas, si bien es necesario enfatizar que se trata de una práctica de enseñanza poco fomentada desde la formación inicial docente y la capacitación, y difícil de sostener con niños de primer ciclo; en este sentido, muchas de las situaciones interactivas reportadas podrían abonar a este desarrollo, más allá de que no se observen producciones orales de tales características. Nos referimos a momentos de las situaciones de interacción en los que los docentes retoman las expresiones de los niños y las reformulan (expanden o reorganizan), a través de formas lingüísticas más desarrolladas o apropiadas al registro esperado; cabe continuar preguntándose acerca del propósito de esas reformulaciones: si ofertar formas lingüísticas al productor del texto (y el resto del grupo clase) o simplemente corregir en pos de ganar en comunicabilidad.

En relación con el conjunto de saberes que se agrupan en el eje Lectura, los NAP de tercer grado priorizan los textos narrativos y expositivos; a estos se suma el abordaje de los instructivos, específicamente las consignas de tarea escolar. En este estudio, es este eje (junto con ciertos contenidos que podríamos agrupar en “reflexión”) el que tiene mayor peso temporal. En efecto, en todas las escuelas se abordó la lectura de textos durante la semana observada. Antes de pasar al análisis de las situaciones de lectura, cabe señalar que solo en una de ellas se registra la presencia de más de un libro: se trata de todos modos de una situación en la que la docente les “muestra” a los niños algunos, con lo que en sentido estricto no queda claro si en algún momento se proponen lecturas diversificadas. En otras palabras, la práctica más habitual es la lectura en clase de un único texto, seleccionado por el docente.

En cuanto a los textos que se leen, se reporta una preeminencia absoluta de relatos breves, sobre todo cuentos y en segundo lugar leyendas. En algunas pocas aulas del Noreste se leyeron poemas, y en Centro y Cuyo se registran casos de lectura de novelas. Cabría continuar investigando si los géneros seleccionados se complementan a lo largo del año escolar con otros.

Entre las situaciones observadas, tiene una presencia importante la lectura del maestro en voz alta, alternada entre el docente que funciona como modelo y lector experto y los alumnos que leen bajo la atenta escucha del maestro, que interviene cuando lo considera pertinente.

En las clases en las que se leen relatos breves, se verifican tres momentos: antes de leer hay casos de una breve introducción del docente (los propósitos y temas son variados); es él quien lee en voz alta para los niños y, luego de la lectura, se observaron intercambios sobre todo centrados en la comprensión de la historia. Para esto, el docente formula preguntas en general cerradas bajo una secuencia IRE (interrogación, respuesta, evaluación). Este último momento, en varios casos, se combina con la lectura en voz alta de los niños y en la mayoría, con una actividad escrita. Son muy escasas las situaciones en que se vuelve al texto para releerlo en función del intercambio entre lectores.

Con excepción de un aula, en que se registran los textos leídos en un afiche, las actividades escritas vinculadas con lo leído se realizan de manera individual y en los cuadernos. Como actividad posterior a la lectura y al intercambio oral, en orden de frecuencia se presentan: escritura de respuestas a preguntas escritas propuestas por el docente, registro en el cuaderno de la lectura realizada (título, autor), renarración escrita, completamiento de oraciones, producción de una opinión sobre “la parte del cuento que me gustó más”. En un caso, se observó la búsqueda en el diccionario de palabras indicadas por el docente con la posterior copia de definiciones, y, en otro, la búsqueda de palabras según su clase en el texto leído: esta mínima cantidad de situaciones tradicionales y con escaso sentido resulta auspiciosa. En contraparte, parece necesario un análisis más exhaustivo de las características de las preguntas posteriores a la lectura y analizar por qué no se presentan suficientes variaciones a la clásica actividad del cuestionario.

En algunas de las clases, la lectura del texto se combina con ciertas sistematizaciones o reflexiones. En particular, cuando se leen poemas, se presentan conceptos como estrofa y verso y se emplea estos términos en el intercambio sobre el sentido de lo leído. En cuanto a la narración, resulta más escaso este tipo de reflexiones, aunque en algunas clases se aborda la estructura narrativa a partir del texto leído, cuestión que en general se retoma en aquellas clases en las que se propone la renarración o en las preguntas orales sobre lo leído.

En cuanto al eje Escritura, los NAP para tercer grado refieren a la producción de narraciones, breves textos expositivos y cartas o esquelas, y se enumeran ciertos rasgos específicos de los textos y del proceso. En las clases observadas, si bien hay prácticas de escritura (respuestas a preguntas, copia, registro de una actividad, oraciones a partir de palabras dadas, entre otras), son sumamente escasas las situaciones en las que los niños escriben textos en proceso (esto es, planifican, redactan, revisan). Con muy pocas excepciones, la escritura de textos es individual: solo se ha verificado una situación de escritura colectiva coordinada por el docente y escasas propuestas de escritura grupal.

En relación con las consignas, la gran mayoría apunta a la producción de narraciones, y en particular la más frecuente es la renarración de un cuento leído con o sin apoyo de imágenes. Este tipo de tareas de escritura se distribuye a lo largo de todo el país, en las exiguas situaciones de escritura de textos presentes en los informes sobre las clases observadas. En las clases, los docentes intervienen de diferentes formas: en algunos casos andamian la generación de ideas y la formulación de borradores; en otros, asumen el rol de consultores a demanda de los niños; por último, solo se ha observado una clase en la que se aborda la enseñanza de la revisión del borrador a través de una situación de revisión colectiva de un texto de un niño.

Cabe señalar que en la misma medida en que en algunas aulas se aborda la producción de textos, en otras (centralmente en provincias del norte) la palabra y la letra ocupan un tiempo importante de las horas del área. En efecto, en pocos casos se destinó una o varias clases al abecedario. Estos están vinculados al repaso o la presentación de los diferentes tipos de letras. Entre las actividades, hay referencias al recitado del abecedario, la copia en cursiva palabras, la distinción entre vocales y consonantes, y momentos en que los niños “arman sílabas”, separan palabras en sílabas y “cuentan” la cantidad de sílabas de las palabras.

En los NAP, el eje denominado “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” reúne saberes vinculados con el desarrollo de habilidades metalingüísticas y metatextuales, así como con la normativa. En particular, en tercer grado se propone un fuerte trabajo con los significados de las palabras (campos semánticos, familia de palabras), ciertos signos de puntuación, algunas cuestiones ortográficas básicas y la introducción a tres clases de palabras fundamentales (sustantivo, adjetivo y verbo).

De este conjunto de saberes, en las clases en que se abordan contenidos de este eje, se recortan con exclusividad la clasificación de palabras y el punto (seguido y aparte). En cuanto a la didáctica, consiste únicamente en la presentación de una o varias definiciones o breves explicaciones que permiten distinguir (el sustantivo del adjetivo, el punto seguido del punto y aparte), luego de lo cual los niños deben aplicar la regla o las definiciones.

En el caso de las clases de palabras, se propone que escriban palabras de una clase dada, ya sea pensadas por ellos, ya sea extraídas de un texto que han leído; una variante alternativa y más escasa consiste en agregar adjetivos a un sustantivo dado o ponerle “un nombre” (es decir, escribir un sustantivo propio) a un sustantivo común. En cuanto a la puntuación, en la mayoría de las clases la tarea de los niños consiste en marcar con dos colores diferentes los tipos de punto. En este sentido, el eje reflexión sigue una marcha didáctica de la definición a la aplicación, y se presenta –en muchos casos– de manera desvinculada de la comprensión y producción de textos. Por otra parte, se seleccionan aquellos contenidos más pasibles para ser abordados de esta manera, en tanto no se presentan otros que requieren un trabajo efectivamente reflexivo.

El análisis de las clases realizado en función de los ejes propuestos por los NAP permite evidenciar el mayor o menor grado de homogeneidad o heterogeneidad en los contenidos que actualmente seleccionan los

docentes del país para su enseñanza y sus formas de abordaje en el aula. Este dato podría resultar significativo para pensar u orientar las propuestas de capacitación docente y el desarrollo de recursos que emanan desde el Estado Nacional hacia las jurisdicciones.

## Matemática

### Sobre la selección de saberes para la enseñanza de la Matemática

En Matemática también el diseño curricular de cada provincia es fuente principal de la determinación de contenidos para abordar. En algunas jurisdicciones se alude directamente a los NAP: las prácticas de enseñanza en Matemática recuperan los contenidos que figuran allí.

Como se afirmó para el área de Lengua, en la mayoría de las aulas de la muestra se enseñaban los mismos contenidos matemáticos. En esta área hay una cierta progresión clásica de contenidos, que se reitera más allá de la diferenciación entre jurisdicciones y grados. Esta progresión, de manera esquemática, es:

- Sistema de numeración, con diferentes rangos, de acuerdo al grado;
- operaciones con números naturales, primero suma y resta, después multiplicación y división;
- si se trata del segundo ciclo, aparece algo sobre múltiplos y divisores, como paso previo al trabajo con:
- fracciones y decimales; en general, como campos numéricos separados y no como representaciones de los números racionales, pasando rápidamente al trabajo con operaciones con estos números.

En esta progresión el gran ausente es la geometría, que aparece en contadas ocasiones, ligada al trabajo con los instrumentos y la medición, no a la resolución de problemas en esta rama.

Las propuestas de trabajo en torno al eje “numeración”, sin embargo, son de una enorme variedad y conviven, como en otras áreas del conocimiento, elementos de diferentes enfoques de la enseñanza de la matemática. En los registros de clases se observaron desde juegos grupales con dados, juegos grupales con cartas, actividades individuales con billetes, resolución de ejercicios individuales en contexto intramatemático, ejercicios individuales en contexto extramatemático, trabajos usando “ataditos y sueltos”, así como discusiones grupales en torno a un problema.

Las diferentes propuestas dan cuenta de las tradiciones escolares que han acompañado la enseñanza del sistema de numeración, como paso previo al abordaje de las operaciones. Por ejemplo, una práctica habitual en los años setenta fue proponer a los alumnos que resolvieran en primer grado los problemas por medio de chapitas, palitos, botones, etc. El docente proponía el problema, invitaba a los alumnos a utilizar el material que traían, y recién luego de dicho cálculo se representaba gráficamente y simbólicamente. Pero, cuando es el docente quien propone el uso del material concreto como medio de solución a un problema, está impidiendo que sea el alumno quién decida el procedimiento que desea utilizar. Además, este tipo de propuesta olvida las principales características de la actividad matemática: es una actividad intelectual y no empírica, y la anticipación es una de sus propiedades fundamentales.

Es importante destacar también que, independientemente del enfoque del área utilizado y del nivel de explicitación del mismo que puedan hacer, en todos los casos los docentes se encuentran preocupados porque los chicos aumenten sus conocimientos sobre el sistema de numeración.

Las prácticas de enseñanza en el área en tercer grado se inscriben en una concepción de alfabetización matemática inicial que implicaría tanto el dominio de los modos de resolución, la apropiación de un sistema de representación, el sistema de numeración, como de las formas de comunicación y razonamiento propios del quehacer matemático.

## La resolución de problemas no es unívoca

Aludir a la resolución de problemas no siempre significa lo mismo: no tiene el mismo alcance ni demanda procesos comunes en las distintas escuelas en las que se observaron clases. Formulación, validación, institucionalización de los saberes son enunciados curriculares que ligan la resolución de problemas con el enfoque de los NAP que no necesariamente se lleva a la práctica de manera uniforme en todos los casos.

Se destaca que saber matemática implica “ocuparse de problemas”, tanto de resolverlos como de formularlos, y para ello habrá que disponer de los conocimientos funcionando tanto en el nivel de las resoluciones como de las formulaciones, así como de las argumentaciones. Ahora bien, el uso de los problemas en las clases de Matemática es una constante que nadie discute, sin embargo, su lugar depende de las decisiones didácticas (reflexionadas o no) tomadas por el docente a cargo.

Desarrollar la capacidad de resolución de problemas implica involucrar a los estudiantes en tareas que los posicionen como productores de conocimiento matemático en el aula. Para ello, considerándolos como recurso para aprender, es necesario presentar problemas que:

- puedan abordarse con diferentes estrategias de resolución,
- permitan debatir a propósito de esas resoluciones y ponerlas en relación, y que
- no habiliten solamente la aplicación de técnicas, sino su construcción.

Por ejemplo, en el caso del dispositivo de “Promoción Asistida” de la provincia de Formosa se recurre a situaciones de aprendizaje en el marco de secuencias didácticas. Matemática se desarrolla a partir de situaciones problemáticas y se señalan varios pasos al igual que en otras disciplinas: retomar lo trabajado en la clase anterior, el desarrollo resolutivo y, finalmente, la explicitación de lo aprendido. Por otra parte, en una escuela de Corrientes, una docente comenta que la propuesta de “Cuadernos para el aula” del área de Matemática es con la que mejor puede trabajar. En una de las clases observadas se trabaja sobre una propuesta adaptada de los cuadernos para el aula:

R.O. Corrientes

D: “¿Diez billetes de diez? Bueno, ahora yo les voy a pegar acá en el pizarrón algunas ropas con los precios. Cada ropa tiene su precio, y van a elegir tres prendas, van a anotar lo que compran y van a ver cuánto gastan. Van a pagar. Yo voy a pasar por los grupos y les voy a preguntar con qué billete van a pagar lo que compraron, ¿sí? Primero van a elegir la prenda, van a anotar en un papel y van a sacar la cuenta de cuánto gastaron en total. Así, miren, les muestro acá”.

En la mayoría de los casos el trabajo con problemas implicaba registrar en los cuadernos los enunciados y los procedimientos de resolución, pero en muy pocos casos, se escribieron las justificaciones de por qué emplearon un método de resolución por sobre otro, o las conclusiones del trabajo.

Para dar lugar a prácticas matemáticas como las señaladas en los NAP, el docente debe plantear actividades de resolución de problemas en las que las nociones matemáticas que se deben enseñar puedan funcionar como instrumentos. A lo largo del tiempo de enseñanza, irá presentando las nociones en diferentes contextos, con diferentes representaciones y significados, es decir, en un campo de problemas. La gestión de la clase que realice debe permitir, posteriormente, descontextualizarlas para posibilitar su reutilización en nuevos problemas.

En la mayoría de las clases de la muestra hay resolución de problemas como ejercicio individual, que luego es corregido por los docentes. El otro gran grupo de actividades son de resolución grupal de todas las situaciones, sin espacio para el trabajo individual de los alumnos y en el tercer grupo, minoritario, se avanza en las argumentaciones sobre los modos de resolución y en la sistematización de algunas conclusiones. En estos últimos, los procesos de validación de los procedimientos de resolución se socializan oralmente por parte de los niños.

En algunas jurisdicciones, las docentes parecen conocer los fundamentos de la didáctica de la matemática que se propone en los diseños curriculares, o el enfoque de los NAP, aunque eso no siempre se traduce en la implementación de las estrategias recomendadas. En ese sentido, por ejemplo, es recurrente que los momentos de validación y de institucionalización se basen en los resultados correctos o esperados, por lo que queda poco espacio para el trabajo con el error.

En un grupo importante de las clases observadas, pareciera identificarse un ajuste a la propuesta teórica desarrollada en los NAP, aunque, hacia el cierre de la clase, se recurre a prácticas que obedecerían a un enfoque diferente. Uno de los informes institucionales lo explica en los siguientes términos:

“se parte de los conocimientos disponibles y se les pide a los alumnos la producción de ciertas relaciones para hallar una solución posible, aunque al principio esta solución pueda ser provisoria, o resulte incompleta o incorrecta. Se observa el despliegue de un trabajo de tipo exploratorio: probar, ensayar, dibujar, tomar decisiones, etc. Se los alienta a explicitar sus decisiones y justificarlas. En esos momentos de la clase el trabajo es de tipo constructivista. Pero luego parece ser necesario registrar algo de todo eso en el cuaderno, y es ahí donde la actividad de la clase se transforma. Después de la discusión y puesta en común, la tarea asume un carácter más tradicional en la que se trabaja individualmente en el cuaderno y esto insume el mayor tiempo de la clase”. (UNIFE, p.14)

Es necesario analizar en la cotidianeidad de las prácticas de enseñanza la trama que se construye entre los desarrollos de las disciplinas, la formación de los maestros y algunas permanencias resistentes en la cultura escolar. Quizás sea importante imaginar que estas prácticas forman parte de un trabajo necesario que vincule a los niños haciendo matemática en el aula con sus marcos socio-familiares, motivo por el cual el cuaderno y la actividad individual jugarían un papel central.

## El juego

Cabe destacar que entendemos “el juego” en el aula como una herramienta que puede constituirse en fuente de nuevos problemas, lo que puede favorecer el desarrollo de conocimientos matemáticos en los alumnos. En palabras de Bernard Charlot<sup>14</sup>:

“Si por juego se designa una actividad donde el alumno realiza con placer - que no excluye el esfuerzo, sino que lo sostiene-, una actividad que permite un funcionamiento del pensamiento no condicionado por reglas exteriores vividas por el alumno como artificiales y arbitrarias, no tengo ninguna objeción. ¡Además el alumno tiene derecho a que su actividad sea socialmente reconocida como un trabajo serio y no como un juego y se engañe a ciertos alumnos con la idea de que ellos juegan en la escuela en vez de trabajar! Pero si por juego matemático, se designa una actividad puntual no articulada alrededor de un campo de problemas, no anclado en el programa, sin proyecto intelectual ni institucional, ya no estoy de acuerdo” (1986).

En este sentido, los juegos se pueden constituir en un fuerte sostén de las situaciones de enseñanza planificadas, siempre y cuando estén a disposición del aprendizaje y no de la simple acción de jugar. Se trata de favorecer la cualidad que tiene este recurso, de convocar a los estudiantes, y para que se transforme en contexto para el aprendizaje es necesario que se consideren ciertas condiciones, entre ellas, que al finalizar el momento del juego se proponga un momento para el debate acerca de los procedimientos utilizados durante su desarrollo.

Por ello, es necesario organizar un momento específico para la confrontación, explicitación, discusión y síntesis de los diferentes procedimientos que permitan analizar su pertinencia y eficacia.

---

<sup>14</sup> Charlot B. La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas, *conferencia dictada en Cannes, marzo 1986*. Faire des Mathématiques: le plaisir du sens, cuyos autores son R. Bkouche, B. Charlot, N. Rouche.

También es necesario aclarar que el juego debe formar parte de las actividades planificadas para el aula, dentro de una secuencia de enseñanza y, en este sentido, no es un mero entretenimiento sino una herramienta efectiva y útil para aprender determinados contenidos, que permite que cada sujeto “entre en el juego matemático” desde su particular estado de conocimiento.

El juego tiene una presencia importante en las clases de matemática observadas. Desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación se promovió el trabajo con juegos, tanto en la formación de los maestros como en las producciones. Circulan en las escuelas “El juego en EGB 1 y 2”, los NAP, los “Cuadernos para el aula”, los “Piedra Libre”. También materiales para docentes editados por las jurisdicciones con propuestas de juegos para las clases de Matemática. Las editoriales, a su vez, han incorporado juegos junto con el material necesario para su desarrollo en cada libro como, por ejemplo, cartas o billetes para recortar.

En varias escuelas se juega con dados (provincias de Buenos Aires, Entre Ríos, La Pampa, entre otras).

R.O. pcía. de Buenos Aires

M: “muy bien trabajamos con los miles, los cienes y los dieces. Ahora yo ayer ví que se les complicaba un poquito, tenían dificultades cuando había que sumar. Por ejemplo: 2000 más 300 más 40 más 5. Es parecido a lo que hicimos ayer.

A15: ¿Cómo?

M: El primer tiro eran los miles, el segundo los cienes, el tercero los dieces y el cuarto los unos.

A1: seño 2345”.

Construir y reflexionar sobre esas relaciones no es algo que pertenezca al juego de dados en sí mismo. Dependerá de la propuesta de trabajo en la que está enmarcado. En algunos casos, vale la pena pensar, si en lugar de esta fundamentación subyace en la representación del docente, el juego ligado a la atracción y diversión.

### Registros y recursos de los saberes matemáticos

Sobre los registros y recursos en general, se alude a la preponderancia del lenguaje coloquial por sobre diferentes formas de simbolización. Este constituye un capítulo de la enseñanza de la Matemática que merece atención, en la medida en que la tendencia a vincular con lo cotidiano o concreto (como suele referirse) inscribe los saberes en contextos específicos y, luego, no se observan mediaciones para su potencial generación a otros contextos.

En algunas escuelas, aunque con una presencia mucho menor, aparece el uso de un tipo particular de materiales concretos (“ataditos y sueltos” o figuras geométricas representando unidades, decenas y centenas) que implica, para los chicos, el aprendizaje de otro sistema de registro. Las escuelas bajo Estudio en Santa Fe, a su vez, muestran la particularidad de apelar a lo concreto en varias oportunidades (tangrams, fotocopias de billetes y monedas, recortes de ofertas de revistas, cartones de loterías), aunque el uso del pizarrón se destaca por sobre otros recursos, como sucede en gran parte de las clases observadas.

Orientar el diálogo en el sentido de lo esperado, brindar las respuestas por parte del maestro son, entre otras expresiones, las que obligan a estudiar en profundidad tanto las formas escolares que van adquiriendo los saberes matemáticos, como los efectos de este tipo de intervenciones en los alumnos, en términos de aprendizajes, pero más profundamente, en su subjetividad.

Las situaciones de intercambio son un momento de producción de ideas nuevas, una oportunidad para que se aprendan cosas que de otro modo no se aprenderían. Los intercambios colectivos son momentos complejos de gestionar. Las interacciones en la clase constituyen un complejo sistema de comunicación, y es el lenguaje hablado uno de los medios centrales a través del cual se realiza gran parte de la enseñanza.

No se aprende solo resolviendo problemas, sino que es necesaria la reflexión conjunta de maestro/as y niños sobre lo realizado.

Son muchas las razones por las cuales los diversos autores sostienen la necesidad de generar situaciones de diálogo y de confrontación de ideas en la clase. Al respecto, Etchemendy, Sadovsky y Tarasow (2011, p. 21) señalan:

“La interacción sostenida del docente con los niños basada en la reflexión sobre los problemas que ellos ya enfrentaron, contribuye a la elaboración de conocimientos que no surgen generalmente en el momento de la resolución de los problemas. Entendemos que un procedimiento puesto en juego por los alumnos –correcto o no– es la expresión de un conjunto de relaciones que han establecido. En este sentido, el trabajo sobre los procedimientos utilizados para resolver un problema, es siempre una oportunidad de hacer observables esas relaciones. Las intervenciones del maestro que convocan a los niños a explicitar procedimientos, a confrontar con otros lo realizado, a comparar distintos tipos de problemas, se ubican en esa línea...” (Etchemendy- Zilberman, p. 201)

En las escuelas observadas en una provincia se considera que “...son escasos los momentos donde los estudiantes pueden participar haciendo conjeturas, reflexionando críticamente sobre la resolución de problemas, más bien, es la docente la que guía a través del diálogo direccionado, la actividad y las respuestas de los estudiantes”. (ISFD La Paz, p. 22)

A su vez, los investigadores del IFD de Santa Fe analizan esa situación:

“Se puede encuadrar el quehacer de los docentes dentro del modelo llamado “normativo” en términos de Charnay (1994). En este modelo, se caracteriza al docente como el responsable de comunicar un saber a los alumnos. Es quien muestra las nociones, las introduce, explica, provee ejemplos y la responsabilidad del alumno se centra en escuchar con atención para poder imitar lo explicado por el docente, ejercitarlo y posteriormente aplicarlo. No se observaron propuestas de enseñanza que apunten al trabajo grupal de alumnos, ni que promuevan la interacción entre pares, la formulación de conjeturas ni validación de las mismas. El docente es quien valida las producciones de los alumnos y decide con absoluta autoridad si son correctas o no”. (ISFD Santa Fe, p. 29)

Por otro lado, en menor proporción, hay maestros que intentan generar las condiciones pedagógicas en las clases para que los alumnos hagan matemática. Algunas preguntas dan pistas de ello: *¿Por qué? ¿Cómo lo pensaste? ¿Cómo te diste cuenta?* También en estas aulas hay debates, argumentaciones, discusiones grupales. Sin embargo, en las clases de Matemática se encuentra menor presencia de las situaciones de diálogo colectivo que en las otras áreas.

## Ciencias Sociales

Existe un consenso bastante generalizado en el campo de la didáctica específica de las Ciencias Sociales, recuperado tanto en los NAP como en los diseños curriculares provinciales, que determina que las sociedades, los territorios y las culturas deben ser comprendidos en términos de multiplicidad de relaciones y procesos. Esto implica abordar los problemas de enseñanza y aprendizaje a través de contextos y casos específicos, analizados desde categorías como: sujetos sociales, conflicto, procesos, continuidades-rupturas, vida cotidiana, multiperspectividad, multidimensionalidad.

Sin embargo, este enfoque didáctico encuentra matices en las prácticas de enseñanza en escuelas primarias que es preciso reconocer para contribuir al debate pedagógico. La presencia de las Ciencias Sociales en las escuelas difiere en las observaciones realizadas. Por un lado, la diferencia se encuentra en la distancia que existe entre las prácticas y el enfoque didáctico de los NAP; por otro lado, la “presencia” de las Ciencias sociales en la programación escolar. En este sentido, mientras en algunas escuelas fue necesario

insistir para poder garantizar el cronograma de observaciones de todas las áreas, observando finalmente clases preparadas ad hoc, en otras, estaban planificadas las clases de Ciencias Sociales durante esa semana.

### **Algunos dilemas docentes: ¿efemérides versus didáctica fundada en una historia procesual?**

Hay cuestiones de difícil resolución en el espacio del aula, donde cada docente asume la enseñanza poniendo en juego su trayectoria formativa. Estas refieren a la tensión entre las definiciones especializadas sobre cómo enseñar las Ciencias Sociales, las prescripciones que sitúan a las efemérides como desiderátum de las tradiciones desde la gestión escolar y el ineludible calendario que ordena el trabajo cotidiano en las escuelas y que es motivo, además, de vínculo con las familias.

Esta problemática reaparece en gran parte de las observaciones de clases donde las efemérides ocupan casi de modo excluyente la tarea de enseñar, y se observan vínculos con otros contenidos de ciencias sociales (por la época del año del trabajo de campo: Día del aborigen, Día del Himno Nacional, Día del medio ambiente, Día de la Constitución, etc.). Se reconocen indicios de que sigue siendo una práctica extendida, especialmente en el primer ciclo, la enseñanza de las efemérides como hechos aislados y descontextualizados, como excepcionalidad, y no como un punto de partida para la comprensión de un proceso histórico. Las clases se inician con los actos: se observaron clases del Día de las Américas, del Día del Aborigen, así como del día del Medio Ambiente, entre otros.

Estos casos no parecieran resultar del desconocimiento del diseño curricular, sino tratarse de “un modo de hacer” en la escuela, una dimensión recurrente de la cultura escolar. Desde las regulaciones del sistema, por ejemplo, a una de las escuelas de provincia de Buenos Aires, llegó una planilla de inspección donde se solicitaba a los docentes consignar qué actividades específicas se realizarían esa semana para trabajar sobre los siguientes contenidos: Día del Himno, Día de la Escarapela y Día Mundial de la donación de órganos. Esa situación, muestra cierta contradicción desde los lineamientos mismos y las directivas con los que los docentes se enfrentan a diario.

En una escuela de Corrientes, por ejemplo, las efemérides se articulan con el tratamiento de temáticas sociales de alto valor formativo, lo cual permite interrogar cómo tramarlos en itinerarios teórica y metodológicamente fundados. En aquellas escuelas, las clases de Ciencias Sociales se inician también con los actos. Esto se evidencia por las menciones que realizan los docentes de actos anteriores: el día del Indio Americano, el día de la Constitución Nacional, el día de la Fundación de Corrientes, el día del Libro. A través de ellos, se evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad o la Nación, la construcción de la identidad nacional y el respeto por la diversidad cultural.

### **El abordaje del espacio**

En los últimos años es posible reconocer los aportes y reflexiones de una geografía renovada que concibe al espacio como una construcción histórica y social, producto de múltiples interrelaciones y procesos. Por ejemplo, en una escuela de la provincia de Santa Fe, se identifican clases que evidencian un abordaje teórico-conceptual y metodológico acorde con algunos de los desarrollos académicos existentes en los últimos tiempos en el área de la didáctica de las Ciencias Sociales, en particular de la Geografía.

En una escuela de Formosa se observó en una clase el tratamiento de contenidos geográficos (el plano y el mapa) utilizando textos explicativos e ilustraciones realizadas por los alumnos en sus cuadernos como soporte de desarrollo temático. En un caso en Entre Ríos, por otra parte, el eje curricular “Espacio y Vida cotidiana” constituye el marco de las prácticas de las docentes observadas.

Se encuentran diversas secuencias cuya apertura se realiza a través de un eje temático ligado con el espacio geográfico, con el uso de diversos recursos (mapas, globo terráqueo, imágenes etc.) y en algunos casos, articulando el soporte papel con el virtual. A través de la telefonía celular, utilizando la aplicación “Google

Maps”, buscando comprender la ubicación de la escuela en el espacio geográfico, para luego proponer el uso de las computadoras de que disponen los alumnos.

Metodológicamente, en las escuelas santafesinas, se pone en valor el trabajo con representaciones cartográficas (planos), el trabajo con imágenes que posibilita activar los conocimientos previos, relacionar conceptos con la vida real, comprender temáticas, entablar una comunicación auténtica y apropiar lo aprendido. La importancia de guiar la lectura de las imágenes a partir de preguntas centrales que estimulan la descripción y promueven la motivación y nuevos aprendizajes. Desde el punto de vista curricular, en este caso, se destaca cómo predomina la selección de contenidos del currículum, acorde a los lineamientos epistemológicos y conceptuales establecidos en los NAP.

En relación a las articulaciones de las categorías espacio y tiempo histórico, se llama la atención sobre la necesidad de acompañar procesos de construcción de articulaciones disciplinarias que conforman el complejo “Ciencias Sociales”, reconociendo la trama relacional de categorías que permita construir una lectura multidimensional de los fenómenos que se analicen.

### **Estrategias de aula y selección de contenidos**

Hay ciertos contenidos del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales (como la relación campo-ciudad) que parecieran poner en evidencia el esfuerzo de los docentes por facilitar su comprensión, pero que implicaría una simplificación exagerada en el tratamiento de lo social. Se observa una ausencia de situaciones problemáticas como camino para abordar la complejidad de lo social.

En varias clases se observan los intercambios discursivos que caracterizan al área de las ciencias sociales. Al igual que en las otras áreas, en estos espacios, hay una valoración importante de la participación de los estudiantes, favoreciendo sus intervenciones tanto desde sus saberes cotidianos, como recuperando lo enseñado en clases anteriores. Este diálogo coordinado por los maestros, como ya se ha señalado, constituye un camino metodológico para la enseñanza de lo social.

De manera complementaria al diálogo, otra estrategia privilegiada en las clases de Ciencias Sociales es la lectura de imágenes. La misma es recuperada por los docentes para el abordaje de los contenidos desarrollados, para focalizar la mirada en algún aspecto en particular y para contribuir a la comprensión del tema trabajado.

En una escuela bajo Estudio en Chubut se propone al grupo la lectura de una imagen de un libro de texto a partir de preguntas que intentan problematizar el abordaje del contenido. En esta situación, las imágenes presentadas tienen por función explorar e indagar las representaciones acerca de lo que observan. Se busca relacionar y vincular los conocimientos previos que los niños poseen con la nueva información que el docente presenta. El docente orienta la exploración, haciendo foco en elementos particulares, promoviendo que los alumnos construyan o elaboren conocimientos.

R.O. Chubut

D: “(...) Bueno, acá eh... en estas imágenes que nosotros tenemos, vemos una familia que vive por una zona rural, en el campo ¿Sí? No vinieron a la ciudad ¿Sí? ¿Los ven o no? ¿Cómo los ven, cómo es esa vivienda?

A1: ¿enana?

D: Bueno, es una vivienda muy chiquita. ¿Cómo se ve? ¿Que está bien hecha o es una cosa precaria?

A2: Precaria

A3: Y muy baja.

D: Es una cosa muy precaria ¿Cómo se ve la cocina? ¿Se ve como la que ustedes conocen con azulejos, con todo?

Varios A: No.

D: ¿A dónde cocinan ellos? En el piso ¿Sí?”.

También en esta área se encuentran contenidos recurrentes en todo el país. El trabajo sobre el campo y la ciudad, como contenido de Ciencias Sociales, es un hallazgo constante. El mismo se aborda de manera integrada con Lengua, en muchos casos, a partir del cuento “El ratón de campo y el ratón de ciudad”. En una escuela tucumana, se trabaja ese cuento a partir de un video:

R.O. Tucumán

M: “Eesperen... primero el ratón de la ciudad va a visitar al ratón del campo...

¿y cuando llega qué pasa?

A1: Después al revés.

M: ¿qué hay?

A: Vehículos, autos súper lujosos...

M: Noo, el ratón de la ciudad primero va al campo y llega, ¿le gusta?

A: Nooo.

A2: No porque tiene mal olor...

A3: No había mucha agua.

M: ¿Aquí tenemos mucha agua?

A1: Síi.

M: Esos son servicios públicos, el agua, la luz, el gas...

A4: Tampoco había comida lujosa.

M: ¿Cómo comía el ratón de campo?

A1: Comía cosas frescas, verduras...

M: Verduras... ¿pero iba y compraba en el súper?

A1: Nooo.

A2- Las sacaba él.

A3: Del jardín” (...)

M: Muy bien A2... vamos poniendo la fecha y el tema que es “campo y ciudad” ... en sus carpetas”.

Este recorte del registro de observación muestra una práctica muy frecuente en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas bajo estudio. Luego de la lectura del cuento, se analizan las características de ambos espacios. Estas características principalmente se recuperan y trabajan de forma oral, y luego se registra en los cuadernos de los alumnos, a través de preguntas sobre la temática. Se destaca la interrogación y el diálogo, dirigido por parte de la docente, y la revisión de lo realizado en forma oral, en el grupo de clase.

El sentido formativo del primer ciclo se centra en una alfabetización en el área de Ciencias Sociales. Se trata de provocar la reflexión sobre la realidad social a través de preguntas o problemas específicos, revisar críticamente las propias representaciones y ampliar la experiencia social de los estudiantes.

En algunos casos los docentes definen con precisión el sentido de su tarea:

E.P. Bariloche

“Recuerdo cuando estuvimos haciendo la experiencia más de exploración de los diarios, de las fotos y demás, sentí que todos estaban interesados, pudieron explorar el material, compartir entre ellos, sentirse atraídos, eso me resultó muy interesante... pero despertar interés por las cosas del mundo, por el pasado, está bueno despertar el interés... Son momentos que uno recorta el propósito alcanzado”.

También en Bariloche son abordadas las diferencias entre el espacio urbano y rural. Sin embargo, la tarea se enmarca en un proyecto que tiene como eje el cumpleaños de la ciudad. Para el primer ciclo se establece la enseñanza de la vida cotidiana en diversos contextos espacio-temporales y se sugiere para tercer grado como objeto de estudio el espacio urbano desde diferentes enfoques, entendiendo la potencia educadora del contenido. Enseñar “la ciudad o el barrio”, no solo posibilita el aprendizaje de nociones espaciales y temporales, sino también para identificar la forma de percibir, vivir y habitar el lugar.

Alderoqui (2002) plantea que existen enfoques ambientales, morfológicos, sociales, históricos y patrimoniales que nos permiten abordar el análisis de dichos espacios con la finalidad de comprender que la realidad social es conflictiva y contradictoria, y para asumir que somos ciudadanos protagonistas. Resignificar la categoría de ciudadanía en la escuela nos lleva a situar la infancia como sujetos de derechos y productores de cultura. En el caso de la provincia de Río Negro, por ejemplo, en las escuelas primarias observadas, se abordaron contenidos de manera articulada entre áreas, tendiendo hacia la interdisciplina, con proyectos que toman contenidos de las Ciencias Sociales como ejes articuladores.

## Ciencias Naturales

La alfabetización científica constituye en general el consenso curricular, plasmado en los NAP y en los diseños curriculares provinciales. Sin embargo, su expresión en las prácticas no es tan clara. En un número grande de escuelas, la enseñanza se enfoca en el trabajo con los contenidos disciplinares y predomina la transmisión de información de carácter conceptual. Los contenidos se abordan en un nivel de complejidad menor que el descrito en el diseño curricular. Los intercambios discursivos en el aula giran en torno a preguntas de indagación, la mayoría de las veces recurriendo a los saberes previos de los estudiantes.

Por otro lado, se observan prácticas específicas de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela: observar, describir, comparar, clasificar, experimentar. Estas prácticas, acordes al enfoque de los NAP, recuperando los modos de conocer en ciencias naturales, concentran el interés de los estudiantes, de manera diferenciada al resto de las áreas. Sin embargo, es necesario destacar que, en muchos casos, en el último momento de la clase, las mismas confluyen en intercambios discursivos y su transcripción en los cuadernos. El nivel de complejidad que predomina en los intercambios orales constituye una dificultad si se compara con las propuestas curriculares.

La posibilidad de experimentar como modo de hacer ciencia tiene una presencia mucho menor. Esto se ve limitado por falta de laboratorios o por su inadecuación, o por carencias del personal que acompañe, aunque en otros casos, es independiente de las condiciones materiales de las escuelas.

También es posible observar, como puede leerse en el siguiente intercambio, ciertas problemáticas ligadas con el saber de los docentes respecto del propio contenido objeto de enseñanza:

R.O. Córdoba

D: Ustedes lo han dibujado. Todo esto se llama... lo voy a leer. Nuestro planeta está rodeado por una capa de aire. Esa capa de aire se llama Atmósfera Terrestre. Cada uno se fija donde dice Atmosfera Terrestre. Arriba. Busquemos está en negrita...

Varios: ¡Acá esta!

D: ¡Bien! ¡Bien!

A: Señor ya lo encontré. Acá.

D: Escribimos “Atmósfera terrestre”.

A: ¿Dónde lo escribo?

D Ahí al costado. Todo este paisaje, ¿sí? Atmósfera terrestre

¿D: Acá “Atmósfera Terrestre”. ¿Esta atmósfera qué hace? (lee) “Tiene un espesor de aproximadamente 1000 kilómetros.” Es grandísima la atmósfera terrestre. Ella nos cuida por eso no hay que contaminar. ¿Sí? ¿Estamos? De donde ustedes quieran, en el cuaderno, vamos a sacar flechas. Entonces vamos a poner: La atmósfera nos sirve para respirar, nos cuida de los rayos solares.

### Saberes que integran las ciencias naturales

En la mayoría de las clases observadas los contenidos se vinculan con la vida cotidiana de los alumnos. Las prácticas de enseñanza giran en torno a problemáticas vinculadas al cuidado del ambiente y la predisposición para adoptar hábitos saludables que preserven la vida y el entorno. Los seres vivos, el cuerpo humano y el ecosistema son saberes incluidos en los primeros grados.

También en esta área del conocimiento, se observa que hay en la mayoría de las clases una valoración positiva de la participación de los estudiantes, vinculada con la recuperación de sus saberes previos. Esta dinámica, que es generalizable en las escuelas bajo Estudio, va en detrimento del nivel de complejidad que se alcanza en el desarrollo de los intercambios orales. En la clase de ciencias naturales, la estrategia metodológica se sustenta fundamentalmente en una serie de preguntas y respuestas que tienen como propósito evocar información.

R.O. Formosa

D: Entonces les pregunto a ustedes, ¿qué es un ecosistema, que me pueden decir?

Thiago ¿Si yo te pregunto a vos qué es un ecosistema, qué me pueden decir?

A: Tiene vivencia

D: ¿Qué es un ecosistema?

A: Tiene vida

D: Puede ser...¿pero qué es el ecosistema?¿Es un qué? ¿Es una casa?

Vs alumnos: Nooo

A: Una naturaleza

D: ¿Pero el ecosistema no vendría a ser cómo una gran casa?

A: Una selva

D: ¿Pero el ecosistema no vendría a ser como una gran casa?¿Si o no?

A: Si

D: Puede ser como una gran casa, ¿dónde qué? Donde viven...

A: Animales

D: Animales..

A: Personas

D: Personas... plantas.Todo, ¿no es cierto? ¿Y ahí, se relaciona todo o no? Sí, todo se relaciona, tanto animales, plantas, personas. Porque cada uno necesita de algún elemento del ecosistema para poder vi...

As: vir...

También en esta área del conocimiento se encontró cierta homogeneidad en los contenidos trabajados en el período en que se desarrolló el trabajo de campo. En la mayoría de las escuelas que formaron parte de la muestra, niño/as trabajaron en torno al eje “Seres Vivos” propuesto en los diseños curriculares y en los NAP.

Al mismo tiempo que se encontró homogeneidad en el contenido de las clases, se observó mucha variación en las maneras de enseñar el mismo tema y en los recursos utilizados. En una pequeña proporción de las clases, se utilizan manuales multiárea. Los contenidos y actividades -como en otras áreas de conocimiento- son orientados, en muchos casos por la propuesta editorial.

Si bien los docentes valoran el modelo de indagación y reconocen haberse formado en esta perspectiva, predominan las prácticas de enseñanza de tipo expositivas. En algunas observaciones se detectan prácticas propias de los modos de conocer en ciencias naturales. Así, antes del tratamiento temático, por ejemplo, se proponen consignas donde lo/as niño/as formulan anticipaciones respecto de lo que van a encontrar, formulan preguntas, y en clase posteriores se generan situaciones donde socializan sus hallazgos leyendo o contando oralmente la información que han encontrado.

También se observaron, aunque en una minoría de casos, clases donde experimentan, realizan registros y observaciones. Como ejemplo, en una escuela de Córdoba, en la que se trabaja con un esqueleto, los estudiantes consiguen formular algunas preguntas de interés o comentar situaciones vinculadas con sus intereses y situaciones de sus vidas cotidianas que reúnen potentes y significativas relaciones con la temática que se aborda.

R.O. Río Cuarto, Córdoba

D: T. contame porque ahí pusimos “revisión del sistema locomotor”, ¿qué es el sistema locomotor?

T.: El sistema locomotor es del cuerpo humano, como del esqueleto.

D: Y A. ¿solo está formado por el esqueleto?

A.: No.

D: A ver, agarrate un fibrón y sacale flecha a ese sistema locomotor... en esta cajita están los fibrones..., como estaría formado. T. recién dijo algo, los huesos.

A.: ¿Ahh locomotor nomás?

D: Al sistema locomotor...

A1: Le haces tres flechas.

D: O escríbilo más abajo, ¿te queda muy alto? Como quieras.

A.: Bueno. Está formado por músculos... (escribe)

D: Bien.

A.: Huesos... (escribe)

T.: Huesos y articulaciones.

D: Sh...

A.: (escribe articulaciones)

D: Bien, muy bien. T. vos dijiste recién que estaba formado por los huesos. ¿Cómo se llama el conjunto de huesos?

T.: (Silencio)

A2: Te está preguntando cómo se llama... (no se escucha)

T.: Esqueleto.

D: Excelente. Fíjense, bueno el aporte de ustedes recién donde lo guiaron sin decirle la respuesta. El conjunto de huesos se llama esqueleto. A. ¿qué son las articulaciones? O ¿para qué sirven?

A. Para movernos, para desplazarnos

D: Bien. Eso sería todo el sistema locomotor. Bien. ¿Qué pasaría si no tuviéramos huesos?

L. y otro niño: Seríamos gelatina.

D: Shh, bueno A.

A.: En vez de estar parados estaríamos... (hace gesto de que se cae).

D: Bien. Yo pregunto una cosa a cualquiera de los seis, ¿los seres vivos que tienen hueso cómo se les dice?

A.: ¡Vertebrados!

El resto del grupo está todo este tiempo en absoluto silencio escuchando los intercambios entre la señora y sus compañeros que están al frente

En síntesis, se puede afirmar que el área se desarrolla con bajo nivel de complejidad y profundización. Se valora la actitud participativa y entusiasta de parte de los estudiantes, fundamentalmente por la valoración que se hace de sus saberes previos, tanto por aprendizajes de años anteriores (como por ejemplo, la clasificación de los seres vivos según su alimentación) como por las vivencias cotidianas en el mundo natural.

# Capítulo 2

---

Las prácticas de enseñanza en  
relación con la organización  
de la escuela secundaria



## Capítulo 2

### Las prácticas de enseñanza en relación con la organización de la Escuela Secundaria<sup>15</sup>

Nacida con mandato selectivo para garantizar la continuidad de estudios para aquellos que la recorrían (Ministerio de Educación, 2015), desde hace varias décadas la Educación Secundaria argentina intenta lograr una universalización que desafía su estructura, función y sentido. En los últimos años, a partir de acuerdos federales cuyo antecedente fue la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se estructuró en dos ciclos: el básico y el orientado, difiriendo la cantidad total de años por provincia, así como las articulaciones y variaciones con relación a la modalidad de Educación Técnica.<sup>16</sup> El nivel se organiza con un ciclo común a todas las modalidades, de tres años de duración: la Educación Secundaria Básica (ESB) y un ciclo diversificado, la Educación Secundaria Orientada (ESO). En ambos tipos, la secundaria técnica y especializada en arte tiene un año más que la secundaria orientada.

Los cambios más conocidos de este nivel son los vinculados con la ampliación de la matrícula, diversificación de su currículum y la variación de su estructura. A pesar de todos estos cambios, aún se mantienen algunas características que constituyen el núcleo duro de la Escuela Secundaria: una estructura graduada, con grados o años de escolaridad uniformes, un currículum organizado por asignaturas disciplinarias, la formación y designación de los profesores asociada a una especialidad (matemática, historia, geografía, literatura, etc.), y muchas veces una organización horaria muy fragmentada, con un currículum enciclopédico que dificulta la interacción sostenida con un campo de conocimientos. La situación de los profesores, de dar clases en varios establecimientos, incide en una relación débil con la institución escolar y un bajo compromiso y conocimiento de los grupos de estudiantes a su cargo (Terigi, 2008). Todas estas reglas estructurales y estructurantes de la vida escolar contribuyen a que persista una particular forma escolar o núcleo duro de la escuela secundaria, difícil de modificar. En términos de la formación docente, las características específicas se pueden sintetizar en algunas cuestiones clave: la elección de la profesión por interés por la disciplina y menos por lo estrictamente relativo a la docencia; la creciente participación de las universidades en la formación de profesores con baja formación pedagógica y una fuerte presencia de idóneos en las escuelas por la vacancia de determinados perfiles (Ministerio de Educación, 2015).

La organización institucional de la Escuela Secundaria, si bien comparte algunos rasgos con la Escuela Primaria, genera prácticas de funcionamiento y de enseñanza diferentes; sobre todo por la estructura del currículum por disciplinas, la presencia de un profesor por cada una de ellas y el modo de administración de la burocracia escolar, que incide en la acción de los docentes del curso.

La modificación de la estructura y los intentos por transformar el currículum se dan en el marco de un contexto complejo que interpela su identidad. Como se dijo antes, se trata de un nivel que, definido históricamente como de acceso a una formación selectiva, se encuentra interpelado por los “nuevos sujetos” incluidos en las escuelas más recientemente desde la sanción de la Ley de Educación Nacional, aun cuando se trata de un proceso que lleva décadas. Se introduce una nueva trama social y cultural dentro de la escuela y se presentan escenarios diferentes a los esperados. En este marco, en las entrevistas a docentes

---

<sup>15</sup> En este Primer Estudio Nacional se observaron 692 clases en 72 escuelas secundarias del país, repartidas según disciplinas de la siguiente manera: 180 clases de Lengua, 175 de Matemática, 169 de Sociales y 168 de Naturales. Cada clase tuvo una duración de 40, 60 ó 80 minutos según la provincia. Como se dijo en la Introducción, se realizaron adicionalmente 72 entrevistas a los directores y 288 a profesores involucrados.

<sup>16</sup> El nivel presenta un ciclo común a todas las modalidades, de tres años de duración: la Educación Secundaria Básica (ESB) y un ciclo diversificado, la Educación Secundaria Orientada (ESO). En ambos tipos, la secundaria técnica y especializada en arte tiene un año más que la secundaria orientada.

y directivos se destacan y valoran iniciativas institucionales destinadas a generar las condiciones pedagógicas necesarias para acompañar a estos nuevos estudiantes.

E.P. Santiago del Estero

“Teníamos una población de sobreedad, chicos de quince y dieciséis años que no habían comenzado la secundaria, que ninguna escuela los quería recibir, y andaban por ahí dando vueltas. Había muchos de esos alumnos, y muchos que se enteraron... Bueno, esos chicos tenían conflictos con los otros de trece años... Entonces hicimos un curso de sobreedad, comenzó con una división, pero que ahora son dos prácticamente... Bueno, entonces hicimos el proyecto, que no solo era dejarlos ahí, sino acompañarlos”.

## Prácticas y rutinas en el espacio y tiempo pedagógicos

En un contexto en que niño, niñas y adolescentes se saben sujetos portadores de derecho y son educados desde pequeños para hacer sus elecciones y tratar de imponerlas en el ámbito familiar, la negociación es una característica de época (Meirieu, 2002). Esto hace que las relaciones entre adultos y jóvenes tengan un cariz muy distinto al que tenían hace décadas, cuando la autoridad de los mayores era más firme y sostenida, y ponía límites claros, aunque fuera para transgredirlos. Hoy todo aparece más difuso, y los adultos muchas veces se plantean relaciones horizontales, de manera que la responsabilidad por las decisiones parecería ser compartida (Dussel, 2009).

Las nuevas tramas culturales dan lugar a controversias diarias e intereses diferenciados que cuestionan la validez de normas vigentes en la escuela. En ese marco, se abren interrogantes sobre cómo y quiénes construyen las normas dentro de la escuela, y hasta dónde se incluye a los jóvenes como parte del debate a la hora de establecerlas y definir las temáticas sobre las que regirán.

En este contexto, de modo más marcado que en las escuelas primarias, los docentes de Nivel Secundario muestran mayor dedicación de tiempo de la clase para velar por un buen clima de trabajo e incentivar la atención y/o participación de sus alumnos y así dar lugar al proceso de enseñanza. Se observan situaciones en las que se recurre a intervenciones orales con pedidos explícitos de lograr respeto, evitar las agresiones, así como amenazas de sanciones disciplinarias y definición de pautas para continuar la tarea como se ve en los ejemplos que siguen:

R.O. Formosa

D: “Bien, chicos, se les pide que sean compañeros, que se ayuden entre ustedes, no que se burlen, dónde se ha visto. Chicos, a veces una agresión verbal duele más que una trompada, duele mucho más que la agresión física. Respeten para que sean respetados, ¿sí? Bueno sigamos con el tema que estábamos dando”.

R.O. Chubut

A1 usa el celular mientras la profesora le pregunta a A2 por qué faltó y si estudió. La profesora le dice: “¿mensajito?” a A1, la alumna se ríe y le dice “mi mamá”. La profesora le dice “igual no”. La alumna guarda el celular.

R.O. Saladillo

D: “Exactamente, saquen así comenzamos. ¿Qué pasa ahí? Chicos, el que no desee estar en mi clase, está invitado a retirarse, pero sabe que se va con un acta y una amonestación y nos vemos en diciembre... ustedes deciden”.

R.O. Tucumán

P: “¿La tarea de la casa dónde se la hace?”

A: ¡En la casa!

P: ¿La tarea? ¿Por qué la hoja en blanco? ¿Dónde está la tarea?”

A: No la he hecho, profe.

P: Los que no han hecho la tarea escriban en la carpeta, pongan ahí “no hice la tarea” así yo les firmo y eso tiene que venir firmado el día viernes.

P: ¿y la tarea?

A: No he hecho la tarea porque no he venido ese día.

P: ¿Qué hay que hacer cuando faltan?

A: ¡Copiarle al compañero!

P: Rápido, chicos. Eso tiene que venir firmado para el viernes”.

Nota de campo CABA

Como los alumnos no hacen silencio, la docente se enoja y grita, pide silencio. Los alumnos se callan. Continúa tomando asistencia.

En varios casos existe un código de convivencia que permitiría lograr ciertos acuerdos para tratar con estas situaciones. Se observa que el aula de secundaria es típicamente un espacio negociado de normas y prácticas entre profesores y estudiantes que buscan afirmarse unos en su autoridad, otros en su identidad.

La presencia de preceptores y las prácticas de toma de asistencia al inicio de las clases y cada hora indican un ritual que permanece y refuerza el control disciplinario, como “organizador institucional” de la jornada. El llenado del libro de temas es práctica habitual de los profesores, aunque es considerado en varios casos como obstaculizador de la tarea de enseñanza en la medida en que resta tiempo pedagógico. También se encuentra en forma extendida la presencia cotidiana de asesores/orientadores en las escuelas observadas, haciéndose referencia a su rol pedagógico y psicosocial.

De manera recurrente el clima del aula en la casi totalidad de las clases observadas se centró en la tarea pedagógica, con variados grados de participación y disposición por parte de los estudiantes para atender las explicaciones del docente, las consignas dadas y las actividades propuestas. Durante las clases de las distintas disciplinas, como en el desarrollo de una misma clase los estudiantes manifestaron su desconcentración con la tarea pedagógica a través de conductas corporales (recostarse sobre el pupitre, pararse e ir hasta otro pupitre), verbales (dialogar con el compañero) y/o actividades diversas (uso del celular, salir al baño). Estas situaciones convocaron al profesor a llamarles la atención, aunque no se observaron casos que derivaran en la interrupción de la clase o la modificación de un clima en torno a la tarea.

## El espacio pedagógico

Las políticas de inclusión y ampliación de la matrícula a sectores que antes no accedían a la escolaridad secundaria permite comprender el incremento de edificios escolares, el uso simultáneo de espacios<sup>17</sup> o el funcionamiento con modalidad de Anexo. Asimismo, se observan diferencias en las condiciones en las que desarrollan su trabajo las diferentes escuelas bajo estudio. Algunas cuentan con instalaciones propias y condiciones adecuadas para el desarrollo de la actividad pedagógica: bibliotecas, laboratorios, talleres, salas de computación, de medios audiovisuales, preceptorías, sala de profesores, portería, área de gobierno, gimnasio, patio interno y externo y SUM. En ellas, los espacios destinados a las clases diarias poseen mobiliario y disponibilidad de recursos materiales y tecnológico-digitales tales como proyectores, computadoras, etc. Otras, sin embargo, pasaron de ser un Anexo, a tener estatus de Escuela Secundaria Autónoma: estas no poseen edificio propio y/o comparten instalaciones y horarios con escuelas de otros

<sup>17</sup> “El lugar era un aula improvisada en lo que antes era un patio, separada por un portón de otra aula, también improvisada. Esto provocaba que se escucharan las voces de la docente y los alumnos de al lado, más que la del docente que estaba dictando la clase que era observada. A esto se sumaban los ruidos de la calle. El espacio no era adecuado al número de alumnos (una matrícula de 26, en proporción similar de varones y mujeres, de los cuales asistían un promedio de 20 por día), estaba limpio y cuidado.” (Informe UNNE)

niveles. Esta situación en algunos casos, no garantiza las condiciones materiales necesarias<sup>18</sup> para el correcto funcionamiento de todas las instituciones y genera una pérdida de identidad al quehacer propio de cada nivel. Estas dificultades parecen obstaculizar la enseñanza, dado que tanto docentes como estudiantes deben hacer un gran esfuerzo para superar algunas de las situaciones encontradas.

El espacio privilegiado donde se desarrollan todas estas actividades es el aula. En las escuelas visitadas, los docentes la organizan en términos de territorios (Weinstein, 1981), donde cada estudiante tiene su pupitre o mesa y realizan la misma tarea simultáneamente. Esta distribución es la más apropiada para la enseñanza centrada en la transmisión del profesor, con una organización de “aula frontal”. La disposición de bancos y sillas “clásica”, como estructura de comunicación entre los sujetos que la habitan, se corresponde con las prácticas de enseñanza en las que el docente explica, interroga y utiliza el pizarrón como el recurso que acompaña su estrategia de enseñanza. También se observa cierta permanencia en la ubicación física de los alumnos. Esto se percibe cuando se trata de actividades no muy frecuentes tales como: debates, diálogos o discusiones en grupos reducidos: a los docentes les basta una disposición de la clase que modifican mínimamente según las características de la tarea a realizar en círculo, semicírculo, pequeños grupos o parejas.

Un aspecto interesante para detenerse en el Nivel Secundario –de manera contrastante con lo que sucede en el Primario– es la escasa apropiación del espacio por alumnos y docentes. Las paredes dan cuenta de ello: mientras que en primaria se constituyen en un ambiente apropiado y alfabetizador, es común ver paredes vacías en las escuelas secundarias, cuestión que contrasta, además, con las características de otros espacios transitados cotidianamente por adolescentes. Este hecho se vincula con el modelo organizativo de la Escuela Secundaria, donde prima la despersonalización del vínculo entre profesores y estudiantes, dada la elevada rotación docente, a diferencia del Nivel Primario.

### **Momentos de la clase: mixturas y solapamientos en una didáctica recurrente**

Las prácticas observadas evidencian abordajes en los que coexisten elementos innovadores y clásicos. Ello es propio de un proceso de cambio curricular, de su apropiación gradual y de los aportes que propician los espacios de formación transitados por los docentes, como aspectos de innovación y, también, por la supervivencia de otros ligados a la tradición escolar, propios de las características históricas de la Escuela Secundaria. En general, estas prácticas –relativamente homogéneas en contraposición a la heterogeneidad de contenidos– son naturalizadas como “las posibles” en los diferentes contextos. A modo de ejemplo, se ilustra la heterogeneidad de contenidos:

---

<sup>18</sup> “El curso es numeroso, la mayoría de los alumnos participa activamente en la clase. Respecto al espacio físico, el aula está ubicada en un subsuelo y se encuentra en mal estado. Se observan las cañerías, cables y posee poca iluminación natural. Hay dos pizarrones, el negro para tiza está todo rayado y el blanco es muy pequeño para las dimensiones del aula y para la matrícula, lo cual dificulta la visibilidad de los alumnos. Hay escritos en las paredes, en el techo. Los enchufes están en mal estado. Se percibe un notable contraste entre la fachada de la institución, declarada patrimonio histórico, y esa aula.” (R.O. San Luis)

SECUNDARIA- Ejemplos de contenidos por regiones				
	MATEMÁTICA	LENGUA	SOCIALES	NATURALES
AMBA-Centro	Fracciones. Múltiplos y divisores.	Lectura. Análisis de oraciones y textos. Uso del diccionario.	Edad Media. Renacimiento. Sociedad feudal. Orígenes del movimiento obrero. Virreinato. Invasiones inglesas. Revolución francesa e industrial.	Teoría de la evolución. Genética. Célula. Átomo. Aparato digestivo. Biomoléculas.
CUYO	Fracciones. Magnitudes y proporciones. Potenciación. Sistemas de numeración. Ecuaciones. Números irracionales.	Temas textuales. Lectura. Tipos de texto y palabras. El cuento. Coherencia y cohesión. Partes del texto. Puntuación. El chiste. Textos ficticiales.	Definición de Historia. Fuentes. Edad Moderna. Feudalismo y edad media. Liberalismo. Revolución francesa e industrial. Virreinato. Primera Junta. Humanismo. Grecia y Roma.	Propiedades y organización de la materia. Clasificación de materiales. Sistemas homogéneos y heterogéneos. Célula. Aparato excretor. Soluciones. Tipos de energía. Genética. Reproducción.
NEA-NOA	Fracciones. Representación en la recta. Números racionales: raíz y potenciación. Cálculos combinados.	Géneros literarios. Poesía y conversación. Circuito de la comunicación y planificación de la escritura.	Virreinato. Junta Grande. Ciudad febril. Edad Moderna. Renacimiento. Humanismo.	Biomoléculas. Proteínas. Reproducción sexual y asexual. Partes de la célula. Niveles de organización de los seres vivos.
PATAG.	Fracciones. Expresiones decimales. Potenciación y radicación.	Publicidad y Propaganda. El cuento realista. Escritura de cuentos. El artículo de enciclopedias.	Transición feudalismo-capitalismo. Invasiones inglesas. Etapas de Roma. Revolución Industrial. Colonización. Conquista de América.	Seres vivos. Célula. Maltrato animal. Flujo de energía y ecosistemas. La biosfera. El origen de la vida.

Es bastante frecuente encontrar prácticas que se enuncian e implementan bajo el rótulo de “secuencia”, pero que en la mayoría de los casos resultan actividades continuadas, concatenadas pero no secuenciadas en un proceso de complejización de los contenidos, respecto de las cuales no es posible identificar los sentidos que fundamentan sus relaciones o estructura. Si se toma esa acepción de secuencia, la gran mayoría de las actividades se encuentra inserta o en una secuencia o en una concatenación lineal, mientras el conjunto de actividades restante se divide en partes iguales entre aquellas aisladas y las involucradas en un proyecto. A continuación, ejemplos de esta “secuenciación”:

RO. Entre Ríos  
Armstrong

D: “¿Qué es lo que estuvimos viendo la última clase?  
A: El surgimiento de las fábricas.  
D: ¿Y con el surgimiento de las fábricas?  
A: Las condiciones de trabajo  
D: Bien. ¿Y qué más? ¿Solo eso? ¿No alcanzamos a ver el crecimiento de las ciudades?  
A: No.  
D: Bueno, eso vamos a dar hoy”.

E.P. Armstrong

“Fundamentalmente me propongo tomar los contenidos previos de los chicos, porque de hecho es una temática que estuvimos trabajando en primer año. Tengo la suerte de tener la continuidad en la división, dí clases en primero A, lo que actualmente es segundo A. Lo que ustedes van a observar; entonces, bueno, como principal objetivo tengo este seguimiento con los chicos para poder trabajar como contenidos la narración, la lectura, la interpretación, la analogía, tipos de narradores, todo lo que tiene que ver con la estructura narrativa”.

E.P. Armstrong

“Bueno, nosotros en realidad estamos trabajando embarcados en un proyecto de escritura y lectura comprensiva junto a técnicas de estudio, entonces la idea es reforzar esas ‘macrohabilidades’ como es desde la lengua: escuchar, hablar, escribir y leer; entonces los chicos están escribiendo diversos textos a la vez que vamos viendo algunos contenidos como los tipos textuales (...) van leyendo textos literarios y no literarios, contraponiéndolos, relacionando el contenido con canciones (...) y la idea un poco es en el medio ir reforzando las cosas que nosotros creemos que ellos van a necesitar para el desarrollo académico a lo largo de su paso por esta institución”.

El trabajo de campo da cuenta de que sigue imperando una acepción del contenido como marco legitimador del saber docente que genera relaciones lineales del conocimiento y piensa a la enseñanza como simple “trasvaso”:

“Esta forma de relación con el conocimiento ‘contenido’, puede leerse como una necesidad del docente de tener algún tipo de certeza a la hora de pensar una clase, (...) La explicación magistral (la exposición de los temas) presupone, obviamente, que el profesor posee los conocimientos adecuados, pero, más que nada, que el contenido que transmite hay que aceptarlo como válido sin discusión” (Perinat, 2004, p.52)

## El inicio

Los momentos de inicio de las actividades en el aula suelen ser breves y, en general, se observa escasa o limitada explicitación a los estudiantes de los propósitos u objetivos de las clases. Es posible suponer que quizás esa orientación de la tarea fue explicitada al inicio de la unidad o trimestre, sin que volviera a ser mencionada durante el trabajo de campo. Esta observación reclama un cuidado especial al analizar lo trabajado en un tiempo acotado, pues como ocurre con los segmentos de actividad, estos cobran sentido en secuencias más largas y no podría concluirse de modo taxativo que no hubiera instancias de trabajo donde se explicitara el sentido de la tarea.

En este sentido no es posible concluir que ese “objetivo o mapa” no exista, dado que, en la mayoría de los casos fue explicitado con mucha claridad en las entrevistas tomadas a los docentes antes y después de las observaciones:

E.P. Formosa

“Y, el propósito fue mostrar de alguna manera el surgimiento de los espacios territoriales de la Argentina a partir de su vinculación con los virreinos que datan ya de mucho antes del siglo XVIII y que permite de alguna manera mostrar cómo se fue configurando territorialmente el país desde el punto de vista también de lo histórico, verdad?, no solamente geográfico, haciendo un vínculo entre geografía e historia, ya que muchas veces eso no se realiza en los espacios curriculares y como soy profesor de Ciencias Sociales tengo esa actitud para vincular el tema de los espacios geográficos con los contenidos históricos”.

E.P. Bariloche

“Bueno, en primer lugar es un segundo año y me propongo... es una etapa del secundario a veces difícil en cuanto a lo que es la atención, así que primero que el tema les resulte importante más que divertido, porque el pedido de los chicos siempre es que todo sea divertido, y como estamos tratando sexualidad y están en el pico hormonal del secundario, entonces me gustaría que les sea útil el tema, que les resulte importante, y sí también que se enganchen, eso es lo que me propongo... que se enganchen fundamentalmente”.

E.P. Río Cuarto (UN)

“Sí, la idea primero fue que se introdujeran en todo lo que era el feudalismo. Pero además de eso el contenido teórico lo tenían que buscar ellos, que buscaran en los textos, sobre todo me interesa esta cuestión de marcar la sociedad, de hecho, hay una pregunta que yo les hago, (...) si realmente consideraban si era justa la sociedad, más allá de la opinión personal que ellos debían dar a partir de la visualización, que

ellos podían hacer de lo que era el feudalismo. Por eso, prestar atención a cómo son los campesinos, los nobles para que ellos puedan sacar una pequeña conclusión de esta sociedad con ciertas características. Pero lo que yo quería era que ellos pudieran captar la sociedad, ver cómo era el modo de vida y después poderlo relacionar con lo que va a pasar posteriormente. Hacer una relación con el capitalismo, es decir, de repente te cuesta ver mucho qué es un sistema capitalista. Cómo podemos saber el sistema capitalista si no sabemos lo que es previamente, lo que era la cuestión del sistema feudal. Nosotros tenemos nuestro propio sistema, que le es difícil captarlo y que también nos es difícil verlo. Si marcamos el objetivo de ver y de reconstruir la historia a partir de lo que es la sociedad, a partir de ahí de ese feudalismo podemos ir estableciendo conexiones con el presente. Despertar en ellos la curiosidad y que me cuestionen, ¡ojalá me cuestionen!... a veces cuesta muchísimo eso, pero bueno ese es el objetivo que intento. Que ellos puedan imaginarse lo que fue en ese tiempo en una sociedad que es distinta a la mía, y bueno pueda ser que su imaginación vuele, porque creo que la historia también te permite imaginar cosas, el tema es que yo siempre veo acotado el tiempo del tiempo”.

E.P. Tucumán (UN)

“Primero, que ellos reconozcan lo que es una fracción, que la puedan interpretar, como es su representación gráfica también, que puedan llevarlo a ver la resolución de problemas que son sencillos. La otra clase vamos a ver las operaciones con las fracciones, las distintas operaciones que ellos pueden resolver todas las operaciones, tenemos las operaciones básicas y luego las operaciones de potenciación, de radicación todas con sus respectivas propiedades, resolver, llevarlo también a hacer problemas que involucre todas las operaciones con las propiedades y por ahora esas dos clases, después más adelante tenemos las otras conversiones, el otro tema es conversión de fracciones a números decimales”.

Por otra parte, si bien estos segmentos iniciales suelen ser los indicados para reconfirmar la dirección que toma la tarea áulica, también es cierto que suelen ser aquellos donde domina el discurso regulativo, que apunta a crear las condiciones del orden o control de las conductas para habilitar la tarea, tan crítico en este nivel de enseñanza, y no el discurso instruccional dedicado a la transmisión y apropiación de saberes (Bernstein, 1997).

Asimismo, se podría considerar que, para algunos estilos docentes, la no explicitación de los objetivos es en sí una decisión deliberada, y no da cuenta de la falta de sentido de la tarea, sino que puede alcanzarse al concluir el desarrollo temático y de actividades tras un importante tiempo de trabajo. Puede resaltarse que en los casos en que se los explicitó, estos apuntaron a enunciar, describir o contextualizar el tema, más que a explicitar el sentido de su tratamiento.

En los momentos de inicio, luego de la toma de asistencia y los esfuerzos de control de la disciplina, se observan estrategias como la de proponer organizadores de conceptos o líneas de tiempo para propiciar el estudio del tema en cuestión, o comparar conceptos científicos con cuestiones conocidas por los adolescentes, o plantear interrogantes en relación con la vida cotidiana o la realidad social. En este sentido, apelar a situaciones de la vida cotidiana de los alumnos es una estrategia habitual de los docentes para tender puentes y anclar el conocimiento escolar con las ideas, representaciones y saberes propios del conocimiento social. A continuación, se presentan ejemplos de estas estrategias:

R.O. Dolores

D: “Bien, a ver, escuchen acá. Escuchen, lo que vamos a desarrollar hoy son receptores, ¿qué significa qué es un receptor?”

A1: Alguien que recibe.

D: Algo que recibe, bien, en este caso van a ser estructuras que reciben señales ¿sí? Frente a una estructura que recibe una señal ¿qué va a generar eso? ¿qué les parece?

A1: Un cambio.

D: Un cambio. A ver imagínense, ustedes están mandando un mensaje por WhatsApp, escriben, lo envían. ¿Esa persona a la que ustedes se lo están mandando qué hace?

A: Lo recibe.

D: Lo recibe, es el receptor ¿y qué va a hacer esa persona? Les va a contestar ¿sí? Entonces en las estructuras del cuerpo humano pasa exactamente lo mismo”.

R.O. Dolores

D: “muy bien, entonces las hormonas viajan por la sangre hasta los órganos para regular el funcionamiento de los órganos. ¿Estamos? ¿Sí? Bueno seguimos. Regulan el funcionamiento de los diferentes órganos. Para darles un ejemplo que los varones por ahí pueden entender mejor. ¿Vieron Messi? ¿Qué problema hormonal tenía Messi?

A2, A10: Que no crecía.

D: Esa hormona la produce la hipófisis, ¿está? Regula el crecimiento del organismo ¿se acuerdan cómo se llama esa hormona?”

R.O. Mendoza

D: “Para los que han tenido un fin de semana que no ha sido tan agradable como para empezar a estudiar y empezar con un libro. ¿Cuántos de ustedes aman la lectura? (...) Que dicen, bueno en la noche en vez de ver el celu me voy a poner a leer un libro.

A: (...)

D: Una aplicación para bajar los libros online.

Alumna: Yo también tenía eso, pero me aburrí y lo borré.

D: A ver, cuéntenme un poquito ¿qué libros tienen en casa?

A: Uno que es mío es “Bajo la misma estrella”.

D: “Bajo la misma estrella” ¿Has visto la peli?

A: Después de leer el libro, la vi.

D: ¿Y está igual la película que el libro?

A: No.

D: No.

A: A la película le agregaron algunas cosas.

D: ¿Cómo se llamaría eso? ¿Qué es lo que hace un escritor cuando va a hacer su película? La persona que dirige una película ¿Qué hace con el libro?”

### Desarrollo: el diálogo moderado por el docente

El segundo momento de la clase, el desarrollo, implica intervenciones docentes desde la oralidad, a través de explicaciones, contextualizaciones de los contenidos, modelizaciones, evaluaciones diagnósticas, entre otros. En la casi totalidad de los casos, las explicaciones se desarrollan a través de un diálogo moderado por el docente que, por lo general, se apoya en la escritura en el pizarrón, registrando conceptos fundamentales y ciertas relaciones en cuadros que operan como síntesis, siendo posible reconocer diversas estrategias que buscan interpelar a los interlocutores e involucrarlos en el tratamiento temático. También se problematizan y contextualizan ideas, preconcepciones, creencias; así como se desarrollan estrategias de evaluación al grupo total buscando recuperar contenidos trabajados precedentemente:

R.O. Mendoza

D- “Bueno, ¿Qué vamos hacer? Este práctico trabaja básicamente con tres tipos de problemas, antes de comenzar el práctico vamos hacer un modelo, vamos a modelizar, ¿Qué quiere decir? Vamos a ver los tres tipos de problemas que tiene ese práctico para anticiparnos cuando lo podamos leer, cuando lo leamos, nos podamos anticipar qué tipo de problema es y cómo lo podemos encarar, ¿está? Entonces, antes de ese práctico, vamos a trabajar con eso que es resolución de problemas en los racionales. (...) Cuando uno va hacer un problema en matemáticas tiene que tener en cuenta que el problema se puede resolver siguiendo diferentes caminos y todos los caminos pueden llevar a un resultado correcto porque el razonamiento es correcto. No hay una manera de resolver problemas, lo que nosotros vamos hacer es tratar de encontrar una manera de plantear problemas para cuando yo lo lea diga: ay, a este problema lo puedo encarar de esta forma. Hay problemas que son de traducción directa, o sea, lo voy leyendo y voy escribiendo la ecuación, y hay otros problemas que necesitan una transferencia, yo no necesito hacer una interpretación para poder plantearlo, entonces hay unos que voy leyendo y voy armando la ecuación, otros que también se llaman problemas por partes que voy desglosando el problema por parte y otros que son de transferencia porque... ya van a ver que hay una parte del todo que yo ya lo tengo y tengo que ver como lo tengo que plantear. Entonces tenemos en este práctico que tienen ahí, tres tipos de problemas presentes solamente...”

R.O. Corrientes UNNE

D: “Bien, cuéntenme de Belgrano, ¿qué saben de Belgrano? ¿Cuándo nació? ..., la información que buscaron... ¿buscaron información?

A: El tres de junio de mil setecientos setenta

D: Bien, ¿tres de junio?...

Varios alumnos: De mil setecientos setenta.

D: ¿Cómo es el nombre completo?

Alumnos y profesora simultáneamente: Manuel José Joaquín del Corazón de Jesús Belgrano.

A: Y González.

D: Y González, bien. ¿Todo ese nombre largo... nos podía decir y a lo mejor, la gente mayor dice tiene abolengo, significa que tiene un apellido importante? El equivalente a tener un apellido importante ¿significa que tiene?...

A: Plata.

D: Recursos, bien. ¿Dónde estudió Belgrano?

A: En España.

D: Estudió en España, estudió acá en el San Carlos, pero después se fue a estudiar a España.

A: En Salamanca”.

R.O. San Juan

D: “Bien, ¿Quiénes de los que están acá tienen acceso a Internet en su celular? Los que tienen acceso a Internet van a buscar las siguientes palabras... “Pared Celular” ¿Puede ser?”

D: “Bien, ¿alguien puede leer lo que encontraron? Están todos con el celular y yo no sé si están buscando la pared o están “whatsapeando”... Entonces... vamos anotando. El que no está en Internet buscando *pared celular*, guarde su teléfono. ¿Qué encontraron chicos?”

Alumna 3: Es una capa resistente”.

R.O. Chaco UN

D: “Bien, cerramos un rato la carpeta vamos a hacer repaso. Cerramos, cerramos. Obviamente para el martes tienen que estudiar los tipos celulares y las funciones de las organelas.

D: Bien, hoy es 18, A1 decime una diferencia entre la célula animal y la vegetal.

A1: Emm, la animal tiene las (...) más chiquitas y la vegetal (...).

D: ¿Está bien lo que dice A1?

As: Sí.

D: Está bien. Emm... ¿A2? ¿Otra diferencia?

A2: Que la célula vegetal presenta plástidos y la animal, no.

D: Bien. A3?

A3: No vino.

D: ¿A4?

A4: Organelo. La célula animal está compuesta por (...)

D: No, Eso era procariota y eucariota.  
D: A5, ¿quién es? ¿Otra diferencia?  
A5: Que la célula animal no tiene pared celular y la vegetal sí.  
D: Muy bien. A6, otra Diferencia?  
A6: Los (...) están presentes en la célula animal y en la célula vegetal están presentes  
D: A7 ¿otra?  
A7: La célula animal tiene Aparato de Golgi, y la célula vegetal tiene, pero se le llama Litiosoma.  
D: “¿A8?, ¿quedó otra?”

En una buena cantidad de casos, el diálogo en el aula secundaria ofrece una interacción abierta y plena entre los alumnos y entre estos y los docentes, que crea un espacio expresivo espontáneo, en el que ambos tienen un rol activo, propiciando el intercambio de opiniones y experiencias.

A través de la búsqueda activa de la participación de los estudiantes en clase, se hace presente la vida cotidiana de los jóvenes. Sin embargo, esto no alcanza para que el aula se impregne de los valores, gustos, intereses y lenguaje de la cultura juvenil. En pocos casos se encontraron apelaciones a su entorno cultural: estas fueron aisladas o en respuesta a situaciones de gran bullicio como excusa para atraer la atención y volver a adquirir “clima de trabajo” y raramente fueron retomados en la clase posterior.

Presentar el tema, plantear interrogantes, explicar, problematizar, son las algunas estrategias didácticas predominantes en las cuales prevalece la palabra del docente. En menor medida, se encontraron situaciones en las que aparece la voz del estudiante. A continuación, un ejemplo en Lengua en el cual se construyen hipótesis sobre el texto, el autor y su contexto y se producen intercambios sobre los significados de lo leído para cada uno (desde la perspectiva del cuento realista):

R.O. CABA

(...) A1: “Adelante, a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbollones de agua fangosa. El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única...”  
D: Cada vez más lo sigue metiendo en la muerte... ¿Qué significa esto de belleza sombría?  
A: Yo creo que un atardecer que para todo el mundo es hermoso, para el personaje no...  
D: Es la vida que se va apagando (...)  
A: ‘El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerzas para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Tacurú-Pucú... De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho. ¿Qué sería? Y la respiración... Al recibidor de maderas de mister Dougald, Lorenzo Cubilla, lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo... ¿Viernes? Sí, o jueves...El hombre estiró lentamente los dedos de la mano. Un jueves... Y cesó de respirar...’  
D: ¿Por qué hará esta referencia al jueves y viernes santo?  
A: Por Jesucristo, cuando muere.  
D: Si, hay una referencia (...).”

Quiroga, H. “A la Deriva”.

### Características de las prácticas de enseñanza

Además de las estrategias centradas en la oralidad, aparecen en esas mismas clases otras prácticas recurrentes, que conforman el guion típico de una clase de secundaria: el dictado, la escritura de un texto en el pizarrón para su copia, la respuesta a cuestionarios, o formulación de ejercicios para la resolución de los estudiantes.

La estrategia de dictado es recurrente, pero adquiere más de un sentido de acuerdo a la configuración resultante. Se lo utiliza para sistematizar conocimientos a través de la conceptualización y así funciona como momento de síntesis y/o introducción a la resolución de ejercicios. También se presenta como estrategia subsidiaria a la resolución individual o de la clase total, con la mediación del docente, de modo que se produzcan respuestas escritas de síntesis del contenido abordado. De este modo, puede asimilarse al desarrollo mismo de la clase y sostener el proceso de enseñanza del contenido, acompañado en ocasiones de la copia más o menos breve en el pizarrón, la interrogación y la explicación como estrategias que lo complementan, por ejemplo, en el caso de matemáticas, resolviendo ejercicios. Las formas de resolución son preminentemente de tipo individual o en parejas (usualmente con el compañero de al lado).

Esta estrategia se observa indistintamente en clases de disciplinas diversas:

R.O. Chubut 1

Docente: “Bien...seguimos. Punto aparte. Beresford...buscando...la simpatía...tomó las siguientes medidas. Dos puntos. Pongan asterisco...suprimió...el monopolio...comercial...”

Alumnos: ¿¿Qué??

Docente: Suprimió el monopolio comercial...y decretó...la libertad de comercio. (...) Otro asterisco. Decretó... el libre culto”.

El registro descriptivo que acompaña este momento de la clase expresa:

“La docente continúa con el dictado. Durante el dictado, los alumnos se mantienen en silencio. Algunos miran su celular por debajo del banco. La docente interrumpe el dictado para preguntar y explicar”.

R.O. Chubut 2

Así que escriban ustedes ahí. Si copiaron eso, sigan abajo. Si no copiaron, dejen el espacio y copien (...) ¿sí? Para obtener fracciones equivalentes (silencio) con el método de amplificación (silencio) se procede de la siguiente manera...

A: ¿se procede?

D: de la siguiente manera. (silencio) se procede de la siguiente manera, dos puntos. Se multiplica...el numerador y denominador...

A12: ¿Se multiplica?

D: el numerador y denominador (silencio) por un número distinto de cero (silencio)”.

R.O. Tucumán

P: “Bien, pongan coma ahí, “cosa fingida”. ¿Fingida con qué irá?

A: Con f y con g.

P: Bien. Ahora abajo ponemos ‘3’, la tercera acepción que me da el diccionario, la tercera de ficción. ¿Ponemos la letra f? ¿en otra acepción pasa a ser masculino o siempre va a ser femenino?

A: ¡Y, femenino!

P: Sería siempre femenino ¿verdad?

A: Siiii.

P: Entonces ponemos la letra f, un punto y escribimos: ‘clase de obras literarias’. El diccionario ya me va encaminando hacia la literatura. Clase de obras literarias o cinematográficas, cinematográfico es todo una sola palabra. Ci-ne-ma-to-grá-fi-co. ¿con c o con s?

A: Con c.

P: ¿Lleva acento o no?

A: ¡sí! En la a”.

P: “¿Alguien sabe lo que es un cactus? (...) Cuenta la leyenda que esas personas quedaron en las montañas con los brazos en alto para defender lo que era suyo y se convirtieron en cactus que cuidaron la tierra de los invasores. Es una leyenda muy bonita. ¿ven? Ahí se explica la existencia de los cactus.

Bien, vamos a poner debajo de subtítulo: ‘La importancia social de las leyendas’.

A: la importancia...

P: social de las leyendas. Abajo, dejando sangría ponemos... ‘Las leyendas forman parte... las leyendas forman parte de la’, y ponen con color, ‘cultura de los pueblos’, y siguen con azul”.

### El cuestionario

El trabajo con guías de preguntas (cuestionario) que se recupera en forma oral como estrategia de interacción entre docente y alumnos en torno al conocimiento es muy frecuente en las aulas bajo estudio. Se observa la presencia de guías que provocan una respuesta cerrada o transcripción lineal de información brindada por fotocopias, dictados o libros a actividades que implican reelaboración, comparación de distintas fuentes o producción propia. En la mayor parte de los casos se apunta a una lógica de fijación de la oralidad, en especial de lo visto en la clase. Luego el docente los retira para corregirlos. Las clases en las que se realiza la devolución se transforman en el punto de partida para el intercambio y explicaciones subsiguientes. Los criterios de corrección<sup>19</sup> forman parte de este diálogo, explicando a los estudiantes qué falta en sus respuestas. Este instrumento se vincula frecuentemente con la comprobación de la comprensión, participación o atención prestada a las explicaciones precedentes.

A continuación, algunos ejemplos:

R.O. La Rioja 1

P: “Chicos... repasamos las consignas. Escúchenme y después lo copian:

- 1) Buscar en el diccionario el significado de las palabras desconocidas. Sean honestos, marquen las palabras que no conocen el significado. No pasen de largo, ¿sí?
- 2) Lee detenidamente cada párrafo y subraya la idea principal. ¿Se acuerdan que el texto anterior poníamos el título? Ahora marcamos la idea principal.
- 3) ¿Cuál es la intención del autor? ¿qué función del lenguaje utiliza?
- 4) ¿Cómo están organizadas las ideas? ¿qué conectores lo indican? Ahí los marcan.
- 5) ¿Cómo actúa el lector experto? ¿qué estrategias utiliza?
- 6) Extraer del texto dos procedimientos explicativos. ¿Cuáles eran los procedimientos explicativos?”

<sup>19</sup> Arnoux, Carlino y otros autores hablan del género académico “respuesta de parcial”, remitiéndolo al contexto evaluativo. La respuesta al cuestionario/trabajo práctico tiene similares características, especialmente en cuanto se trata de un género exclusivamente escolar/académico.

R.O. La Rioja 2

P: “Leer detenidamente los textos. Ustedes tienen distintos tipos de textos. Los van a elegir. ¿sí? Luego van a decir de qué se trata cada uno de ellos. Tienen que ver de qué se trata”.

1. ¿Qué tipo de texto es? Deben decir de qué tipo de texto están hablando.
2. ¿Reconocen su estructura? Son preguntas que ustedes ya conocen porque las hemos trabajado en el diagnóstico. ¿Se acuerdan cómo lo trabajamos? Bueno estas preguntas están muy relacionadas con el diagnóstico.
3. El lenguaje utilizado en el texto ¿es claro? ¿Presenta tecnicismos? ¿Cuál es el objetivo del texto? Eligen el texto y me van a decir cuál es el objetivo del texto.
4. Delimiten los elementos de la comunicación emisor, receptor, canal, etc. ¿sí? Luego,
5. ¿Cómo están representados el emisor y el receptor?

En menor medida se encontraron casos en los que los docentes trabajan en un proyecto que los alumnos realizan en su casa, en el que deben llevar, por ejemplo, un diario de la lectura de un libro elegido por ellos mismos. En esos casos se propone como actividad la escritura de textos reflexivos sobre aspectos vivenciales de la lectura o del visionado de películas.

R.O. Dolores

- 1) En la escuela o en el grupo de amigos encuentran situaciones de estigmatización ¿Pueden caracterizarlas?
- 2) En la película, las lecturas provocan pensamientos nuevos, sensaciones, reflexiones: ejemplifiquen con alguna.
- 3) ¿Cuáles son los libros que los marcaron a ustedes? ¿Por qué? Sería interesante que entre todos hagan una lista con todos los títulos mencionados para compartirlos con tercero “C”.
- 4) Si tuvieran que leerle un libro a un ser querido ¿Cuál sería? ¿A quién se lo leerían? ¿Por qué?

D: “Entonces, ¿cómo se cierra este trabajo? [el diario de lector] La fecha final es el 15, ¿se acuerdan? Hacemos una ronda y socializamos lo que leyó cada uno. Por qué lo recomendarían, qué les quedó, lo mismo que vamos a hacer con la película. Vieron que la película también se lee, también es un texto ¿sí?

¿Y qué es lo que hicimos ayer después de terminar de ver la película? Empezamos a hablar qué nos había dejado. Tanto una película como un libro lo que nos hace es posicionarnos ante el mundo, ante nosotros mismos desde otra perspectiva, nos muestra otra mirada de las cosas”.

### Una consigna para todos y todas

Las actividades que se desarrollan se enuncian generalmente en una única consigna para todo/as. A diferencia de lo que ocurre en el Nivel Primario, en secundaria se resuelven las consignas tanto en clase total como en forma grupal, ya sea en pequeños grupos o, en menor medida, en parejas.

La modalidad de resolución de consigna que prevalece es la de clase total. La grupal resulta poco frecuente: muchas veces ese momento es ocupado para que los estudiantes intercambien sus saberes, ideas y opiniones durante el diálogo previo a la escritura de algún texto requerido. En esta situación la producción suele resolverse individualmente en la carpeta para ser posteriormente corregida solamente por el docente y no en una instancia grupal.

Las consignas suelen ser precisas y cortas: referir a actividades concretas y relacionarse con cuestiones puntuales a resolver o con una serie de ellas organizadas como prácticas de aprendizaje o evaluativas. Los pocos casos en que se detecta la presencia de diferentes consignas para distintos grupos se refieren a diversos temas de una prueba escrita, la lectura de libros diferentes según la elección de los estudiantes, la aplicación del mismo cuestionario a textos diferentes (clases de lengua, por ejemplo), o aquellos casos que suponen la regulación de los tiempos particulares para resolver las mismas consignas o segmentos de la misma actividad:<sup>20</sup>

<sup>20</sup> En casos aislados se mencionan estudiantes integrados que requieren adaptaciones de las actividades propuestas.

R.O. San Juan

D: “Bueno, esta fila va a mirar el... atiendan, vayan copiando el cuadro y vamos a ir.... esta fila, estos chicos o dos por lo menos, va a mirar en el esqueleto y me va a dar el nombre de ejemplos de huesos largos, unos dos o tres, después esta fila va a pasar y me van a buscar ejemplos de huesos planos y esta de huesos cortos, pero no todos juntos, sino... chicos, pasen ustedes, uno o dos...”

A: Humero D: bien...

A: Fémur, tibia...”.

Hay un predominio muy amplio de las actividades individuales, aunque suelen corregirse en grupo total, con una instancia de socialización, mientras que otras se resuelven en pareja o grupo. En varias oportunidades esta opción está asociada a los recursos fotocopias que distribuye el docente, lo que implica un predominio de la lógica económica (el docente se hace cargo de este recurso) condicionando la didáctica. La organización del espacio físico/mobiliario que presentan los salones de clase con una distribución clásica tienen su correlato con actividades individuales o, a lo sumo, en parejas, mientras que aquellos salones que tienen una distribución grupal, la favorecen de por sí. Sin embargo, aún en otros espacios hay docentes que se atreven a romper esta lógica. El trabajo entre pares se despliega en la mayoría de los casos en el momento de la resolución de actividades o ejercicios para la clase total.

Se observó en pocos casos un trabajo sobre los vínculos entre los estudiantes, mientras que en las escuelas primarias en casi todas las jornadas se registró al menos una intervención orientada a la reflexión sobre la convivencia y la construcción de un vínculo interpersonal positivo.

### El cierre

Como se explicitó en el Nivel Primario, pero de una manera aún más marcada en las escuelas secundarias, el momento de cierre o síntesis por lo general es precipitado por el sonido del timbre. Esta situación refuerza la necesidad de trabajar con los contenidos previos al inicio de las clases subsiguientes, como es recurrente en las observaciones.

Las escasas situaciones con estrategias de cierre que se visualizaron colocan al docente como protagonista indiscutido: este sintetizará lo trabajado, validará los resultados de los ejercicios, dictará o escribirá en el pizarrón para su copia en las carpetas alguna “conclusión” o dará tarea:

R.O. Córdoba

Escribe en el pizarrón: “Conclusión”.

“Para poder sumar fracciones deben tener el mismo denominador. En caso de no tenerlo buscamos fracciones equivalentes con el mismo denominador.

En el caso de la resta fracciones sucede lo mismo que en la suma (deben tener el mismo denominador).

En el caso de la multiplicación de fracciones se deben multiplicar los numeradores y los denominadores.

Ejemplo  $80/1 \frac{1}{2} = 80/2 = 40$ ”

En los pocos casos encontrados donde la síntesis está a cargo de los estudiantes, también se encuentra fuertemente mediada por el profesor, como se percibe en el ejemplo:

R.O. San Juan

D: “Bueno, miren, hemos hablado un montón. Ponen en el cuaderno la fecha de hoy y me cuentan ustedes, cortito, qué pasó el trece, diecinueve, veinte, veintidós y el veinticinco. ¿Qué pasó el trece?”

A: Que llegó la noticia...

D: Llega la noticia...

A: Y el virrey la esconde.

D: Espere, ¿cuál es la noticia que llega? ¿cuál es la noticia que llega?

A: Que el rey está preso.

D: La caída de la junta de ... o que el rey está preso. El rey está preso en Bayona y la Junta Central de Sevilla, que es el órgano de resistencia, ya no resistió más y cayó bajo el poder de Napoleón. ¡Esa es la noticia que llega acá! Que ha caído la Junta. El virrey esconde la noticia, ¿cómo se llama?

Varios alumnos: Baltazar.

D: Bien, hasta que la deja. Los criollos que venían reuniéndose, secretamente, le piden...

A: que lea...

D: que convoque a un... cabildo abierto. ¿Qué significa un cabildo abierto? Significa como una asamblea, bueno, todos, la gente más importante, vecinos de aquella época (...)

El veintidós se produce el debate. El debate ¿fue tranquilo? ¿habló primero uno, habló primero el otro?

Varios alumnos: noooo.

D: ¿qué puedo decir del debate? ¿cómo lo puedo redactar? El debate fue ¿cómo?

A: muy peleado.

D: ¡Muy peleado!, bien, ¿Por qué? (...)

Miren que les he marcado: trece, diecinueve, veinte, veintidós y el veinticinco.

Ustedes ponen en trece lo que pasó. La convocatoria al cabildo. ¿Cuándo llegan las noticias... hace frío, Saavedra es un hombre mayor, ¿sí? ¿qué piensa? que los cambios hay que hacerlos lentamente, paulatinamente, ¿bien?... Por otro lado, vamos a tener a Mariano Moreno, un joven abogado que cree, partidario de las ideas de la Revolución Francesa, cree que los cambios tienen que ser ¡ya! ¡cortemos los lazos con España!, porque esa junta se forma y jura fidelidad a Fernando que está preso, ¿bien? Moreno dice: las cosas hay que hacerlas ya. Con esto de los diputados empiezan a llegar, ¿bien?, Saavedra dice que hay que formar una junta grande con todos los diputados y consultar todo en la junta. Moreno dice que no, que esa junta se debe mantener y que la junta grande debe estar, pero como un órgano consultivo ¿por qué?, porque si nosotros queremos tomar una decisión si tengo s? (...) hay cosas que ustedes ya saben que el virrey no se quiere exponer a esto". (La profesora escribe en el pizarrón los nombres de los personajes históricos que está nombrando en la exposición)

Esta sintética reconstrucción muestra la recurrencia de la elección de estrategias didácticas como dictado, copia del pizarrón, respuesta al cuestionario que son llevadas adelante a través de la única consigna para todo el grupo. Este hecho se relaciona con la homogeneidad de prácticas vislumbradas en el nivel en la gran mayoría de las escuelas visitadas.

## Los soportes y dispositivos de la enseñanza

El manual escolar es, por una parte, un soporte curricular por el que se transmite el conocimiento académico que las instituciones deben producir; por otra parte, es un reflejo de la sociedad que lo difunde al regularizar y estabilizar los valores, actitudes, estereotipos e ideologías que configuran el currículum explícito, y también el oculto.

En las clases observadas, el manual o libro de texto aparece como fuente principal de enseñanza, en formato de fotocopias, fotografías de celulares, y, en menor medida, con ejemplares de biblioteca. Las explicaciones suelen estar acompañadas por escrituras en pizarrón, mapas, láminas o videos.

R.O. Corrientes

D: “Hoy, que es el primer día de trabajo con la novela, puede pasar que se hayan olvidado, que todavía no hayan comprado, pero desde el miércoles tiene que estar el material aquí. El que no pudo comprar la obra, pero pudo descargar en el celular, como el compañero, bienvenido sea. Pero, solo usamos el celular para leer la novela, ¿escucho usted? Tan solo debe moverse el dedito para arriba y para abajo, para correr las hojas”.

El debate a favor de la diversificación de recursos educativos, en el cual proliferan instrumentos didácticos alternativos, convive con una escuela en la que continúa primando el uso de manuales. Y entre la diversidad de materiales curriculares todavía hoy el libro de texto tiene una presencia permanente. De modo que la praxis de una gran parte de los docentes se caracteriza por la dependencia de estos materiales. Pese a las ventajas, reciben también numerosas críticas, como presentar una construcción restrictiva de la realidad y ofrecer de ella una visión cerrada y estática (Rodríguez, 2008).

En las clases observadas, que básicamente se fundamentan en la palabra del profesor, el uso del manual resulta un elemento enriquecedor. Sin embargo, en muchos casos solamente se ofrecen descripciones, enumeración de hechos, datos, fechas y nombres, acordes a un recorte que se restringe a información fáctica. Algunos autores destacan, aún en estos casos, cualidades positivas del libro de texto. Sostienen que su estructura ordenada y sistemática funciona como un hilo conductor que organiza el trabajo de docentes y alumnos, que familiariza al alumno con la lectura de libros de estudio (con la facilitación de su eventual inserción en educación superior) y como un mecanismo nivelador (Negrin, Marta, 2009).

R.O. Tres de Febrero

“Bueno, se van a ayudar con el texto que tienen ustedes y este texto, porque el libro que tienen ustedes es bastante abreviado. Este los puede ayudar un poco más, ¿vieron que cuando van a buscarlo yo les digo, la editorial Kapelusz? Este es otro libro de otra editorial, que completa”.

Se refiere a la fotocopia que trajo. Realiza una comparación entre esa fotocopia y el libro que trajeron de biblioteca. –En relación al docente: “Trae material didáctico complementario y les marca que pertenece a otra editorial, lo cual cumple con el diseño curricular sobre otorgarles a los alumnos las fuentes”–.

En una parte importante de las propuestas de enseñanza observadas, algunos materiales son elaborados por los propios docentes recuperando diversas fuentes complementarias como libros, materiales provistos por los ministerios de educación, revistas, etc. En el caso de este recurso, su centralidad está dada tanto en un nivel metodológico, que marca el ordenamiento o secuencia de la clase, como epistemológico delimitando los criterios de desincretización del objeto a enseñar (Chevallard, 1997). En varios casos el trabajo de campo muestra a los docentes como “curadores de materiales”, que dan lugar a *creaciones únicas* que provienen de distintas fuentes y que responden a la selección que consideran de mayor pertinencia para sus estudiantes.

E.P. Formosa

P: “Sí, traté de pensar primero en un trabajo final que a ellos les resulte práctico que consiste en la construcción de una línea de tiempo que es lo que me tienen que presentar al final y pensé también en el grupo clase, en sus necesidades y de la mano de eso va la elaboración personal que yo hago de los materiales didácticos que yo les entrego a ellos, yo lo primero que hago es leer varias bibliografías, los digitalizo y después les voy armando uno de acuerdo a tema que estoy desarrollando y también les agrego imágenes les voy dando mi punto de vista”.

E.P. Corrientes (UNNE)

P: “Trabajamos también con libros, sí, utilizamos por ejemplo de acá de biblioteca. Hay muchos libros y por eso utilizamos, tenemos uno para cada uno, pero lo feo es que a medida que pasa el tiempo se van deteriorando, y bueno porque por ahí ellos mismos no los cuidan, pero sí hay mucho material de Matemática 8, del libro Puerto de Palos. Pero hicimos algo digamos, como para unificar todos los segundos años, los terceros y demás, por el hecho que nosotros sacamos de varios libros, de distintos autores, eso es lo que a mí me gusta. Yo no doy todo de un solo libro porque por ejemplo cuando quiero dictar una cosa, una definición y ya no me gustó, y ya la cambié, y a lo mejor saco de otro libro; otro tipo de ejercitación que acá no tiene; entonces es como buscar de cada libro lo que nos parece más importante y no darles un solo libro. X (refiere a una editorial) es muy lindo, porque son muchos y pueden trabajar, pero es para algunos temas; hay otros temas que por ahí damos y lo sacamos de otro lado, por eso está esto. Nuestra idea hubiera sido que cada uno tenga, porque como es teoría y también es práctica, si ellos tuvieran este cuadernillo digamos pueden ir leyendo, nosotros podemos dar la clase, ellos pueden ir leyendo y resolviendo la actividad, pero cuesta mucho que cada uno tenga su cuadernillo”.

Por otro lado, son poco frecuentes las clases en la que se apela a recursos del tipo tecnológico ni audiovisual, a pesar de la potencialidad de este tipo de recursos.

## El pizarrón

En las aulas observadas el pizarrón presente es el tradicional, de madera verde o negra; también hay pizarras blancas y en algunos casos magnéticas. Se emplean principalmente como apoyo a la explicación que da el docente. A diferencia del Nivel Primario, no se utiliza para copiar textualmente lo que tiene que estar en la carpeta. Una característica notoria de su presencia en este nivel lo constituye un uso no planificado, “no cuidado”, muy diferente a la estética del pizarrón de primaria. Por lo tanto, a veces queda lo escrito por el docente de la clase anterior y el actual no se ocupa de borrarlo. Suelen aparecer escrituras en algunos márgenes, en huecos superponiéndose con escrituras previas de otros profesores, alumnos o disciplinas.

Este recurso no es usado solamente por el docente, sino también por los estudiantes, en general, en situaciones de evaluación grupal. Es utilizado como sostén de síntesis docentes que luego son incorporadas en las carpetas. Es un recurso constante en las clases del nivel en todas las áreas. Se lo utiliza prioritariamente como soporte de la enseñanza a través de múltiples formas y con diversas finalidades: ilustrar, ejemplificar, sistematizar, resolver, sintetizar, destacar información, organizar y desarrollar.

Más allá de los tipos de uso, lo registrado en el pizarrón representa para los actores “lo que es importante”. De hecho, constituye un organizador de la enseñanza, de su secuencia, además de aquello que cobra jerarquía como saber escolar puesto de relieve. De uso casi exclusivo por el profesor, cuando lo utiliza el alumno, se circunscribe a momentos puntuales de la clase y como respuesta a consignas específicas.

## Del pizarrón a la carpeta

En ambos soportes (pizarrón y carpetas) se evidencian continuidades respecto de sus usos, formas de organización y las situaciones en que se despliegan sin que aparezcan usos alternativos, complementarios o modificaciones en sus elementos componentes que desafíen la tradición escolar. Esos usos alternativos permitirían problematizar el sentido común, es decir, ampliar la mirada, ensayar relaciones que posibiliten anticipar, profundizar, comprender e interpretar realidades.

La carpeta escolar es un “producto” (Chartier, 2003) donde se muestran escritos basados en la copia, destinados a fijar ideas y conocimientos. También es considerado un “proceso” en cuanto que su construcción se realiza bajo las coordenadas de tiempo (fecha) y espacio (disciplina o materia) ello posibilita el seguimiento de las actividades de los alumnos tanto para controlar la permanencia en el aula, como para garantizar la continuidad temática para el estudio y posterior evaluación. La copia ofrece varias posibilidades de uso, especialmente cuando no se tienen otros medios para estudiar. Es el dispositivo más

habitual en la Escuela Secundaria, cuya función es la de regulación del trabajo académico a nivel institucional (Facciola, M. C. y M.C. Aguilar Rivera, 2015). En la mayor parte de los casos, se registran la fecha, el título, las consignas en forma enumerada, el desarrollo de respuestas y la copia de lo que a criterio del docente se destaca del tema en formato de esquema y de resumen conceptual.

En este sentido, las carpetas dan cuenta de los mismos elementos constitutivos (enmarcativos, lingüísticos, de contenido y decorativos) que los cuadernos de primaria. La correlación entre registros de observación, imágenes de pizarrones y carpetas permite reconocer ciertas cuestiones que dan pistas sobre la regulación de la tarea de los estudiantes tanto por las normas implícitas en la relación pedagógica, como del conocimiento oficial que debe registrarse

R.O. Dolores

D: “El módulo este lo vamos a usar casi hasta fin de año así que no se preocupen. El módulo consiste en la primer hoja es, la primer hoja es el programa de la materia. ¿Qué van a hacer con esta hoja? La van a sacar y la van a pegar en la carpeta junto al contrato pedagógico. ¿Estamos? Cuando yo pida carpetas, la semana que viene no, la próxima empiezo a pedir carpetas. Tiene que estar en la primer hoja el contrato pedagógico y atrás el programa. Parte de la calificación es la carpeta. Y todo esto es lo que vamos a usar, no van a tener que sacar ninguna fotocopia más que esto por eso es que les pido que lo tengan. ¿Sí, puede ser?”

Como ya se mencionó, el pizarrón es el recurso más utilizado en las aulas de secundaria visitadas, seguido por las fotocopias sueltas o en cuadernillos armados ad hoc. En último lugar se mencionan los recursos tecnológicos o digitales. Lo relevado en las observaciones del campo da cuenta del uso del teléfono celular en el aula archivando bibliografía, documentos aportados por el docente, fotografías de lo trabajado en el pizarrón, o como diccionario o repositorio para la búsqueda de información que permita resolver, aportar o ejemplificar temas abordados durante la situación áulica. Con estos usos, el celular comienza a perder el carácter eminentemente disruptivo del orden de la clase con el que suelen caracterizarlo los docentes. En este sentido, aquellos profesores que habilitan la cultura juvenil en sus clases incluyen en mayor medida estos dispositivos y favorecen prácticas de enseñanza alternativas a las tradicionales limitadas al uso del pizarrón.

Excepcionalmente, se utiliza el celular para fotografiar el manual, buscar información, leer novelas, etc. En algunos casos se utilizan otros recursos en función de las disciplinas que serán desarrollados más adelante.

Por otra parte, se observa la utilización de material literario y de recursos audiovisuales, pero su presencia es solo importante en algunas clases de Lengua y en menor medida en Sociales y Naturales. Ambos soportes aparecen rara vez en clases de Matemática. El material gráfico (recortes de diarios, láminas por ejemplo) es trabajado con alguna asiduidad en clases de Lengua y Sociales, mientras que el material de uso científico es utilizado casi exclusivamente en Ciencias Naturales (mención esporádica en Matemática). Este mismo comportamiento aparece con el uso de material concreto (Naturales y, en menor medida, Matemática).

## Modalidades que asume la presencia de las disciplinas en el aula

En relación con las diferentes disciplinas consideradas, habría un acuerdo general entre los entrevistados, en que los contenidos observados en diferentes escuelas siguen en su mayoría los diseños curriculares respectivos que integran los NAP. No obstante, se observan matices, producto de las decisiones deliberadas de las jurisdicciones, de las instituciones, de las interpretaciones que se realizan del currículum o de la recontextualización y reinterpretaciones de los propios docentes, que ponen en relevancia la adecuación al grupo, la fragilidad de conocimientos previos o las tradiciones de la Escuela Secundaria, tal como se sostiene en varias entrevistas realizadas. En el caso de primaria, los diseños suelen tener una presencia mayor como reguladores de “listado de contenidos”, que de enfoques didácticos. En este nivel, los conceptos y procedimientos propios de cada disciplina ejercen una impronta mayor en la selección y organización de los contenidos de enseñanza.

En torno a los criterios de selección de los contenidos abordados, en las entrevistas, los docentes mencionan con mayor frecuencia la selección con base en el diseño curricular, seguida por criterios disciplinares y por adecuación al grupo y, refiriéndose en pocos casos, pero con similar frecuencia, a una selección a partir de propuestas editoriales o por realidad social. Estas ponderaciones, sin embargo, difieren notablemente entre asignaturas. Es de destacar que mientras la selección de contenidos en función de definiciones curriculares es mayoritaria en todas ellas, su predominio se acentúa en Ciencias Naturales y Lengua, así como en Matemática predomina el criterio de selección de acuerdo a esa disciplina.

E.P. La Pampa

“¿Tuviste en cuenta algún documento, diseño curricular?”

D: Si, sí. Los diseños curriculares, a full; y bueno por ahí los NAP son, bueno en realidad a partir de los NAP se hicieron los diseños, pero bueno los diseños sí que los tengo. También algunas sugerencias de páginas como EDUCAR, y alguno que otro libro que anda dando vueltas por ahí, de editorial X (refiere a una editorial en particular); o los libros que llegan acá al colegio que también han llegado de Nación”.

E.P. Dolores

D: “Yo trabajo con el diseño sí, pero también utilizo los NAP porque me parecen una muy buena herramienta. No tengo secuencias pasadas, lo tengo todo en mi carpeta. Por un lado, estamos trabajando con el proyecto de lectura en el marco del proyecto nacional y con vistas a socializarlo en la Maratón de Lectura. Esto implica que los alumnos elijan un libro y lo lean completo, para la mayoría es la primera vez que abordan una novela, por ejemplo. Es muy productivo. Por otro lado, aplicamos ESI y también trabajamos con una parte en la carpeta que es de Lengua y otra de Literatura. Apuntamos siempre a que puedan desarrollar pensamiento crítico. A veces hay que retomar contenidos anteriores, ir a lo más básico y sobre todo fortalecer la comprensión de la lecto-escritura”.

Por otra parte, mientras en Sociales es menor la presencia de justificaciones en torno a recortes por adecuación al grupo, este sigue siendo es un criterio selectivo muy presente en el resto de asignaturas, llamando mucho la atención la elevada presencia de selección por propuestas editoriales en Lengua. Estas y otras diferencias se pondrán de manifiesto en los apartados de cada disciplina.

## Lengua

Los hallazgos en esta disciplina en el Nivel Secundario se exponen siguiendo la organización en ejes de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), acordados federalmente.

En torno a la oralidad, los NAP hacen referencia a la necesidad de que los estudiantes de todo el país participen de forma asidua en conversaciones, exposiciones, debates y discusiones sobre diversos temas propios del área y del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, a partir de informaciones y opiniones provenientes de diferentes fuentes de información, tanto en el rol de hablantes como de oyentes. También establecen una progresión en grados de complejidad y variedad de géneros orales para los años que conforman el ciclo básico y el ciclo orientado.

En la gran mayoría de los cursos, se observaron intercambios orales en los que fundamentalmente los docentes realizan preguntas a partir de lo leído y, en algunos casos, de explicaciones previas brindadas oralmente por ellos mismos. En otras palabras, el abordaje de la oralidad se concentra en interacciones guiadas por el docente, orientadas mayormente a la comprobación del grado de comprensión de un texto (identificar personajes o las acciones nucleares de una historia, entre otras opciones.) luego de la lectura de un texto literario. Se trata fundamentalmente de instancias de interrogación del docente, respuesta de algún alumno y evaluación del docente (IRE).

Sin embargo, también se presentan algunas situaciones de diálogo en que los docentes promueven la verbalización e intercambio de interpretaciones, de una forma abierta. En la mayoría de ellas se propone a los estudiantes realizar preguntas o aportes a lo expresado por los compañeros. Por ejemplo, en Misiones, una de las docentes orienta la conversación a partir del análisis de las hipótesis escritas acerca de la

violencia de género y remite a otros textos no literarios, respecto de una problemática de actualidad que involucra a sus estudiantes.

En cuanto a situaciones en las que la oralidad es el foco del trabajo, es decir, el contenido priorizado, que se practica, sobre el que se reflexiona y sobre el que se construyen conceptualizaciones generalizadoras, es posible reportar solo dos casos. Uno en Formosa, en la que la docente propone el análisis de conversaciones dramatizadas; otro en la provincia de Buenos Aires, en donde andamia a los estudiantes en la preparación de exposiciones orales.

En síntesis, en contraste con los otros ejes del área, la oralidad parece ser el de menor peso relativo y especificidad, dado que suele percibirse más como instrumental que como objeto de enseñanza. Sin embargo, las prácticas orales tienen mayor desarrollo temporal que la lectura y la escritura, y resultan estructurantes de las clases.

### **Textos literarios**

En el momento del ciclo lectivo en el que se llevó a cabo el trabajo de campo (abril 2017), la lectura y la escritura aparecen mayormente ligadas al texto literario.

Los saberes del eje relativo a la lectura y escritura de textos literarios son, sin dudas, los que tienen más presencia en las escuelas secundarias de Argentina. Es de destacar, por otra parte, que en las clases observadas se leen o se refiere a la lectura previa de textos completos, y si se leen fragmentos es solo porque interesa poner foco en ciertas zonas de los textos. En este sentido, cabe celebrar el abandono de prácticas tradicionales en las que el foco era el estudio de la historia de la literatura, al servicio de la cual se encontraba la lectura de fragmentos. En otras palabras, hoy en día los estudiantes acceden a las obras completas y en muchos casos a libros (fundamentalmente, de colecciones presentes en las bibliotecas escolares).

Los NAP indican que en el Nivel Secundario se deben propiciar situaciones de lectura de textos narrativos – cuentos y novelas–, poéticos y dramáticos, la reflexión sobre los rasgos de cada uno de los géneros literarios y los subgéneros al interior de aquellos (cuento de ciencia ficción, fantástico, realista, policial, etc.; comedias, dramas, tragedias, etc.). También contempla la inclusión de obras de la tradición oral – maravilloso, leyendas, mitos, etc.– como parte del canon escolar.

En la semana observada hay una gran convergencia de géneros; se trata casi exclusivamente de relatos: en primer lugar, cuentos (policial y fantástico) y en segundo término novelas (realismo o realismo mágico). Cabe destacar la priorización del género cuento, que podría responder a dos cuestiones: su brevedad para la lectura y la mayor facilidad para acceder al material (puede extraerse o leerse de libros de texto, el costo en fotocopias es menor que el de libros completos).

En cuanto al modo en que se abordan esos textos en las clases registradas, se suelen proponer conversaciones abiertas sobre los cuentos o novelas leídos, identificación de personajes y acciones, y resolución de cuestionarios o guías de lectura que apuntan a identificar los elementos de la narración. También se evidenciaron abundantes situaciones en las que, luego de la lectura, se solicitaba identificar los elementos de la estructura narrativa o las características del género. Esto significa que la lectura de cada texto se centra en la comprensión, el análisis y/o la interpretación de los textos, tal como versan los NAP. Sin embargo, son escasas las situaciones en las que esas obras se encadenan con otras, o al menos en las que esto se explicita, como si cada texto fuera seleccionado como una entidad única.

Cabe señalar, por otra parte, que el análisis de lo narrativo se concentra, como ya se ha dicho, en la estructura narrativa, los rasgos genéricos y se utilizan, eventualmente, categorías centrales de la narratología (narrador, tiempo, acciones nucleares) en desmedro de otras (alteraciones temporales, punto de vista o ritmo, por ejemplo).

Finalmente, según los NAP, el eje vinculado a la literatura no solo incluye la lectura, sino también la participación asidua de los estudiantes en situaciones de escritura de textos de invención y de textos inspirados en lo leído, esto es, la producción de textos ficcionales, textos narrativos, poéticos y dramáticos. También, ya no solo en el eje literatura, es un contenido prioritario la producción de textos sobre lo leído. En este sentido, en la mitad de las clases observadas, se reportan situaciones de escritura vinculadas a la lectura de obras literarias.

En contraste con la concordancia de géneros literarios que se leen, las producciones escritas presentan una alta dispersión. En efecto, se observan proyectos de largo aliento, por ejemplo, uno que culmina con la edición de una antología poética (Formosa) y la producción de un diario de lector durante varias clases (provincia de Buenos Aires); actividades de escritura de invención inspiradas en propuestas lúdicas (provincia de Buenos Aires); producción de relatos enmarcados en un género (Neuquén) y consignas en que se retoman elementos (personajes, sucesos, etc.) de las historias para crear nuevas combinaciones (Corrientes, Misiones, Buenos Aires). Sería relevante profundizar sobre esta dispersión, en la medida en que no se deducen las causas de tal diversidad en las propuestas de escritura para una misma semana del mismo año escolar.

En general, las producciones escritas parten de lo leído y se realizan de modo individual o en grupos, con una excepción en la que se produce un texto de invención, y se comienza de manera colectiva para continuar de forma individual (provincia de Buenos Aires). Por último, cabe señalar que, en la mayoría de los casos, los textos producidos por los estudiantes circulan en las aulas, y son leídos y comentados por los compañeros, con la coordinación del profesor.

### **Textos no literarios**

En cuanto a la lectura y escritura de textos no literarios, a lo largo de los distintos años de la escolaridad secundaria, la secuenciación presente en los NAP supone un avance progresivo de los estudiantes en su apropiación y desarrollo de saberes y estrategias que hacen a estas prácticas: desde seleccionar qué leer en función de una finalidad específica a partir de la exploración del paratexto hasta compartir interpretaciones de un texto leído; desde tomar decisiones frente al problema retórico hasta revisar distintos niveles del texto en proceso a fin de lograr un producto acorde a la planificación inicial y las necesidades o requerimientos impuestos por la situación comunicativa.

Sobre este punto, cabe señalar que el trabajo sobre el texto no ficcional tiende a estar mayormente ausente en la semana en que se han tomado los insumos para esta investigación. Constituyen excepciones clases en las que se trabaja con la producción escrita de cartas apócrifas en una escuela de la provincia de Buenos Aires y de un texto histórico en una escuela de Córdoba (a solicitud de un profesor del área de Ciencias Sociales). En cuanto a la lectura de textos no ficcionales, también son escasas las instancias observadas: el abordaje de un texto expositivo - explicativo en una escuela de Tucumán y de crónicas en una escuela de Río Negro. Sí es habitual la lectura de breves textos que complementan la lectura de las obras literarias, por ejemplo, en los que se explicitan aspectos del contexto de producción de una obra y en los que se caracteriza un género literario o se sistematizan conceptos de la teoría literaria; se trata, en síntesis, de lecturas al servicio del análisis e interpretación de las obras literarias que se leen.

En relación con las clases de producción de textos no ficcionales (cartas y texto de historia), las docentes desplegaron estrategias para andamiar el proceso completo, es decir, de planificación, textualización y revisión, lo que resulta consistente con la propuesta de los NAP. Si bien la muestra es pequeña, resulta auspicioso que en ambos casos los profesores hayan puesto en acto y hayan tomado decisiones didácticas apropiadas en torno del proceso de escritura, dada la complejidad que supone esta tarea para los docentes.

Por otra parte, en relación con la lectura del texto expositivo-explicativo, en lo observado el foco fue la reflexión sobre las características del tipo, trama o secuencia textual. La caracterización de un tipo o clase de texto puede o no estar al servicio del desarrollo de los estudiantes como lectores de textos no literarios, por lo que el análisis puede resultar potente o no, de acuerdo con la secuencia didáctica en que se integre.

Resulta importante señalar que los contenidos de este eje deberían estar presentes a lo largo de todo el año, si bien es de uso en la tradición escolar posponerlos hasta la segunda mitad del ciclo lectivo: las observaciones de clases del estudio son consistentes con esta tradición.

Finalmente, el eje de la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos presenta una enorme dispersión en cuanto a los temas seleccionados por los docentes y sus formas de tratamiento en el aula.

Por ejemplo, muchos de los docentes se ocupan de sistematizar las características (estructura, función, procedimientos) de los tipos o tramas textuales a las que pertenecen los textos leídos. En estos casos, suelen avanzar con una lógica que va desde la lectura y la reflexión hacia la definición, el recorte, la sistematización. Otros proponen el abordaje de recursos de cohesión y coherencia, aunque en estos casos la lógica parece proceder en sentido inverso: desde la explicación del recurso hacia su identificación en un texto modelo o su utilización para resolver una actividad. Finalmente, algunos se limitan a la explicación de reglas, por ejemplo, ortográficas y su ejercitación, de forma enteramente desvinculada de los textos leídos o producidos. En este marco, se observa también una preocupación por la enseñanza de las variedades lingüísticas del país, aunque los registros de observaciones no permiten comprender claramente cuál es la forma de trabajo con estos temas, con excepción de un caso en el que se analizan conversaciones creadas ad hoc.

La situación descrita se acerca en un sentido a los aprendizajes acordados federalmente. Por ejemplo, el foco en los textos como unidad comunicativa o la atención a la diversidad lingüística. Sin embargo, por otra parte, permanecen algunas propuestas que no atienden a la palabra clave del abordaje sugerido para estos temas: *reflexión*. La lógica que va desde el análisis reflexivo de las formas lingüísticas hacia su sistematización, mediante un proceso de construcción metacognitiva, no siempre se respeta. En muchos de los informes analizados se evidencia una enseñanza tradicional, descontextualizada, propositiva y exclusivamente normativa de la gramática y de la reflexión metatextual.

El análisis de los informes jurisdiccionales organizado en función de los ejes propuestos por los NAP permite evidenciar el mayor o menor grado de homogeneidad o heterogeneidad en los contenidos que actualmente seleccionan los docentes del país para su enseñanza y sus formas de abordaje en el aula. Este dato podría resultar significativo para pensar u orientar las propuestas de capacitación docente y el desarrollo de recursos que emanan desde el Estado Nacional hacia las jurisdicciones.

## Matemática

Desde la mirada de la didáctica de la disciplina, enseñar Matemática en el Nivel Secundario requiere – además de conocer las definiciones formales, propiedades y técnicas asociadas– manejar las diversas representaciones de los objetos matemáticos, los modos de trabajar en cada registro y las transformaciones de uno a otro. Este manejo abre posibilidades a las prácticas docentes para que relacionen cada situación con los distintos modelos que permiten resolverla, y puedan fundamentar las representaciones y los procedimientos que se eligen y los resultados que obtienen. El docente que dispone de una red cada vez más amplia de relaciones matemáticas entre los conocimientos que debe enseñar puede interpretar la variedad de producciones de los estudiantes y tomar mejores decisiones al planificar e intervenir en clase, ampliando progresivamente la capacidad de producir y comparar distintos procedimientos para resolver problemas, interpretando las representaciones utilizadas e identificando posibles formas de argumentar sobre la validez de los resultados que se obtienen o las decisiones que se toman.

A partir del análisis de las clases de Matemática observadas es posible identificar algunas cuestiones que caracterizan estas prácticas de enseñanza en las escuelas visitadas. En una primera aproximación, lo que se percibe es una enseñanza centrada en los resultados de la actividad matemática que no profundiza en los problemas y procesos que les dieron origen, las razones de su creación y su transformación a lo largo de la historia. Los objetos matemáticos suelen aparecer como únicos, estáticos, permanentes a lo largo del tiempo, limitando la posibilidad de quienes aprenden de otorgarles otro sentido que el solo recordar

definiciones y aplicar técnicas, cuyas razones de ser se soslayan. De este modo, los estudiantes adquieren, en un trabajo individual, conocimientos con escasas posibilidades de reutilización y de autonomía para controlar los resultados.

En el Nivel Secundario, la posición docente más frecuente es aquella que considera que las matemáticas no deben ser producidas, sino descubiertas. Sostienen que los entes matemáticos ya existen en el cielo de las ideas, entonces, el papel del matemático no es el de crear o inventar sino tan solo se trata de develar las verdades matemáticas existentes, pero aún desconocidas. Desde esta perspectiva, la enseñanza de las matemáticas se basa en una epistemología y una ontología platónica que se corresponde con la caracterización de las clases observadas.

En lo que respecta a la selección y organización de los contenidos que se deben enseñar, en las entrevistas los docentes fundamentan sus decisiones desde la lógica de la disciplina, el diseño curricular y, particularmente, las posibilidades cognitivas, contextuales y familiares de los estudiantes. Algunos docentes admiten que, según el diseño curricular, varios de los contenidos tratados son temas que se inician en 1<sup>er</sup> año, se continúan en 2<sup>o</sup> año, pero, por razones de tiempo, se “han corrido un poco” hacia el año siguiente, y fundamentan tales decisiones en la extensión y en la complejidad que tienen los contenidos de la propuesta curricular y, principalmente, en las posibilidades cognitivas de los alumnos.

La necesidad de reforzar y repasar ciertos temas se relaciona con otro de los criterios que priorizan los profesores y que suelen vincular con el contexto social en el que viven los estudiantes. Estos planteos acerca del acceso al conocimiento matemático parecen concordar con las ideas de Terigi:

“para los niños y adolescentes pertenecientes a sectores cultural y económicamente postergados (en consecuencia, con menor tradición escolar), el pasaje al nivel medio supone un importante cambio simbólico y social para afrontar, en el cual no cuentan con los recursos materiales y simbólicos apropiados. Las tareas propuestas y el lenguaje utilizado en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen las personas entre sí, con los objetos y con el conocimiento, suelen diferir de aquellas que son propias de la vida familiar y comunitaria y de la experiencia que los niños y niñas han acumulado en la escolaridad primaria”. (2000)

En este sentido, la selección y secuenciación de los contenidos parece sustentarse en diversos criterios, pero uno de los más relevantes refiere a la “fragilidad” de los aprendizajes realizados en años anteriores, a las posibilidades cognitivas de los estudiantes, a sus estilos y ritmos de aprendizaje y a la realidad social de los grupos escolares, situaciones que se conciben demandando la realización de ciertas adecuaciones curriculares.

Respecto de los contenidos, el corpus relevado da cuenta de las siguientes temáticas abordadas: números enteros; números negativos; unidades y decenas; múltiplos y divisores: valores y condiciones; suma de números consecutivos, suma algebraica; números racionales: números decimales, fraccionarios y mixtos; representación de fracciones en recta, otras representaciones; fracciones equivalentes: simplificación y amplificación, paso de fracciones a decimales; multiplicación, división, potenciación y radicación de fracciones; potencias en base 10 y de igual base; cálculos combinados simples, ecuaciones, reglas de los signos; porcentajes, magnitudes, proporcionalidad directa; números irracionales; decimal puro, decimal periódico; funciones: variables, gráficos y tablas; notación científica; cuerpos geométricos, triángulos: altura, perímetro, superficie; Teorema de Pitágoras, entre otros.

Se sigue planteando como modo de organizar la planificación de la enseñanza, las relaciones tradicionales de los contenidos matemáticos, vinculadas a los viejos planes de estudio, sin que hayan hecho mella en este nivel de escolaridad los distintos recorridos realizados por el Estado Nacional respecto a los desarrollos curriculares, como fueron los CBC en los años noventa y los actuales Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

Como sucede en las otras áreas –y también en el Nivel Primario–, la prescripción curricular (federal o jurisdiccional) no llega a permear las prácticas docentes en cuanto a su enfoque didáctico. El diseño curricular bonaerense, por ejemplo, expresa:

“hacer matemática es, básicamente, resolver problemas, ya sea que provengan del interior o del exterior de la misma, por lo cual la resolución de problemas y el posterior análisis de lo realizado debe ocupar un lugar central en la actividad matemática del aula. (...) la sola resolución de problemas no es suficiente para la construcción de conocimientos transferibles a situaciones nuevas. Es necesaria la reflexión sobre lo realizado, la comparación de los distintos procedimientos de resolución realizados; la puesta en juego de argumentaciones acerca de la validez de los procedimientos llevados a cabo y de las respuestas obtenidas y la intervención del docente para que establezca las relaciones entre lo construido y el saber matemático para que se formalice el conocimiento construido por el alumno (p. 17)

Lo que frecuentemente se encuentra son planteamientos que no se constituyen en problemas, ya que no poseen la suficiente complejidad para que el estudiante utilice la información que ya tiene de una manera nueva, ni representan un reto que pueda provocar una acción cognitiva superior. Al contrario, responden a la lógica de “ejercicio” donde se realizan tareas repetitivas respecto de las cuales los estudiantes saben de antemano qué hacer para resolverlas. Además, mayormente, se trata de “problemas” o ejercicios intramatemáticos, denotándose una gran diferencia respecto de la cantidad de problemas extramatemáticos que se encontraron en primaria y las situaciones de matemática pura en secundaria.

En este sentido, el docente suele exponer en forma dialogada, escribiendo fórmulas, propiedades o conclusiones en el pizarrón para su copia y luego proponer ejercicios de aplicación directa.

Desde la perspectiva de desarrollar la capacidad de resolver problemas, es importante proponer un proceso desde la presentación de experiencias donde los estudiantes exploren el uso de los conocimientos matemáticos como herramientas de resolución, para luego avanzar con distintas técnicas o relaciones que ubiquen a estos conocimientos como objetos de estudio.

“(...) El resultado final de una actividad matemática, como toda actividad humana, presenta dos aspectos inseparables: la práctica matemática o ‘praxis’ que consta de tareas y técnicas, y el discurso razonado o ‘logos’ sobre dicha práctica que está constituido por tecnologías y teorías. No hay praxis sin logos, pero tampoco hay logos sin praxis. Al unir las dos caras de la actividad matemática se obtiene la noción de praxeología: para responder a un determinado tipo de cuestiones matemáticas hay que elaborar una praxeología matemática constituida por un tipo de problemas determinado, una o varias técnicas, su tecnología y la teoría correspondiente”. (Chevallard, 2008)

Sin embargo, las propuestas tan solo abordan técnicas basadas en reglas de aplicación, totalmente alejadas tanto de la posibilidad de construir sentido a partir de explorar procedimientos en la resolución de problemas, como de proponer espacios que avancen sobre la validación autónoma de las técnicas aplicadas.

El aula de matemática puede resultar un espacio privilegiado para que los alumnos produzcan ideas a partir de las que ya disponen si se concibe al trabajo matemático como una construcción colectiva donde se le ofrecen a los estudiantes oportunidades para resolver distintos problemas de modo que amplíen el uso de los conocimientos que ya tienen, consideren diversas formas de resolución y, fundamentalmente, se generen momentos donde puedan comunicarlos, discutirlos y analizarlos.

Se recuerda que lo que se aprende sobre un objeto matemático está ligado a las prácticas que se han desarrollado con ese objeto, son las prácticas las que permiten construir su sentido. Si las prácticas están constituidas tanto por fases exploratorias como por fases técnicas, quien aprende “entra” en los modos de

hacer matemática propios de su cultura. Sin embargo, para que los alumnos desarrollen estas prácticas, habrá que enfrentarlos a problemas de distinto tipo, son los problemas en recurso que permite aprender.

Las actividades que se llevan a cabo en la mayoría de las clases refieren a una única propuesta de trabajo para todo el grupo clase, donde algunas se resuelven con la modalidad individual, grupal, en parejas y, con mayor frecuencia, para la clase total. En ellas no se observaron actividades con distintos grados de dificultad, ni actividades diferentes para ningún alumno.

El recurso más utilizado es el pizarrón. La resolución de dichos ejercicios suele corregirse grupalmente allí, con tendencia a determinar solamente el resultado, sin que se realicen justificaciones orales o escritas, en la mayoría de los casos. Sin embargo, se encuentran ejemplos de situaciones en las que, si bien el pizarrón es el recurso de anclaje, las actividades propuestas e intervenciones del docente tienden al trabajo sobre el error y a la búsqueda conjunta de las justificaciones correspondientes.

Al igual que en otras áreas, y como lo explicitáramos respecto de matemática en el Nivel Primario, las intervenciones docentes en relación con el contenido refuerzan el rol de explicadores, desarrollando contenidos y proporcionando ejemplos, encuadrando el quehacer de estos docentes dentro del modelo “normativo” de Charnay (1994). En relación a los ejemplos se encontraron varias veces el ejemplo del “ascensor” para ilustrar desde la intuición la suma y resta de números negativos, luego de dibujar en el pizarrón un edificio y sus pisos:

R.O. Río Negro

D: “Si les digo menos dos más tres

A9: Tres igual cero, cero.

A13: Menos uno, algo así.

D: Pensemos un poquito, si yo les digo menos dos... ¿se acuerdan del último problema en el que trataba de un señor, que vivía en un edificio y que estaba en el ascensor?

A13: Sí.

D: Si está en el menos dos, está como en el segundo subsuelo ¿no?

A13: No, el más uno.

D: Escuchen un minuto (señalando el pizarrón) ... acá tenemos la planta baja... primer subsuelo, segundo subsuelo y si estoy en el segundo subsuelo y sube tres ¿a qué piso se va?

A17: planta baja.

A20: Más uno

A13: Al primer piso...

D: Noooo son números.

D: ¿Se entiende por qué da uno positivo?

A9: No.

A14: Sii porque...

D: Por el momento no nos metamos en la matemática, ahora pensá en el ascensor... si estamos en el segundo subsuelo y tenemos que subir tres pisos... porque te digo más tres ¿a qué piso vas?

A14: Al primero.

D: Al uno. No nos metamos en las cuestiones matemáticas aun, ahora estamos en el ascensor... tercer caso estoy en el cuarto piso... ¿qué tengo que hacer?

A17: Bajo ocho.

D: Bajo ocho... ¿y dónde terminas? y ¿qué tengo que hacer? estábamos en el cuarto piso y ¿tenemos que bajar ocho donde terminamos? Silencio.

A1: En el segundo

D: Estábamos en el cuarto piso y tenemos que bajar ocho, ¿Dónde terminamos?

A1: En el menos cuatro.

A7: Menos tres.

A20: Menos cuatro.

D: Yo de eso todavía no sé nada...

A4: Cuatro.

A6: Seis.

A8: Dos.

D: ¿En qué piso dice?

A9: En el cuatro.

D: En el tres positivo.

A2: Menos tres.

A9: Menos tres.

D: O sea que en el tercer subsuelo. ¿En el menos tres o el tres positivo?

A1: En el menos.

D: ¿Ud. en qué piso dice?... en el tercero también y ¿Ud.?

A13: En el cuatro

D: Y ¿Ud. M? ¿Tercero igual? ¿Me ayuda a hacer la cuenta? Está en el cuarto, bajé un piso... ¿en qué piso está?

A5: Tercero.

D: En el tercero, muy bien. Bajamos otro.

A5: Segundo...

D: Otro.

A5: Llegamos al uno.

D: Planta baja, no hay piso cero. Bajamos otro piso ¿dónde estoy?

A9: Menos uno

D: En el primer subsuelo. Bajo otro piso.

A1: Segundo.

D: Segundo subsuelo. Otro más.

A2: Tercero.

D: Y, otro más.

A13: Cuarto...

D: En el cuarto subsuelo... y baje ocho pisos.

A2: Yo lo dije.

D: Si lo escuché.

D: Estoy en el menos dos. Estoy en el segundo subsuelo y ¿qué tengo que hacer?

A9: ¿No es que se resuelve primero lo que está entre paréntesis?

D: ¿Qué tengo que hacer?

A9: Profe, ¿no es que resuelvo primero lo que está entre paréntesis?

A19: Más por menos...

D: Más por menos, ¿por qué? ... yo no veo signos... no veo signos... veo una persona en el ascensor. No se meta con los signos ahora.

A19. Pero a mí me lo enseñaron así

Luego de un extenso diálogo y ejercitaciones con la clase total, la docente escribe el pizarrón para su copia en la carpeta las reglas de la suma y copia ejercicios de cálculo para su resolución individual:

R.O. Río Negro

Cuando tengo sumando dos números de igual signo los números y el resultado lleva el signo de los números

$$2 + 5 = +7$$

$$2 + (-3) = -5$$

Cuando tengo números con signos distintos el resultado del número más grande y los números se restan.

Resolver:

$$6 - 7 + 4 - 9 + 2 - 3 + 10 =$$

$$1 + 7 - 12 + 6 - 13 + 4 - 11 = 8 + 3 - 9 + 4 + 1 - 7 - 13 =$$

$$7 - (6 - 4 + 12 - 3 + 4) + (-9) =$$

Luego, la resolución o corrección del ejercicio se realiza en el pizarrón para buscar el resultado correcto, prestando escasa atención a la justificación o búsqueda de alternativas.

También es particularmente frecuente la búsqueda de anclar los aprendizajes sobre los conocimientos previos de los estudiantes; en Matemática esta apelación y recuperación constante del “acumulado” aparece como un objetivo explícito de las prácticas de enseñanza.

Los conocimientos previos son el conjunto de conocimientos que el docente supone que sus alumnos tienen para comenzar a trabajar con una determinada propuesta de actividades. En general, el docente suele considerar estos saberes de manera hipotética e indagar a partir de algunas actividades previas si sus hipótesis se ajustan a la realidad de esa comunidad educativa o no. Toda la información que pueda indagar al respecto ayuda al docente a identificar cuáles serán los conocimientos de anclaje, es decir, el punto de partida para construir nuevos conocimientos, por lo cual es una información elemental para que una propuesta sea aprovechada por un grupo de estudiantes y logre arribar a los propósitos planteados por la enseñanza.

R.O. CABA

D: “Bueno, ahora pasamos a las divisiones y multiplicaciones. ¿Voluntarios?”

D: Acuérdense qué pasa cuando tenemos una división. ¿Qué hay que hacer?

A: Hacer una multiplicación.

D: La transformamos en una multiplicación invirtiendo el número. Y acá también hay que tener en cuenta la regla de los signos

R.O. Tierra del Fuego

D: “Retomamos el último tema visto, números decimales, ¿se acuerdan que hacíamos pasaje a la forma fraccionaria del número decimal?, eran todos números decimales racionales, justamente por eso tenían esa posibilidad de escribirse como una fracción y dado que no nos vimos por toda la semana pasada ¿sí? Vamos a hacer un poquito de fijación en ese contenido, ya mañana arrancaríamos por fin, sumas y restas de fracciones ¿les parece? Así recordamos”.

E.P. Río Negro (UN)

D: “Porque en realidad estoy haciendo un diagnóstico y entonces yo lo que me proponía era ver qué manejo tenían ellos de fracciones, o sea de lo del año anterior, ¿no? La parte de números racionales, y cómo se manejaban, qué conocimientos tenían respecto de las distintas formas de pensar la fracción, ¿no? O sea, las distintas formas en las que aparece, como porcentaje, como fracción, como razón, como parte-todo.”

R.O. Río Negro (UN)

D: “A ver otra cosa que habíamos dicho en algún momento. Si el número es negativo como en este caso y hay una multiplicación y el resultado es negativo, ¿qué hay que poner para separar?”

A: Paréntesis.

D: Paréntesis, porque si no parece una resta”.

En la mayoría de estos casos el docente es quien valida las producciones de los alumnos y decide si son correctas, desconociendo la necesidad del momento de “confrontación”:

“El desarrollo de este momento obliga a los alumnos, por un lado, a volver sobre sus procesos, sobre sus propias acciones, a describirlas y a defenderlas y a tomar conciencia de los recursos de los que disponen, de su pertinencia y de su validez; pero también a tratar de comprender los procesos de los demás, de sus argumentos y, si es posible, a apropiarse de los procedimientos de sus compañeros, ampliando el campo de sus posibilidades” (Saiz, 1995)

Esa falta puede deberse a que es el docente quien valida los procedimientos realizados por los alumnos, a que las propuestas de enseñanza no promueven el trabajo entre pares y a que el docente tampoco genera momentos de discusión en forma conjunta con toda la clase o en pequeños grupos:

R.O. CABA

P: “¡Volvamos! Pág. 13, ejercicio 10. Vamos a ir corrigiendo. Lo único que queda es el verdadero o falso. Justificar es importante si es falso. ¿Qué tienen que hacer? Dar un ejemplo de por qué es falso. Un ejemplo que no se cumpla o contraejemplo. Voy a dar el ejemplo del ejercicio a)  $2+7.m=9$  para cualquier valor de la variable m. O sea, no importa qué ponga acá. Siempre te va a dar esto. Falso, por ej. si m es 2, no me da 9. Me da 16.

Escribe en la pizarra:  $2+7.2=$

$2+14=16$  ¿Se entiende que es un contraejemplo?”

La validación matemática es parte constitutiva del quehacer matemático, es por esto que, a lo largo de toda la escolaridad, tanto en el Nivel Primario como en el Nivel Secundario, la presencia de este tipo de tarea se pone de manifiesto y va adquiriendo diferentes características según el nivel educativo. Varios autores hacen referencia a este asunto, por ejemplo, Balacheff afirma que una prueba es una explicación aceptada por una comunidad dada en un momento dado y que una demostración es una explicación que adquiere una forma particular y es aceptada por la comunidad de los matemáticos. Los debates en la clase, la necesidad de convencer a un otro, las discusiones en espacios colectivos de trabajo pueden transformar una situación de decisión en una situación de validación. En este sentido, la interacción social se puede transformar en un motor para la elaboración de procesos de prueba.

Sin embargo, dentro de sus explicaciones, los docentes recurren frecuentemente a la interrogación y, a partir de ciertas respuestas de sus alumnos, las amplían; algunas veces promoviendo que los alumnos

establezcan relaciones entre los conceptos que se están trabajando. A pesar de ello, en muchas ocasiones, la interrogación apunta a que los alumnos participen de la clase, al diálogo. El docente es quien brinda la explicación y la forma correcta de resolver cada situación. Un ejemplo de ello se muestra en el siguiente fragmento de diálogo:

R.O. Armstrong

D: “El conjunto de los números enteros no posee primer elemento ni último elemento, ¿es un conjunto infinito totalmente ordenado”. ¿Por qué decimos que era un conjunto ordenado? ¿Por qué los podemos...?”

A11: Ordenar. A (varios): Comparar.

D2: Comparar. Decir que un número es mayor, menor o igual que otro”.

A modo de síntesis observamos que, si bien se presentan algunos momentos de validación, de justificación o intercambios y, en menor medida, de institucionalización y sistematización del saber, ello se enmarca en la dinámica frecuente de cierres precipitados por el tiempo escolar (timbre), quedando desdibujado por lo general, el momento de institucionalización.

En el trabajo de campo también se relevaron algunas propuestas de trabajo diferentes. En una de las escuelas observadas en Neuquén, por ejemplo, se abordó la potenciación como contenido enmarcada en una secuencia didáctica, mediante el desarrollo de un problema, construyendo definiciones durante el transcurso de la clase. A medida que avanza la lectura de la “leyenda del ajedrez”, la docente construye el problema ayudándose con el tablero de ajedrez en el pizarrón. Finalmente, se socializan los resultados obtenidos y se realiza una corrección con toda la clase.

En una escuela de provincia de Buenos Aires, se asiste a una clase donde se les propone a los alumnos trabajar en la resolución de ejercicios de manera colaborativa, armando parejas entre sí. En esta clase se utiliza mucho el celular, tanto como la calculadora como soporte, en general, para el registro de ejercicios, y se apela a la carpeta solo en aquellos casos donde los alumnos lo solicitan (R.O. UNIPE). En ambas escuelas visitadas de Dolores los contenidos se trabajan a partir de problemas que parten de un contexto extramatemático, en una secuenciación que avanza en el grado de complejidad, retomando conocimientos previos y poniéndolos en tensión con los nuevos:

R.O. Dolores

P: “Bien, esto nos va a ayudar a comprender mejor la noción de función. Entonces, van a hacer el ejercicio 2, en el cual se les pide que completen una tabla, analicen el gráfico y luego respondan preguntas con toda esa información. (...) Primero tienen que completar la tabla, porque sin los datos de la tabla no pueden resolver ¡Ojo! Que les pide el puntaje acumulado.

A6: ¿El puntaje acumulado?

P: Sí, lo que van sumando. ¿Viste como en los campeonatos? Lo que se va sumando. Si un equipo de fútbol gana, ¿cuánto suma?

A7: Tres puntos

P: ¿Si pierde?

A4: Nada.

P: Bueno, ¿cuántos te van a quedar? Andá acumulando. Con esos datos vayan completando el gráfico. En la primera fecha ganó, ¿qué puntaje obtuvo?

A5: Tres puntos.

P: ¿En la segunda fecha?

A9: Perdió, no sumó puntos.

P: Perfecto, muy bien. A1 tenés que completar acá (señala el cuadro de la fotocopia).

P: Tenés que fijarte cómo vas a representar en cada eje los datos. ¿Qué te pide? ¿Cuál es la variable? (La docente dibuja los ejes cartesianos en la pizarra. Luego se acerca a A9).

D: En la tercera, ¿cómo quedó? ¿sumó algo? No, nada, quedó igual. ¿Y en la cuarta fecha? ¿cómo quedó?

A7: ¡Once! ¡Once!

D: Para completar el gráfico deben fijarse qué variables van a colocar en la recta horizontal.

A1: Las fechas.

D: ¿Y en la vertical?

A1: El puntaje acumulado”.

En ese interjuego se van resignificando los objetos matemáticos estudiados. Esas clases logran dar cuenta del trabajo a partir del error, en un contexto en que se fomenta la utilización de diversos métodos resolutivos para arribar a un resultado. En un caso, la docente pretende que los alumnos encuentren por sí solos el error y avancen justificando con propiedades estudiadas. En el otro, busca contraejemplos de análisis para que los alumnos, a partir del error, justifiquen oralmente los procedimientos llevados adelante. En esas clases se pide insistentemente justificación de la respuesta promoviendo la reflexión y el análisis por parte de los alumnos, hecho que favorece, además, el desarrollo de capacidades comunicativas orales. Estas habilidades se incentivan a partir del trabajo en pequeños grupos y la discusión en el grupo total. Se resalta que una de las características de ambas docentes es que habilitan la utilización de diferentes procedimientos y registros de representación (aritméticos, algebraicos, gráficos). Una de estas docentes invita a representar una misma cantidad por medio de diferentes expresiones, denotando un trabajo cognitivo por parte de los alumnos en una situación problemática de la vida cotidiana, en la cual pudieron hacer inferencias a partir de la consigna propuesta. Las docentes van introduciendo, además, de manera paulatina el lenguaje matemático.

Es de resaltar que la mayor parte de estas “clases diferentes” manifiestan también tener diferenciados los momentos de inicio, desarrollo y cierre. En ellas se comienza poniendo el tema en tensión con contenidos previos que no resuelven adecuadamente la situación presentada. A partir de ello, se apela a una búsqueda de diferentes estrategias que permitan arribar a un resultado satisfactorio. Hacia el final, en el cierre, el docente institucionaliza el saber, dándole estatus matemático al objeto de estudio. Podemos encontrar allí que las intervenciones de las y los docentes se orientan a guiar al alumno cuestionando conjeturas iniciales, en un proceso de construcción del saber como centro de la actividad que traspasa los límites de la tarea escolar y se configura como modo de encarar problemas desde una perspectiva cognitiva.

Podría decirse que se propone una mirada sobre la matemática en la que, sin desconocer sus resultados, su lenguaje, y su forma de validar conocimientos, se revaloriza la actividad matemática en la ciencia considerando los modos de hacer, de expresar y de pensar propios de la comunidad productora de conocimientos. Al analizar las intervenciones de estos docentes podemos conjeturar que se presenta una intencionalidad pedagógica que busca que emerjan contenidos nuevos, por intermedio de una interacción con los alumnos donde se les permite que desarrollen un trabajo intelectual en el cual intuyen, exploran, inducen empíricamente, conjeturan, elaboran pruebas, se equivocan, vuelven a comenzar, construyen estrategias en la búsqueda de una solución y comunican el resultado reorganizando los nuevos conocimientos.

Esta mirada deriva de situar la producción matemática como parte de las producciones humanas y por ello concebir la matemática como producto cultural. En estas clases se intenta que las y los alumnos asuman la responsabilidad matemática de sus resultados, lo que supone romper con las prácticas usuales y requiere que el docente genere las condiciones para que sean las y los estudiantes quienes tienen la palabra. Ello implica instalar en la clase nuevas “reglas de juego” que habiliten a chicos y chicas a:

- realizar parte del trabajo de manera independiente,
- escucharse entre ellos,
- otorgar valor a la palabra de un compañero y no solo a la del profesor,

- registrar su trabajo y comunicarlo,
- revisar los errores y corregirlos,
- asumir responsabilidades en el proceso y en su evaluación.

Como expresa Roland Charnay:

“¿En qué se reconoce la cultura matemática de un individuo? ¿En la cantidad de matemática que conoce: conceptos, teoremas, resultados, etc.? ¿En el hecho de que vincule esos conocimientos con determinados tipos de problemas internos o externos a la matemática que los legitiman, representando su origen o su gran fecundidad? ¿En estar al tanto de los “acontecimientos matemáticos” que jalonaron la historia de las civilizaciones? ¿En su capacidad para plantear y resolver problemas? ¿En su capacidad para probar lo que afirma por medio de razonamientos particulares? ¿En las representaciones que tiene de lo que son los objetos matemáticos y la actividad matemática? Todo a la vez, pues no podría haber actividad matemática sin conocimientos precisos, ni cultura matemática sin una verdadera actividad matemática y sin reflexión sobre los resortes y las herramientas específicas de que esta disciplina dispone”. (1996, en Crippa-Grimaldi)

## Ciencias Sociales

De manera similar a lo planificado para las Ciencias Naturales, para el área de Ciencias Sociales se solicitó a los equipos institucionales que privilegiaran la observación de clases de Historia y esto pudo realizarse en la mayoría de los casos, aunque también se registran algunas observaciones de clases de Geografía.

En el corpus relevado, predomina la selección de contenidos por currículum y por realidad social y se hace evidente la mayor heterogeneidad de contenidos tratados en las clases de secundaria, que se refiere en varios apartados de este Informe y que se acentúa tanto en las Ciencias Naturales como en las Sociales. Esta heterogeneidad puede ilustrarse con el ejemplo de algunos de los temas abordados en esa semana de observación: Definición de Historia. Fuentes. Grecia y Roma. Edad Media. Sociedad feudal. Edad Moderna. Renacimiento. Humanismo. Transición feudalismo-capitalismo. Orígenes del movimiento obrero. Ciudad fabril. Colonización. Conquista de América. Virreinato. Invasiones Inglesas. Revolución Francesa e Industrial. Liberalismo. Virreinato. Primera Junta. Junta Grande. Primera Guerra Mundial. Segunda Guerra Mundial. Propósitos y funciones de la ONU.

Respecto de esta dimensión, en varias clases se observa que los contenidos tratados no responden al enfoque con el que están formulados los NAP. Estos, en tanto núcleos de aprendizaje prioritario acordados federalmente, dejan aquí de tener el poder de regulación (al menos del listado de contenidos a transmitir) antes observado en el Nivel Primario y en otras áreas. Podría sugerirse que esa debilitación del poder regulatorio del diseño curricular se origina en priorizaciones jurisdiccionales y en las tradiciones de la Escuela Secundaria que resisten el cambio curricular y/o al mayor peso que toman los aspectos de las propias disciplinas que se deben enseñar.

En el caso de las escuelas de Adrogué, por ejemplo, se señala que el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires para 3° año de la Educación Secundaria prescribe para ese año como uno de los contenidos a desarrollar en el inicio del año la “crisis del orden colonial y las guerras de la independencia”. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas observadas no se desarrolló este contenido curricular marcado en el Diseño. En cambio, sí se observó que los docentes desarrollaron las revoluciones del siglo XVII y XVIII, como la revolución Francesa y la revolución Industrial. Estos temas no fueron tratados como repaso sino como temas a desarrollar dado que no fueron vistos en años anteriores. Solamente en un caso se comenzó con el contenido propuesto y de la forma expuesta en el Diseño, planteando las revoluciones como causas de la crisis virreinal.

En lo que respecta al enfoque conceptual y metodológico, se pudieron observar clases con un abordaje afín a los desarrollos recientes en la didáctica de las Ciencias Sociales. Con una propuesta dialógica, en las

clases de Historia de las escuelas bajo estudio de Adrogué, Santa Fe, Monteros (Tucumán), Río Negro, Neuquén y otros, se analiza la realidad social a partir de entender a los sujetos sociales y sus relaciones en contexto, con sus intereses, intencionalidades y condicionamientos. Asimismo, se plantea una concepción de espacio geográfico construido socialmente y de tiempo histórico en su triple dimensionalidad: presente-pasado-futuro.

También existen casos abordados desde una concepción más tradicional en lo metodológico, donde puede percibirse un principio de innovación, aunque de carácter aún implícito. Se encontraron clases donde a partir de un cuestionario –que recupera en forma oral como única estrategia de interacción docente-alumnos–, se retoman consignas y se organiza una línea del tiempo, denotando una apropiación gradual del enfoque propuesto en el diseño curricular. Se observa la intención docente de abordar el proceso histórico desde la complejidad, relacionando los planos de la realidad, política/económica y tratando de que perciban la multicausalidad de los procesos.

A pesar de lo expuesto anteriormente, existen aún clases centradas en la descripción de algunos aspectos de una etapa histórica que no abordan el contenido a partir de los principios estructurantes de las Ciencias Sociales (alteridad, conflicto, crisis, poder, multicausalidad, identidad, entre otros). Dentro de este último grupo, subsisten propuestas tradicionales de carácter meramente expositivo, sin que obre mediación de diálogo entre el docente y los alumnos, ni se registren actividades para que realicen los estudiantes más allá de una recepción pasiva de información. También se relevan otros casos donde las actividades planteadas consisten en la copia al dictado, la transcripción de lo escrito en el pizarrón o la respuesta a cuestionarios, cuyas respuestas se encuentran de manera explícita en la fotocopia (Salta, Neuquén<sup>21</sup>, entre otros).

Como señaláramos respecto de las propuestas docentes en el primer grupo de escuelas se puede observar la incorporación de líneas cronológicas para situar a los alumnos en el tiempo estudiado y el tratamiento de conceptos claves de las ciencias sociales.

En estas clases, las consignas de trabajo parten de considerar los saberes previos/hipótesis iniciales o representaciones de los estudiantes no solo en el inicio, sino durante el desarrollo de las clases, estimulando su participación de diversas maneras, en especial a través de preguntas formuladas oralmente en las exposiciones para abrir espacios de diálogo e intercambio sobre los temas que se desarrollan, tal como sucede en todas las áreas.

En este grupo de escuelas se encuentran frecuentes intervenciones docentes que explican y problematizan el contenido, establecen relaciones entre los conceptos trabajados y las vivencias personales y con la realidad social actual, sistematizando los conceptos en el pizarrón para que sean copiados por sus alumnos.

Los equipos que visitaron estas escuelas encuentran debates a partir de preguntas problematizadoras del contenido que tratan de incorporar las distintas voces de los alumnos, con acuerdos y disidencias, e incorporar el análisis de la realidad de la sociedad actual. Un ejemplo de una escuela en provincia de Buenos Aires así lo ilustra:

R.O. Dolores

D: “Bien. La Revolución Francesa tiene tres conceptos que nosotros tenemos que saber. Sin definirlo, pero sabemos que digamos que, cuando nos hablan de estos conceptos, nosotros los identificamos...por ahí a veces definir es un poco más difícil, pero por lo menos los conocemos. Que son los conceptos de Libertad, Igualdad y Fraternidad... por ahí el de fraternidad es menos...”

A3: Menos pesado...

<sup>21</sup> Al haberse realizado observaciones en dos escuelas secundarias por institución, es frecuente encontrar informes que describen ambos tipos de propuestas, una más tradicional y otra que incorpora elementos innovadores.

D: Exacto. ¿Qué es para ustedes, qué significan para ustedes esos tres conceptos? Libertad, igualdad y fraternidad. Vamos con el de igualdad, ¿qué es la igualdad A7?

A7: Ay, no sé, no me acuerdo.

A1: Yo tampoco sé.

D: No importa que no lo definas. ¿Qué es para vos la igualdad? ¿Con qué identificas la igualdad?

A5: Yo creo que es alguien tenga los mismos derechos que los otros.

D: Bueno, igualdad es tener los mismos derechos que otras personas. Bueno. ¿Qué más?...

A3: Que todos sean tratados por igual”.

También en estos casos, las actividades –de resolución individual, grupal o de clase total– son coherentes entre sí y forman parte de secuencias didácticas, en una trama que les brinda sentido y, en algunos casos, incluso, respondiendo a un proyecto. Comparten, sin embargo, la estrategia de una única consigna para todo el grupo y el uso privilegiado del pizarrón y, en ocasiones, de afiches diseñados por ellos mismos.

Se encuentran también:

- Momentos de lectura monitoreados y mediados que van construyendo, de manera conjunta, conceptos claves. Es el caso de una docente que recurre a preguntas, durante la lectura de dos fuentes primarias, que abren espacios de participación; explica las consecuencias del accionar humano en determinados hechos, diferencia causas y motivos, favoreciendo de este modo, la comprensión de la historia (Tucumán).
- Prácticas de investigación por parte de los alumnos. En una escuela de Neuquén, en el momento de revisión de esta actividad, se reconstruyen los conceptos analizados, vislumbrándose un abordaje de la noción de tiempo histórico, presentándose el surgimiento del capitalismo desde una perspectiva dialéctica, en el marco de la disolución del feudalismo; o se reconoce la conflictividad de la realidad social a partir de la identificación de grupos sociales con intereses contrapuestos. En una de las escuelas de Armstrong (Santa Fe), son los estudiantes quienes proporcionan el material de trabajo en las clases sobre el que luego se realiza un análisis conjunto relativo a la temática en cuestión.
- Respuesta a consignas escritas que implican la comparación y elaboración de las mismas.
- En Corrientes se propone el armado de maquetas por parte de grupos de estudiantes, que luego exponen a la clase total, donde se visualiza el interés de la docente porque los estudiantes comprendan la problemática de la Revolución Industrial de manera sociohistórica y desde una multiperspectiva y se involucren a través de otras formas de expresión (maqueta, exposición oral) en las que se narra, describe y explica el tema vinculándolo con el pasado y el presente, involucrando un vocabulario específico.

Como ya ha señalado, todas las propuestas suceden en el aula. En cuanto a los materiales usados para trabajar, la mayoría de los profesores se valieron de fuentes secundarias, sobre todo manuales de texto, o material fotocopiado seleccionado por los propios docentes. Aunque también se encuentra, en menor medida, el uso de otros materiales: recursos audiovisuales (film), imágenes, ilustraciones, lectura y análisis de documentos, materiales del Programa de Educación Sexual, fuentes primarias, etc. En menor medida, se encuentra el uso de las TIC y la búsqueda orientada de material en Internet.

## Ciencias Naturales

En esta área del conocimiento la recomendación para el trabajo de campo fue observar clases de biología, lo que se logró en más de la mitad de los casos. El resto se repartió, en partes casi iguales entre físico-química como área o química, como asignatura.

Los contenidos de las disciplinas que se abordan en las escuelas secundarias observadas pertenecen a ejes de los diseños jurisdiccionales, en correspondencia con los contenidos disciplinares que se presentan en los NAP de ciencias naturales para el nivel secundario. Sin embargo no están en sintonía con el enfoque y selección propuestos. En la mayoría de los casos se corresponden con la formación clásica disciplinar y/o la experiencia acumulada del docente. Las decisiones curriculares de los docentes no parecen surgir de decisiones institucionales, reuniones con colegas o consulta de documentos, sino que guarda relación con evaluaciones diagnósticas o con necesidades pedagógicas concretas.

Es interesante observar nuevamente la recurrencia de profesoras y profesores que, además de enseñar ciencias, procuran mantener el orden de las clases, llamando la atención a los alumnos con respecto a su trabajo, en relación a aspectos de convivencia, interviniendo sobre inquietudes personales y orientándolo/as en algún sentido. Intervienen, de esta forma, en conversaciones que no se relacionan con la enseñanza de las ciencias, pero que se constituyen en aspectos importantes para mantener el clima donde se realiza la actividad escolar. Las clases de ciencias parecen generar un clima donde se evidencia una dinámica más bulliciosa, abordando temas que suelen generar situaciones donde es continuo el intercambio lo que conlleva a esta necesidad de mantener una buena dinámica de trabajo.

En cuanto a los recursos, el pizarrón, como en el resto de las áreas en secundaria, refleja un uso para el desarrollo del contenido como soporte en el cual se plasma la información obtenida a partir de la interrogación de saberes de los alumnos, así como la sistematización y síntesis de conclusiones a las cuales se arriban tanto en el desarrollo como en el cierre de las clases.

Por otro lado, libros de texto y otros portadores científicos si bien se utilizan mayormente como vertebrador de la práctica pedagógica y/o recurso para la enseñanza expositiva, también son utilizados como instrumento para la promoción de la construcción de conocimiento, realizándose tanto preguntas que se responden con una primera lectura sin dificultad como con respuestas que requieren trabajo de análisis, integración o reelaboración.

En lo que respecta propiamente a las propuestas de enseñanza, por lo general se organizan a través de exposiciones de los docentes, lectura de información o de diálogos moderados por éstos. En varias se destaca el intento de priorizar la adquisición de conceptos a partir del registro e interpretación de información por medio de la clasificación, la representación de datos, gráficos y esquemas y el análisis e interpretación de material escrito o audiovisual.

Como se detalla en primaria y en las otras áreas, predomina la oralidad como estrategia que promueve el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas. También se utilizan analogías que son diseñadas en el momento en el pizarrón: “el azúcar es como el combustible de la célula, es como meterle nafta al auto. Es el combustible celular y es lo que nos aporta la energía” (RO Dolores).

En otros casos, algunas de las preguntas presentes en los diálogos son de respuesta única y no habilitan a los estudiantes a pensar más allá del hecho puntual o la definición acotada a la situación que se analiza. Por ello, a continuación suele proponerse una consigna única de resolución grupal, en parejas o individual, con cuestionarios escritos donde la direccionalidad de las respuestas está centrada en la información textual o la voz autorizada del docente. Es frecuente allí que los profesores elaboren una síntesis o cuadro resumen en el pizarrón o que directamente dicten dicha síntesis y soliciten a los estudiantes que lo copien en sus carpetas.

En esas clases prima la transmisión de conocimientos conceptuales de baja complejidad: descripciones, definiciones, explicaciones sencillas, hechos, que no se vinculan a las “ideas centrales de la disciplina”, ni que dan cuenta de las características del proceso de producción de esos saberes. Esta transmisión de saberes, que también se desarrolla a partir de la lectura de un libro de texto, una fotocopia, un material gráfico, un video o de un cuadernillo elaborado por los docentes apunta a que los alumnos puedan conocer y retransmitir información.

Hay, sin embargo, en esas situaciones de enseñanza tradicional, aspectos positivos que se reconocen también recurrentemente. Por ejemplo, los diálogos que inician estas clases, se dedican a anclar los nuevos conocimientos en lo que los alumnos ya saben, trabajaron, vivieron; o bien a trabajar en la puesta en conflicto de ciertas representaciones iniciales o ideas espontáneas de los alumnos que constituyen obstáculos epistemológicos. En este marco, se encontraron docentes preocupados por mostrar la relevancia de lo que enseñan en términos de sus vínculos con problemáticas actuales de las y los adolescentes, sus vidas cotidianas o con las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente, dando sentido a los conceptos enseñados. No se manifiesta como central la comprensión del conocimiento científico como una construcción histórica y social. En general la historia de la ciencia se utiliza como un recurso que refuerza el modelo empírico inductivista (ejemplo: modelo atómico)

Por otra parte, se encuentra una variedad de propuestas alternativas que apuntan a desarrollar habilidades del pensamiento científico o se trabaja sobre los contextos de producción de estos conocimientos. Entre ellas podemos destacar:

- Secuencias de trabajo basadas en la resolución de problemas: en una escuela de Misiones se invita a los estudiantes a recuperar las características de los seres vivos a partir de analizar el experimento clásico “para hacer crecer cristales”.
- Juego de roles sobre investigadores y científicos que postularon las teorías sobre el origen de la vida<sup>22</sup>. En una escuela de Misiones se intenta favorecer la construcción de una imagen de ciencia y de científicos superadora de visiones estereotipadas y con una orientación hacia la promoción de competencias de pensamiento científico, una reflexión crítica sobre el conocimiento, sus modos de producción y sus productos.
- Secuencias de clases donde las situaciones de enseñanza son acompañadas de contenidos combinados con ejemplos, dibujos, esquemas, maquetas y prácticas de laboratorio. Los estudiantes observan ilustraciones en fotocopias con las que trabajan, van realizando gráficos o maquetas (Corrientes) a partir de las explicaciones de la docente y observación de material concreto, otorgando importancia a la representación gráfica en la enseñanza de las ciencias naturales.
- Estímulo a la formulación de hipótesis y conjeturas en escuelas de Neuquén.
- Promoción del aprendizaje de algunas competencias científicas, como la observación, descripción, las explicaciones teóricas, la argumentación, la formulación de preguntas investigables, el diseño y realización de experimentos en escuelas de Adrogué.
- La búsqueda de información relevante en celulares en escuelas santafesinas.

En la mayoría de los casos, se aplica el vocabulario sobre el saber científico en situaciones problemáticas planteadas, pudiendo constatarse en varias de las clases que se reflexiona sobre el uso del lenguaje y se le

---

<sup>22</sup> D: “Vamos a formar grupos de 4 y la idea es hacer una actividad donde ustedes se pongan en el lugar de ese científico de esa época, sí? Y hacer una especie de juego de roles, donde ustedes hagan una recreación de lo que decía ese personaje y la experiencia que hizo, sí? La idea es que cada grupo trabaje con la fotocopia que les voy a dar, lean las teorías, y las experiencias que se hicieron en esas épocas y ahí vamos a designarles un científico a cada grupo. Entonces supongamos que a este grupo les toca Redi, ustedes van a ser Francesco Redi, van a ser. ¿Se animan? A representar y hacer juego de roles. Está bueno esto para que ustedes pierdan el miedo y puedan expresarse frente a los demás. Entonces en grupo ustedes van a elegir a un compañero, que si en todo caso no se animan a pasar adelante lo harán desde cada lugar. Ustedes van a tener un papelito para que todos sepan a qué personajes representan y van a explicar la teoría. Yo soy Francisco Redi, apoyo la idea de que la vida no surge espontáneamente. ¿Qué pensaba F. Redi? En la generación espontánea o en la biogénesis?

A1: en la biogénesis

D: también van a hacer gráficos en el pizarrón, representar en forma sencilla su experiencia. Es como que acá fuéramos una comunidad científica, y ustedes explican sus teorías, sí? Sus ideas y el experimento que hicieron se animan? Entienden?” R.O. Misiones.

otorga importancia a la utilización de vocabulario específico. “(...) P: A ver, ¿qué detectan si son quimiorreceptores? Asociá las palabras. Pensálo” R.O Adrogué.

Recurriendo al análisis de Meinardi (2010) sobre situaciones de enseñanza meramente expositiva donde no es necesario que los estudiantes entiendan un tema o concepto para resolver los ejercicios que les son planteados, pueden encontrarse “problemas tradicionales” o ejercicios<sup>23</sup> y no problemas<sup>24</sup>, que refuerzan actitudes superficiales en los estudiantes. En muchos casos, estos los llevan a encarar tales cuestiones del modo aprendido ritualizado de memorización y exposición a los que se suman prácticas de evaluación tradicionales que no focalizan en la comprensión de un tema por parte de los estudiantes.

Con respecto a las prácticas de laboratorio, por ejemplo, la docente de una escuela de San Vicente, plantea una serie de desafíos intelectuales a sus estudiantes, hecho éste que les exige elaborar hipótesis, diseñar un experimento, ponerlo a prueba y elaborar conclusiones, compartiendo al final de la clase colectivamente el trabajo realizado por cada grupo. En otros casos (Misiones y Neuquén) se relevan prácticas de laboratorio donde observan e identifican diferencias entre células vegetales y animales, o en Santa Fe, donde trabajan material volumétrico y normas de seguridad en el laboratorio. También se observan trabajos en laboratorio en San Juan, CABA, Río Negro y Corrientes y, en Dolores, dado lo acotado de nuestra presencia las escuelas, se encuentra una situación donde, en el marco de la enunciación de la secuencia didáctica, se anuncia la ida al laboratorio en algún momento del recorrido didáctico.

Aunque algunos de los casos reseñados refieren a un modelo de práctica de laboratorio de tipo manipulativo y tecnológico de la enseñanza que conduce a los estudiantes al desarrollo mecánico de pasos guiados por los docentes y por las guías de trabajo suministradas, se reconoce y valora la importancia de la experiencia en la apropiación y construcción del conocimiento científico.

También es necesario reconocer que son frecuentes, aunque no en todos los casos, las menciones a lo desordenado del trabajo, la falta de material para que todos los alumnos puedan participar activamente o el deterioro del equipamiento.

---

<sup>23</sup> “...El sujeto que se enfrenta a ellos domina todos los conceptos y procedimientos necesarios para resolverlos. En el caso más simple, son actividades que tienen una solución, la cual sabemos cómo encontrar...”

<sup>24</sup> “Requieren el conocimiento de conceptos y procesos y la construcción de estrategias de resolución. Los procedimientos cognitivos en su resolución suelen ser más complejos que los involucrados en los ejercicios”

# Conclusiones

---



## Capítulo 3

### Conclusiones

El estudio presenta un denso agregado de información, organizada en torno de los ejes que se propusieron relevar desde su inicio por las instituciones participantes. De este cúmulo se compartirá a continuación lo más destacado tanto por lo novedoso como por lo yuxtapuesto con las tradiciones escolares. Además, porque se tornan en faros de necesaria reflexión para los formadores, ofrecen elementos de análisis para revisar aspectos curriculares y porque son temas vigorosos para orientar las discusiones en el ámbito de la formación docente.

El objetivo central del estudio fue explorar y reconstruir las características de las prácticas de enseñanza en Escuelas Primarias y Secundarias de todo el país enfocadas en las disciplinas escolares de Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Dada la extensión del presente texto, no se hará referencia al análisis derivado de todas sus fuentes.<sup>25</sup>

A continuación, se presentan los principales hallazgos respecto de las prácticas de enseñanza.

### Homogeneidad versus heterogeneidad en contenidos y prácticas en los niveles primario y secundario

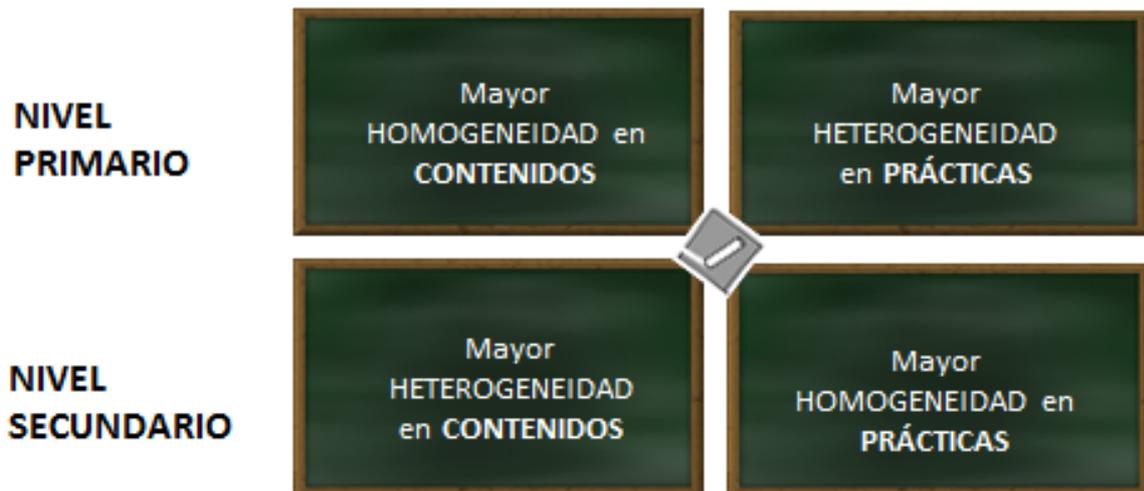
Al comparar los dos niveles, se encontraron relaciones contrapuestas entre contenidos y prácticas:

- En las escuelas primarias los contenidos están “sincronizados”. Esto significa que en las instituciones de la muestra (72) los docentes de tercer grado que participaron del estudio estaban enseñando los mismos contenidos en el mismo período de tiempo y orientaban sus prácticas de acuerdo a los diseños curriculares y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) acordados federalmente. Gran parte de los maestros recuperan el nivel prescriptivo de los diseños curriculares para la selección de los contenidos, aunque en numerosas ocasiones son referidos del modo habitual de la cultura escolar y no de la forma en que son nombrados en los documentos oficiales. Resulta novedoso constatar que, si bien el federalismo sienta las bases constitucionales en Argentina, se advierte un importante grado de homogeneidad en la enseñanza de contenidos de Nivel Primario en las provincias. Por su parte, las estrategias didácticas encontradas son heterogéneas coexistiendo prácticas que se referencian en distintos enfoques de las disciplinas.
- En cambio, en las Escuelas Secundarias bajo estudio (72), se encontró una importante heterogeneidad en los contenidos. Los NAP aprobados por el Consejo Federal de Educación constituyen referencias más lábiles que en el Nivel Primario para la selección de los saberes que deben ser enseñados. Lo mismo sucede con sus enfoques didácticos, lo cual evidencia una distancia entre lo prescripto oficialmente (a nivel federal o jurisdiccional) y lo observado en las aulas a partir de este estudio. En cambio, parecieran tener un poder regulativo mayor cuestiones como la adecuación al grupo, los conocimientos previos, las tradiciones de la Escuela Secundaria o los saberes propios de cada disciplina, entre otros. Las clases observadas presentan una enorme variedad de contenidos en una progresión que va de mayor homogeneidad en Matemática, una variedad más notoria en Lengua y Naturales y una amplia heterogeneidad de contenidos en

<sup>25</sup> Quedan excluidos de este Informe los hallazgos relativos al eje institucional (entrevistas a directores de escuelas) así como análisis detallados de los dispositivos de enseñanza (cuadernos, carpetas, manuales, pizarrones, entre otros)

Sociales. Esta diversidad convive con recurrencias halladas en las estrategias didácticas predominantes.

Estos hallazgos se ilustran en el siguiente gráfico:



## Espacio y tiempo pedagógicos

- En ambos niveles educativos, la organización al interior de cada clase refleja la persistencia del aula frontal: los bancos ubicados en filas y un pizarrón en el frente. La estructura clásica de organización del espacio físico y del mobiliario es consistente con la forma de trabajo generalizada de educación simultánea. En este sentido, parece existir una continuidad entre esta organización del espacio y la presentación de una consigna general para todos los estudiantes o con la centralidad del docente a la hora de llevar adelante las actividades propuestas para la clase.
- En las observaciones de clases se encuentran diferencias entre un momento de inicio, donde hay prácticas y rutinas institucionalizadas que organizan al comienzo la tarea en el que adquiere relevancia la recuperación de los saberes previos de los estudiantes; luego, un momento de desarrollo central donde aparece un trabajo con los contenidos y el núcleo de tarea pedagógica y el trabajo docente; finalmente, un momento de cierre que, en realidad, de manera recurrente, es precipitado por el tiempo institucional: ya sea porque sonó el timbre, porque se trazó una raya en el cuaderno (en primaria). O sea, hay momentos que están precipitados y es poco frecuente observar un cierre con la consecuente sistematización de las clases.

## Valoración positiva de la participación de los estudiantes

- Se observa una valoración positiva de la participación de los estudiantes y se evidencia un esfuerzo de muchos de los docentes para que todos los alumnos tomen la palabra, respondan, participen de ese intercambio, escuchen a los compañeros. Sus voces tienen una presencia significativa en las clases, valorada por quienes coordinan ese diálogo. Se evidencia la alternancia de la exposición con preguntas, a partir de las cuales, los docentes no solo impulsan la participación de los alumnos, sino que también monitorean la construcción de conocimientos.

- Esta valoración de la participación de los estudiantes se relaciona tanto con el clima de la clase que generan los docentes, habilitando la palabra y la interacción, en el marco de los códigos que regulan dicho espacio, como con la centralidad de la oralidad en las propuestas. A diferencia de las escuelas primarias visitadas, en las secundarias esta participación está destinada a velar por un buen clima de trabajo e incentivar la atención de sus alumnos para dar lugar al proceso de enseñanza.

## Consignas únicas para todos

- En la mayoría de los casos se despliega una consigna para organizar el trabajo de todos los estudiantes o se desarrolla un diálogo colectivo en torno a un tema. Esta única consigna para todos es, además, en la mayoría de los casos, de resolución individual, generando por lo general actividades de escritura en cuadernos o carpetas individuales. Las clases responden en gran medida a una estructura tradicional y las consignas propuestas son iguales para todos, fomentando la realización de las tareas propuestas en tiempos similares.
- En general las consignas de trabajo parten de una consideración respecto de los saberes previos/hipótesis iniciales o representaciones de los estudiantes; no solo en el inicio, sino durante el desarrollo de las clases, estimulando su participación de diversas maneras, en especial a través de preguntas formuladas oralmente en las exposiciones para abrir espacios de diálogo e intercambio sobre los temas que se desarrollan.

## Dispositivos más frecuentes

- Los cuadernos en primaria y las carpetas en secundaria son los dispositivos típicos en todas las áreas disciplinares. Ambos dan cuenta de los mismos elementos constitutivos (enmarcativos, lingüísticos, de contenido y decorativos). La correlación entre registros de observación, imágenes de pizarrones y carpetas permite reconocer ciertas cuestiones que dan pistas sobre la regulación de la tarea de los estudiantes, tanto por las normas implícitas en la relación pedagógica como del conocimiento oficial que debe registrarse. Es importante el uso de fotocopias.
- El pizarrón sigue siendo un recurso muy importante en todas las áreas disciplinares de los dos niveles. Está disponible en el momento que lo desee utilizar el docente. En primaria no solo se utiliza para indicar datos cotidianos (día, clima, distribución de tareas en el aula) sino que es el lugar es donde queda materializada la organización de la jornada escolar, donde se establecen las consignas de trabajo, los ejemplos, y el desarrollo de casi todas las actividades que se realizan, que deberán figurar en el cuaderno/carpetas para resolver allí o en el manual.
- El manual o libro de texto aparece como fuente principal de enseñanza en secundaria en formato de fotocopias, fotografías de celulares y, en menor medida, con ejemplares de biblioteca. Las explicaciones suelen estar acompañadas por escrituras en pizarrón, mapas, láminas o videos.

## Interacciones entre docentes y estudiantes

- En las clases observadas en ambos niveles predomina como forma típica de interacción aquella que fue tempranamente descrita en los estudios etnográficos y lingüísticos, sosteniéndose la secuencia: maestro pregunta, alumno responde, maestro evalúa (secuencia IRE: inquire, response, evaluation). La intervención docente predominante con respecto al contenido tiene que ver con la interrogación y el diálogo con los alumnos. Este juego de preguntas y respuestas se lleva adelante en dos circuitos comunicacionales: a) docente-grupo total y b) docente-alumno.
- En la escuela secundaria es muy frecuente el trabajo con guías de preguntas (cuestionario) que se recupera en forma oral como estrategia de interacción entre docente y alumnas en torno al conocimiento. En la mayor parte de los casos se apunta a una lógica de fijación de la oralidad, en especial de lo visto en la clase.

## Diferencias en las prácticas de enseñanza. Primaria y secundaria

- 1) De modo más marcado que en las escuelas primarias, los docentes de las escuelas secundarias muestran mayor dedicación de tiempo de la clase para velar por un buen clima de trabajo e incentivar la atención y/o participación de sus alumnos y así dar lugar al proceso de enseñanza. Se observan situaciones en las que se recurre a intervenciones orales, con pedidos explícitos de lograr respeto, evitar las agresiones, así como amenazas de sanciones disciplinarias y definición de pautas para continuar la tarea.
- 2) A diferencia de lo que ocurre en el Nivel Primario, en secundaria se resuelven las consignas además de en clase total, también en forma grupal, ya sea en pequeños grupos o, en menor medida, en parejas.
- 3) En las escuelas primarias en casi todas las jornadas se observó al menos una intervención orientada a la reflexión sobre la convivencia y el planteo de conductas acordes con la construcción de un vínculo interpersonal positivo, mientras que en las secundarias fueron pocos los casos en los que los docentes del nivel promueven el vínculo entre los estudiantes del nivel.
- 4) Las paredes de las aulas de escuelas primarias muestran materiales desarrollados por los maestros como por los estudiantes. En la mayoría de las clases se identifican tres tipos de usos de las paredes del aula que se diferencian según la función: a. ornamental, b. didáctica y c. ambas. Es común ver las paredes en secundaria vacías, cuestión que contrasta además con las características de otros espacios transitados cotidianamente por adolescentes. Este hecho se vincula con el modelo organizativo de la Escuela Secundaria, donde prima la despersonalización del vínculo entre profesores y estudiantes, dada la elevada rotación docente, a diferencia del Nivel Primario.
- 5) A diferencia de lo que ocurre en primaria con los cuadernos, la carpeta es para el alumno (no para la familia) y tienen una por cada disciplina. En las carpetas aparecen consignas que se dan para todo el grupo, pero allí se resuelven de manera individual. Como estos estudiantes no tienen manuales o libros personales, la carpeta sirve para pegar las fotocopias o las fotos de estos, los ejercicios que tienen que resolver, la tarea para el hogar, etc. Otra diferencia importante es que las carpetas de secundaria no son tan supervisadas como los cuadernos de primaria, y hay mucho dictado, no tanto copia textual del pizarrón.

- 6) A diferencia del Nivel Primario, el pizarrón no se utiliza para copiar textualmente lo que tiene que estar en la carpeta. Una característica notoria de su presencia en este nivel lo constituye un uso no planificado, “no cuidado”, muy diferente a la estética del pizarrón de primaria. Por lo tanto, a veces queda lo escrito por el docente de la clase anterior.
- 7) Los docentes de primaria y secundaria que participaron del estudio presentan modos diferentes de habitar la escuela. En algunas entrevistas realizadas a los docentes de escuelas primarias, se señala la existencia de oportunidades (aún insuficientes) para trabajar en espacios de reflexión sobre sus prácticas. En tanto, en las escuelas secundarias, las interacciones entre colegas son ocasionales, con lo cual se visualiza un trabajo solitario y con escasa articulación entre disciplinas, ocasionado, entre otras cosas, por el horario damero y las obligaciones laborales en múltiples instituciones.

## Principales hallazgos por disciplinas

### Lengua

En el Nivel Primario, en relación con la oralidad, todas las clases observadas presentan situaciones de interacción como conversar sobre lo leído, explicar y corroborar la comprensión de un texto o una actividad para desarrollar, retomar cuestiones abordadas en clases anteriores.

En relación con la lectura, la práctica más habitual es la lectura en clase de un único texto, seleccionado por el docente. Tienen preeminencia absoluta de relatos breves, sobre todo cuentos y en segundo lugar leyendas. En algunas pocas aulas del Noreste se leyeron poemas, y en Centro y Cuyo se registran casos de lectura de novelas.

Si bien hay prácticas de escritura (respuestas a preguntas, copia, registro de una actividad, oraciones a partir de palabras dadas, entre otras), son sumamente escasas las situaciones en las que los niños escriben textos en proceso (esto es, planifican, redactan, revisan). Con muy pocas excepciones, la escritura de textos es individual: solo se ha verificado una situación de escritura colectiva coordinada por el docente y escasas propuestas de escritura grupal. La mayoría de las consignas apunta a la producción de narraciones, y, en particular, la más frecuente es la renarración de un cuento leído con o sin apoyo de imágenes. Este tipo de tareas de escritura se distribuye a lo largo de todo el país, en las exiguas situaciones de escritura de textos presentes en las clases observadas.

En el Nivel Secundario, en la gran mayoría de los cursos, se observaron intercambios orales en los que fundamentalmente los docentes realizan preguntas a partir de lo leído y, en algunos casos, de explicaciones previas brindadas oralmente por ellos mismos. En otras palabras, el abordaje de la oralidad se concentra en interacciones guiadas por el docente, orientadas mayormente a la comprobación del grado de comprensión de un texto (identificar personajes o las acciones nucleares de una historia, entre otras opciones.) luego de la lectura de un texto literario.

Los saberes del eje relativo a la lectura y escritura de textos literarios son, sin dudas, los que tienen más presencia en las escuelas secundarias de Argentina. En las clases observadas se leen o se refiere a la lectura de textos completos, y si se leen fragmentos es solo porque interesa poner foco en ciertas zonas de los textos. Así, los estudiantes acceden a las obras completas y, en muchos casos, a libros (fundamentalmente, de colecciones presentes en las bibliotecas escolares).

## Matemática

En el Nivel Primario hay una progresión clásica de contenidos que se reitera más allá de la diferenciación entre jurisdicciones y grados. Esta progresión, de manera esquemática, es:

1. sistema de numeración, con diferentes rangos, de acuerdo al grado;
2. operaciones con números naturales, primero suma y resta, después multiplicación y división;
3. si se trata del segundo ciclo, aparece algo sobre múltiplos y divisores, como paso previo al trabajo con:
4. fracciones y decimales; en general, como campos numéricos separados y no como representaciones de los números racionales, pasando rápidamente al trabajo con operaciones con estos números.

En esta progresión el gran ausente es la geometría, que aparece en contadas ocasiones ligada al trabajo con los instrumentos y la medición, no a la resolución de problemas en esta rama. Por otro lado, el juego tiene una presencia importante en las clases observadas. Se aprovechan diversos recursos que han sido provistos a lo largo de la última década, incluyendo propuestas de juegos para las clases de matemática proporcionados por el Ministerio de Educación de la Nación y, en algunos casos, por las autoridades jurisdiccionales.

En el Nivel Secundario la enseñanza está centrada en los resultados de la actividad matemática de una manera que no profundiza en los problemas y procesos que les dieron origen, ni en las razones de su creación y su transformación a lo largo de la historia. En las entrevistas, los docentes fundamentan sus decisiones respecto a la selección y organización de los contenidos que deben enseñar desde la lógica de la disciplina, el diseño curricular y, particularmente, las posibilidades cognitivas, contextuales y familiares de los estudiantes.

## Ciencias Sociales

En el Nivel Primario las efemérides ocupan casi de modo excluyente la tarea de enseñar Ciencias Sociales, aunque se observan vínculos con otros contenidos de esta materia (por la época del año, del trabajo de campo: Día del aborigen, Día del Himno Nacional, Día del medio ambiente, Día de la Constitución, etc.). Predomina en el primer ciclo, la enseñanza de las efemérides como hechos aislados y descontextualizados, como excepcionalidad, y no como un punto de partida para la comprensión de un proceso histórico. Estos casos no parecieran resultar del desconocimiento del diseño curricular, sino tratarse de “un modo de hacer” en la escuela, una dimensión recurrente de la cultura escolar.

En el Nivel Secundario se hace evidente una mayor heterogeneidad de contenidos. En varias clases se observa que los contenidos tratados no responden al enfoque con el que están formulados los NAP. Estos, en tanto núcleos de aprendizaje prioritario acordados federalmente, tienen menor poder de regulación que en el Nivel Primario y que en las otras áreas. Sin embargo, en lo que respecta al enfoque conceptual y metodológico, se pudieron observar clases con un abordaje afín a los desarrollos recientes en la didáctica de las Ciencias Sociales.

## Ciencias Naturales

La alfabetización científica constituye en general el consenso curricular, plasmado en los NAP y en los diseños curriculares de nivel primario provinciales. Sin embargo, su expresión en las prácticas no es tan clara. En un número grande de escuelas, la enseñanza se enfoca en el trabajo con los contenidos disciplinares y predomina la transmisión de información de carácter conceptual. Los contenidos se abordan en un nivel de complejidad menor que el descripto en el diseño curricular. Los intercambios discursivos en

el aula giran en torno a preguntas de indagación, la mayoría de las veces recurriendo a los saberes previos de los estudiantes.

En la mayoría de las clases observadas los contenidos se vinculan con la vida cotidiana de los alumnos. Las prácticas de enseñanza giran en torno a problemáticas vinculadas al cuidado del ambiente y la predisposición para adoptar hábitos saludables que preserven la vida y el entorno. Los seres vivos, el cuerpo humano y el ecosistema son saberes incluidos en los primeros grados. También en esta área del conocimiento, se observa que hay en la mayoría de las clases una valoración positiva de la participación de los estudiantes, vinculada con la recuperación de sus saberes previos. Esta dinámica, que es generalizable en las escuelas bajo Estudio, va en detrimento del nivel de complejidad que se alcanza en el desarrollo de los intercambios orales.

Los contenidos de las disciplinas que se abordan en las escuelas secundarias observadas pertenecen a ejes de los diseños jurisdiccionales, en correspondencia con los contenidos disciplinares que se presentan en los NAP de ciencias naturales para el nivel secundario. Sin embargo no están en sintonía con el enfoque y selección propuestos. En la mayoría de los casos se corresponden con la formación clásica disciplinar y/o la experiencia acumulada del docente. Las decisiones curriculares de los docentes no parecen surgir de decisiones institucionales, reuniones con colegas o consulta de documentos, sino que guarda relación con evaluaciones diagnósticas o con necesidades pedagógicas concretas.

## En síntesis

El estudio encontró maestros y profesores dispuestos a incluir a niños, niñas y adolescentes en sus prácticas áulicas, preocupados por enseñarles y que valoran muy positivamente su participación. Frecuentemente se observó una apelación a situaciones de la vida cotidiana de los alumnos como estrategia que posibilita tender puentes, anclar el conocimiento escolar con las ideas, representaciones y saberes propios del conocimiento social. Estos docentes convencidos de que todos los chicos pueden aprender bajo condiciones pedagógicas adecuadas se encuentran, sin embargo, mediados por rutinas, prácticas y culturas escolares que limitan la potencialidad del mandato de educación inclusiva. La profesión docente considerada como trabajo individual, el agobio por la sobredemanda de tareas a la que está sometida la escuela, la permanencia de ciertas tradiciones escolares, más preocupadas por dar cuenta de lo que pasa que por la construcción de nuevos saberes, atentan contra la búsqueda y producción de situaciones pedagógicas enriquecidas para el aprendizaje. En este sentido, los docentes demandaron más espacios de reflexión y de formación sobre sus prácticas.

Finalmente, las instituciones que formaron parte de este estudio realizaron propuestas de mejora para la formación docente, que se resumen en los siguientes tópicos:

- Fortalecer líneas trabajo en investigación y capitalizar la formación de los equipos en este estudio y pensar formas de proyección hacia otros IFDs en cada territorio.
- Importancia de generar condiciones materiales reales que garanticen prácticas de enseñanza complejas y significativas. Entre ellas, favorecer representaciones sociales que valoren la tarea docente como profesión, de modo tal que resulte una primera opción de carrera a la que se aspire.
- Generar condiciones de posibilidad para disponer de tiempo institucional para la reflexión acerca de propia docente.
- Profundizar la formación didáctica de los formadores.
- Fortalecer el acompañamiento en la formación situada en las escuelas.

- Institucionalizar los espacios de trabajo colaborativo entre pares y otros actores.
- Capacitación al interior de los IFDs: taller de educadores, entre docentes noveles y profesionales, maestro experto, proyectos transversales, co-formadores.
- Ampliar la formación desde una concepción de educación inclusiva, considerando el acompañamiento al docente en situaciones de atención a la diversidad y conflictividad en el aula.

# Bibliografía

---



## Bibliografía

- Alderoqui, S., Penchansky, P. (2002). *Ciudad y ciudadanos –la enseñanza del mundo urbano–*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Mora S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de clase y sexo en educación*. Paidós: Madrid.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1998). “El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo”. *Signo y Señal*, Nº 8, pp. 287-316.
- Augustowsky, G. (2009). “Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa”, Conferencia del *Seminario Permanente de Investigación*. Escuela de Educación de la UdeSA, 14 de noviembre.
- Balacheff, N. (2000). *Procesos de prueba en los alumnos de matemáticas. Una empresa docente*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Bernstein, B. (1979). *Clases códigos y control III*. Madrid: Akal.
- Braslavsky, C. (1996). “La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas”. Ponencia presentada en el *II Seminario Internacional: Educación Escolar en el marco de las nuevas políticas educacionales*, PCU- San Pablo, 2 al 4 de septiembre.
- Charlot, B. (1991). “La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas”. Traducción (mimeo) de la conferencia publicada en Bkouche, R.; Charlot, B.; Rouche, N., *Faire des mathématiques: le plaisir du sens*. Paris: Armand Colin.
- Charnay, R. (1994). “Aprender por medio de la resolución de problemas” en Parra, C. y otros (1994) *Didáctica de la matemática. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Chartier, A.M. (2002). “Um dispositivo sem autor em cadernos e fichários na escola primária”, en *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº3 jan/jun, pp.9-26.
- Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires : Aique Grupo Editor.
- Chevallard, Y. (2008). “Un concept en émergence: la dialectique des media et des milieu”. En G. Gueudet y Matheron, Y. (Dir.) *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques. Année 2007* (pp. 344-366). Paris: IREM de Paris7, ARDM.
- Díaz Bordenave, J. (1982). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: orientaciones para la docencia universitaria*. San José, Costa Rica: I.I.C.A.
- Dussel, I. (2010). La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. En *Metas Educativas 2021. Propuestas Iberoamericanas y Análisis nacional*. V Foro Latinoamericano de Educación. [http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/libro\\_v\\_foro.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/libro_v_foro.pdf)

Davini, M. C. (2005). *Mapa de la Formación Docente en la Argentina*. Estudio preparado para la Dirección Nacional de Formación Docente y Gestión Curricular, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Dubet, F. (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo?” en Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE Unesco.

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media argentina, 1863-1916*. Buenos Aires: Ediciones de la UBA/FLACSO.

Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2009). *Más allá de la crisis. Percepciones de docentes y alumnos sobre la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Eggen, P. Kauchak, D. (2010). *Educational Psychology: Windows on Classrooms*. New Jersey: Pearson.

Escolano Benito, A. (2001). “El Libro como Espacio de Memoria”, en Ossenbach, Gabriela y Somoza, Miguel. (Eds.) *Los Manuales Escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.

Etchemendy, M., Sadovsky, P., y Tarasow, P. (2011). “Las interacciones en el aula a propósito de la relación entre diferentes sentidos de una operación aritmética”, en *Nova Escola*. Brasil, San Pablo: Editorial Abril (versión mimeo en castellano 2011).

Etchemendy, M. y Zilberman, G. (2013). “Hablar y escribir en la clase de matemática. Interacciones entre alumnos y maestros”, en Broitman, C. (comp.) *Aprendizaje y enseñanza de la matemática en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.

Facciola, M.C. y Aguilar Riera, M. C. (2015). “La carpeta escolar: muestrario de actividades y espejo del esfuerzo asociado a los aprendizajes escolares en jóvenes y adultos”, en *Revista de Psicología de la UCA*, Vol. 11, número 22.

Falconi, O. (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria*. (Tesis doctoral). Córdoba, Argentina: Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales.

FLACSO (2018). *Revista Propuesta educativa* N°37.

Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Stella/La Crujía.

Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Barcelona: Ediciones Morata.

Gimperz, J. y Cook, G. (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gvirtz, S. (1997). *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique.

Gurevich, R. (1997). “Geografía y Ciencias Sociales: nuevos significados e implicancias didácticas” en *Novedades Educativas*, Año, 9 No. 78. Pp. 62-63.

Gurevich, Raquel (Comp.) (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Paidós.

- Jackson (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Ed. Morata.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Malheiro Gutiérrez, X. (2016). “El estudio de los manuales escolares. Historiografía y estado actual: autores, investigaciones e instituciones”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. IV, núm. 7.
- Meirieu, P. (2002). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes Pedagogía.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University.
- Meinardi, E. (2010). “Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusivas” en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 50.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2006). Serie Cuadernos para el aula. (<http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html>)
- Ministerio de Educación (2015). *Nuestra Escuela. Cuadernos de trabajo. Serie Política Educativa*.
- Negrin, M. (2009). “Los manuales escolares como objeto de investigación. Universidad Nacional del Sur”, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. VI, N° 6.
- Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Rockwell, E. (1995). “De huellas, bardas y veredas”, en Rockwell, E. (Comp.) *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2014). *Cómo leer una clase*. Conferencia Ciclo *Cómo leer... Transmitida en vivo el 27/3/2014*. (<https://www.youtube.com/watch?v=Yrpg1nijxBE>)
- Rodríguez, H. (2008). “Práctica pedagógica. Una tensión entre la realidad y la práctica”, en *Pedagogía y saberes* 24, pp. 19-25. Bogotá: UPN.
- Saiz, I. (1994). *La resolución de problemas en la escuela primaria*. Documento elaborado para el Ministerio de Educación de la Nación por el equipo pedagógico de la provincia de Corrientes.
- Sinclair, J.McH. y Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Tedesco, J. C. (comp.) (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Tenti, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE-Unesco, Fundación OSDE, Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2009). “Notas sobre la construcción social del trabajo docente”. En OEI. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.

Terigi, F. (2000). “La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender”, en AAVV (2000) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/Ediciones Novedades Educativas.

Terigi, F. (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En *Propuesta Educativa*, Año 17, N.º 29, FLACSO.

Tyack, D. y L. Cuban (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.

Van Dijk, T.A. (comp.) (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Weinstein, C. (1981). “The Physical Environment of the School. A review of the research”. *Review of Educational Research*. Vol. 49, 577-610.

# ANEXOS

---



## ANEXO. Matriz general de análisis

### Eje 1: prácticas de la enseñanza

Variables	Aspectos observables	Fuentes	Instrumentos
Finalidad de la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitación de los propósitos.</li> <li>• Explicitación de los objetivos.</li> <li>• Coherencia de los propósitos y objetivos con los documentos curriculares.</li> </ul>	Maestros/as Profesores/as Directivos Cuadernos de clase/carpetas/netbook Planificaciones	Entrevistas Observación de clases Análisis de Cuadernos/carpetas
Contenidos de la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterios de selección en relación con documentos curriculares;</li> <li>• en relación con las realidades sociales, psicológicas y al desarrollo epistemológico;</li> <li>• en relación al grupo de estudiantes.</li> <li>• Criterios de organización</li> <li>• Modo de organización de la clase. Momentos de la clase.</li> <li>• Relación entre ideas previas y nuevos contenidos.</li> </ul>	Maestros/as Profesores/as Cuadernos de clase/carpetas/netbook Planificaciones	Entrevistas Observación de clases Análisis de Cuadernos /carpetas
Actividades de la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consignas</li> <li>• Relación entre consignas, propósitos, objetivos y contenidos seleccionados/abordados.</li> <li>• Unidad-diversidad (de estructura–contenido– recursos–criterios)</li> <li>• Una sola consigna o varias para distintos grupos.</li> <li>• Una sola consigna y distintos contenidos o recursos.</li> <li>• Varias consignas y el mismo contenido o recurso.</li> <li>• Claridad</li> <li>• Pertinencia de la acción solicitada en función de los</li> </ul>	Maestros/as Profesores/as Cuadernos de clase/carpetas/netbook Planificaciones	Observación de clases Entrevistas Análisis de Cuadernos /carpetas

	<p>conocimientos que pretende enseñar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Complejidad</li> <li>• Secuenciación/ progresividad del contenido</li> <li>• Tipos de aprendizajes que promueven</li> <li>• Momentos</li> <li>• Modos de resolución</li> <li>• En forma individual</li> <li>• En parejas</li> <li>• Grupales</li> <li>• Fuentes</li> <li>• De su invención</li> <li>• De un manual</li> <li>• De un libro de texto</li> <li>• De documentos curriculares</li> <li>• De materiales de algún programa en particular</li> <li>• Fotocopias de autor anónimo</li> <li>• Otras</li> <li>• Contexto</li> <li>• Aula</li> <li>• Patio</li> <li>• Hogar</li> </ul>		
<p>Gestión de la clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenciones del docente</li> <li>• En relación con el contenido</li> <li>• Tipo (explica, desarrolla, problematiza, otras)</li> <li>• Propósito</li> <li>• Frecuencia</li> <li>• Valoración de saberes previos</li> <li>• En relación con los estudiantes</li> <li>• Tipo (referidas a contenidos, disciplina/ convivencia, aspectos personales- sociales- emocionales)</li> <li>• Propósito</li> <li>• Frecuencia</li> </ul>	<p>Maestros/as Profesores/as</p>	<p>Entrevistas Observación de clases</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modo de comunicación</li> <li>• En relación con los vínculos entre los estudiantes</li> <li>• Tipo</li> <li>• Propósito</li> <li>• Frecuencia</li> <li>• Modo de comunicación</li> </ul>		

Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidad</li> <li>• Tipos de instrumentos</li> <li>• Aspectos a evaluar</li> <li>• Momentos</li> </ul>	Maestros/as Profesores/as Cuadernos de clase/carpetas/netbook	Entrevistas Observación de clases Análisis de Cuadernos /carpetas
Recursos de la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usuario</li> <li>• Disponibilidad</li> <li>• Variedad</li> <li>• Coherencia con los objetivos</li> <li>• Pertinencia</li> <li>• Selección o fuente</li> </ul>	Manuales/libros de texto recursos tecnológicos/fotocopias/literatura audiovisual/materiales producidos por los Ministerios Producción de módulo por parte del docente	Observación de clases

## Eje 2: espacio-tiempo pedagógico

VARIABLES	ASPECTOS OBSERVABLES	FUENTES	INSTRUMENTOS
Espacio/ tiempo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del espacio físico y mobiliario.</li> <li>• Uso de las paredes del aula durante la clase.</li> <li>• Uso de aula/patio/sala de informática/ laboratorio/biblioteca.</li> <li>• Organización del tiempo.</li> <li>• Clima del aula.</li> <li>• Rituales.</li> </ul>	Directivo/a Maestros/as Profesores/as	Observación de clases Ficha institucional

## Eje 3: institución

VARIABLES	ASPECTOS OBSERVABLES	FUENTES	INSTRUMENTOS
Proyecto pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instancias institucionales de formación pedagógico-didácticas.</li> <li>• Acciones de articulación y/o acompañamiento entre directivos y docentes, y entre pares.</li> <li>• Aspectos institucionales que facilitan y/o obstaculizan las prácticas educativas.</li> <li>• Proyectos interdisciplinarios y/o con la comunidad.</li> <li>• Presencia del PEI en la planificación y/o prácticas educativas.</li> </ul>	Maestros/as Profesores/as Directivo/a	Entrevistas Ficha institucional