



Anuario de Investigaciones
ISSN: 0329-5885
ISSN: 1851-1686
anuario@psi.uba.ar
Universidad de Buenos Aires
Argentina

LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA. VOCES DE PROFESORES Y ALUMNOS DESDE EL AULA

Rey, Daniel R.

LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA. VOCES DE PROFESORES Y ALUMNOS DESDE EL AULA

Anuario de Investigaciones, vol. XXVII, 2020

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369166429011>

LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA. VOCES DE PROFESORES Y ALUMNOS DESDE EL AULA

THE REFORM OF THE SECONDARY SCHOOL IN THE CITY OF BUENOS AIRES DURING THE LAST DECADE. VOICES OF TEACHERS AND STUDENTS FROM THE CLASSROOM

Daniel R. Rey daniel.rey@bue.edu.ar

*Universidad Cámara Argentina de Comercio y Servicios (UCAECE),
Argentina*

Anuario de Investigaciones, vol. XXVII,
2020

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Recepción: 30 Marzo 2020
Aprobación: 20 Octubre 2020

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=369166429011](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369166429011)

Resumen: El presente trabajo se propone informar los resultados alcanzados en el proyecto de investigación UCAECE (2018-2019): “Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 2011-2018”. Partimos de la pregunta ¿qué sucede con las configuraciones de clase, es decir, con las formas de enseñar y aprender en tiempos de reforma?.

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

Palabras clave: Reforma, Escuela Secundaria, Clase escolar.

Abstract: The present work sets out to report the results achieved in the UCAECE research project: “The ways of teaching at the secondary level in the City of Buenos Aires. Changes and permanence in the formats of school classes in secondary schools, in the period 2011-2018”. In this way, we start from the question: what happens to class configurations, that is, to the ways of teaching and learning in times of reform?

The period analyzed is of special interest since it is undergoing the implementation of the New Secondary School, and later, the Secondary School of the Future. Indeed, 15 students and 14 teachers who went through secondary schools were interviewed, the direct testimony of those who lived in the classrooms in that period of time, has provided us with situated knowledge. Also, the regulatory frameworks prepared by the Ministry of Education to improve teaching practice were analyzed.

Keywords: Reform, High School, School class.

Introducción

El presente trabajo se propone informar los resultados alcanzados en el proyecto de investigación “Los modos de enseñar en el nivel secundario

de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 2011- 2018”. [1] Partimos de la pregunta ¿qué sucede con las configuraciones de clase, es decir, con las formas de enseñar y aprender en tiempos de reforma?. En este sentido, se buscó identificar las intervenciones de los docentes y las actividades que realizan los alumnos en las clases escolares, asimismo, describir de qué manera los cambios normativos condicionan las clases diseñadas por los docentes.

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

En la CABA, el período comprendido entre 2011-2018 resulta de especial interés ya que está atravesado por la implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad, y posteriormente, la Secundaria del Futuro. A partir del año 2012, el Ministerio de Educación comenzó a planificar un conjunto de modificaciones en los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria de la jurisdicción dando cumplimiento a la Resolución N° 84/09 del CFE. La reforma educativa se denominó oficialmente con el título de “Nueva Escuela Secundaria de Calidad” (NESC). Desde el año 2017, la CABA se encuentra realizando la profundización de la NESC mediante la aparición de la Secundaria del Futuro (SF). Este proceso reformista nos llevó a formular una serie de preguntas: ¿de qué manera cambió la escuela secundaria en la última década a partir de las nuevas normativas que regulan el sistema escolar?, ¿los profesores modificaron sus prácticas de enseñanza?, ¿cómo describen los alumnos las formas de enseñar de los profesores?, ¿de qué forma se vinculan los profesores con los alumnos?, ¿cuáles son los recursos didácticos-materiales que se utilizan en las clases?.

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

1997) cuando menciona la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

Los autores que se ocupan de indagar acerca de las reformas educativas (Terigi, 2008; Martín & De Pascuale, 2012; Villalta, 2011; Juárez, 2008; Ruíz & Schoo, 2014) expresan que las modificaciones en las prácticas de enseñanza son uno de los aspectos más difíciles de abordar por los responsables del gobierno. La relación entre reforma, cambio y continuidad exige pensar estos conceptos en un contexto institucional dentro de un sistema educativo con historia y tradiciones donde sus integrantes tienen intereses y relaciones de poder.

En la presente investigación el testimonio directo de aquellos que habitaron las aulas en ese lapso de tiempo, terminó facilitando un conocimiento situado sobre las principales características pedagógicas que tuvo la reforma, permitiendo identificar los cambios y las permanencias en la configuración del dispositivo clase escolar. Por otro lado, se analizaron los marcos normativos y los documentos enviados a las escuelas por el Ministerio de Educación de la Ciudad con la finalidad de mejorar la práctica docente.

En consecuencia, se buscó describir de qué manera los cambios normativos fueron llevados a la práctica por los docentes analizando la implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad y la Secundaria del Futuro en las configuraciones de clase.

Metodología

El presente trabajo se desarrolló utilizando un modelo de investigación cualitativa (Marradi, 2007) con carácter exploratorio-descriptivo.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010, p.80).

También, fueron implementados los principios generales del enfoque etnográfico (Rockwell, 2009), instrumentando las técnicas de la historia oral y de los estudios biográficos-narrativos (Bolívar, 2006) para la ejecución y el análisis de las entrevistas.

El instrumento metodológico utilizado para obtener información fue la entrevista dirigida (Eyssautier de la Mora, 2006), la misma, permitió reconstruir las características de las clases escolares en el período 2011-2018. En esta investigación no fue factible realizar una observación directa del objeto de estudio, por ende, la información obtenida fue recogida a través del testimonio de profesores y alumnos. Al respecto, la recolección de la información se realizó por medio de 29 entrevistas, conformadas por el testimonio de 14 profesores y 15 alumnos.

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

- Profesores y alumnos que transitaron por clases de nivel secundario en el período 2011-2018.

- Profesores y alumnos de escuelas secundarias de gestión estatal y privada dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Para indagar los cambios y permanencias en los formatos de las clases, nos propusimos investigar los siguientes ejes y dimensiones:

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

Dimensiones:

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

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

A.3: Características de la evaluación.

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

Dimensiones:

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

B.2: Características de la relación entre pares.

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

B.4: Características de la evaluación.

Eje C: Características de los recursos didácticos-materiales utilizados en la clase.

Dimensiones:

C.1: Tipo de recursos.

C.2: Uso de los recursos como parte de las configuraciones de clase.

Eje D: Modo en que condicionan las formas de enseñar los cambios normativos.

Dimensiones:

D.1: Cambios producidos en las formas de enseñar en consonancia con los cambios normativos.

D.2: Cambios producidos en las formas de enseñar que no están en consonancia con los cambios normativos.

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

En la indagación del objeto de estudio se utilizaron los cuatro ejes y las dimensiones para organizar el material obtenido en las entrevistas. De este modo, el proceso de análisis buscó verificar las coincidencias y divergencias entre el contenido de los documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación de la Ciudad y los sucesos ocurridos en las clases escolares a partir del testimonio de los profesores y alumnos.

Finalmente, esta perspectiva de investigación favoreció la construcción de un conocimiento situado a partir de las voces de sus protagonistas.

Resultados de la investigación

En este proceso de reforma, cuando se piensa la relación existente entre las decisiones del gobierno en materia educativa y las prácticas institucionales

que ocurren directamente en las escuelas, aparecen simultáneamente diferentes escenarios educativos - sociales que terminan redefiniendo las políticas educativas.

Cada iniciativa reformista debe lidiar con las tradiciones, con los mandatos fundacionales, con la cultura escolar, en síntesis: con la memoria de las escuelas. Por eso no podemos pensar en términos absolutos cuando se habla de reformas en las escuelas medias. No se puede pensar que una norma emanada de un ministerio puede borrar de la noche a la mañana la historia de una institución escolar e introducir una nueva tradición. Esto no es factible. (Cazas, 2019, p 37).

Resulta significativo describir de qué modo los cambios normativos a nivel del sistema educativo y de la organización de las instituciones, condicionan las configuraciones de clase que son diseñadas por los docentes. Algunos autores que han estudiado las innovaciones en los sistemas educativos (Ezpeleta, 2004; Viñao Frago, 2003) señalan que los cambios en las prácticas escolares muchas veces resultan contradictorios a las iniciativas de quienes gobiernan el sistema.

Los documentos oficiales que llegaron a las escuelas secundarias en el 2013, hicieron referencia a la necesidad de transformar algunos componentes de la organización institucional y pedagógica, focalizando las recomendaciones del Ministerio de Educación de la CABA en la práctica docente.

La necesidad de construir una Nueva Escuela Secundaria de Calidad está estrechamente ligada a profundos cambios sociales, económicos y culturales acontecidos a nivel global en los últimos años. Las características de la Sociedad del conocimiento, los nuevos perfiles y las prácticas de socialización de los jóvenes así como también las innovaciones y los descubrimientos realizados en el campo educativo, vuelven prioritario diseñar estrategias para adecuar las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a las demandas de este siglo. Más aún, nuestra mirada debe estar puesta en los próximos 20 años a la hora de diseñar y planificar las políticas educativas, políticas que promueven la innovación, la creatividad y la mejora continua en el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes. (Miguel, 2014, p 8).

Según lo establecido en la política educativa de la jurisdicción, resultaba indispensable el desempeño de los docentes para alcanzar una nueva educación que incluyera actitudes, valores, conocimientos y habilidades del siglo XXI. Precisamente, el documento elaborado por el Ministerio de Educación de la Ciudad “Claves para la Práctica Docente” (2013) puso el foco en la generación de ambientes propicios para el aprendizaje y la construcción de vínculos de confianza y respeto. Asimismo, estableció algunas pautas de acción para mejorar la práctica docente.

2.1 Promueve un buen clima para el aprendizaje de todos los alumnos dentro del aula.

2.1.1 Establece un ambiente relacional afectivo entre alumnos y docentes, y alumnos entre sí, que proporciona niveles elevados de respeto, confianza, solidaridad y aceptación.

(Claves para la Práctica Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013, p 20).

En la investigación, uno de los interrogantes consistió en saber ¿cómo se relacionan los docentes con sus alumnos en las clases?. En líneas generales puede observarse en los comentarios de los profesores una coincidencia respecto a la importancia que le otorgan a la relación vincular que mantienen con sus alumnos, por otra parte, resulta importante destacar que en los testimonios aparece la necesidad de fortalecer el vínculo con los jóvenes, como también, valorizan el trabajo en equipos o en grupos durante la clase.

Primero tengo una relación de respeto, después trato de mantener un vínculo más humanístico no sólo en el conocimiento sino también por ver qué le pasa al grupo. (Profesor entrevistado 1).

Las experiencias han sido muy buenas en la relación que mantengo con los alumnos debido a que intento buscar un equilibrio entre la distancia que en algún momento tiene que haber entre el docente y el alumno, y por otros momentos, una relación más cercana para poder relajar un poco esa distancia. (Profesor entrevistado 4).

Busco que podamos comunicarnos en la clase ubicando los bancos de otra manera, generalmente, hacemos una ronda para que ellos puedan verse. La idea es que se comuniquen conmigo y también entre ellos, que puedan verse las caras. (Profesor entrevistado 8)

Precisamente, teniendo en cuenta lo expresado por los profesores, resulta importante destacar el comentario de los alumnos respecto al vínculo que mantenían con sus docentes.

Había profesores que eran buena onda, teníamos una relación de confianza. Por ejemplo a un profesor que se tuvo que ir lo hicimos una despedida de parte de nosotros y no del colegio. (Alumno entrevistado 1).

Salvo algún que otro profesor las clases no eran muy entretenidas, yo me aburría excepto con aquellos profesores que nos llevábamos bien. (Alumno entrevistado 4).

A mí no me gustaba estudiar pero sí ir a la escuela porque era un ambiente donde me sentía cómoda y contenida. A esa escuela fui desde la salita de cinco. Me encantaba la gente que me rodeaba, mis compañeros, los profesores y los preceptores. (Alumno entrevistado 11).

En este sentido, los entrevistados mencionaron la relación existente entre los aspectos vinculares de una clase y las buenas prácticas escolares.

Vincularse con los alumnos es la base para después tener una buena práctica docente, en este sentido, resulta necesario tener una llegada para que ellos acepten el lugar que uno ocupa y poder tener un acercamiento en la formación de la materia. (Profesor entrevistado 5).

Que el grupo sea copado me ayudó a disfrutar más la experiencia. (Alumno entrevistado 2).

Algunas clases eran entretenidas por el ida y vuelta que había con los alumnos, en Filosofía no me gustaba como enseñaba la profesora porque no despertaba el interés por la materia, sin embargo, en el curso se generaban debates. Creo que lo bueno de la clase lo lograba el curso. (Alumno entrevistado 11).

Ahora bien, en los relatos de los profesores puede advertirse que los grupos de estudiantes presentan diferentes características cuando se piensa en el compañerismo y la integración entre pares. Sin embargo, apareció con insistencia la importancia que le atribuyen los profesores al trabajo grupal dentro del aula durante la clase.

Depende del grupo pero habitualmente no tienen muchas dificultades porque la relación es buena. Yo genero espacios de escucha, trato que respeten al que habla porque en la materia generamos intercambios donde tienen que escuchar al otro. (Profesor entrevistado 2).

A mí me parece que un buen vínculo entre ellos termina favoreciendo a la materia y a ellos como individuos sociales, al mejorar su interacción y la relación entre ellos. (Profesor entrevistado 4).

Por otra parte, en el documento oficial, el Ministerio de Educación de la Ciudad buscó desarrollar algunas acciones concretas para mejorar la calidad y asegurar la equidad en la oferta educativa de la educación secundaria.

1.2 Diseña propuestas pedagógicas orientadas al logro de propósitos y finalidades de la asignatura/área y nivel que enseña.

1.2.2. Selecciona, organiza y distribuye adecuadamente los contenidos, en función del tiempo de clase, los documentos curriculares de la jurisdicción y las características de los alumnos.

1.2.4. Utiliza múltiples recursos en diversos soportes para la creación de entornos de aprendizaje estimulantes para los alumnos.

2.3 Utiliza estrategias de enseñanzas diversas, coherentes con los objetivos y contenidos planificados, en favor de distintos tipos de aprendizaje que promuevan el desarrollo del pensamiento de acuerdo con la singularidad de cada alumno.

(Claves para la Práctica Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013, p 14).

Aparece en los testimonios el lugar que ocupa el conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas. Se puede percibir una respuesta mayoritaria de los profesores respecto a la pregunta ¿qué lugar ocupa el conocimiento en la materia?.

El conocimiento es importante pero también es una vía de acceso a otras cosas, por ejemplo cuando hablamos de derechos o analizamos una problemática social vamos más allá del contenido para trabajar la educación en valores. (Profesor entrevistado 1).

Hoy el conocimiento está a la mano de los alumnos y de cualquiera gracias a la tecnología, es decir, considero que no podemos concebir al docente como el dueño y el propietario del conocimiento sino como un guía para intentar transmitirlo, o bien, intentar ayudar a los alumnos para que puedan obtenerlo. (Profesor entrevistado 4).

Los alumnos tienen su propio conocimiento y muchas veces te enseñan, invertís los roles porque el alumno prepara la clase sobre un tema que le interesa. (Profesor entrevistado 12).

Si bien, la mayoría de los profesores indicaron que el conocimiento es una vía de acceso a otros conocimientos algunos alumnos expresaron una situación diferente en las clases:

Había profesores que esperaban una determinada respuesta o querían que aprendas de memoria, igualmente, ese era un caso muy particular del último año. Te hacía estudiar de memoria, tenías que aprender los puntos, las comas... (Alumno entrevistado 1).

Muchas veces los profesores se preocupaban más en dar todo el contenido en lugar de cómo enseñar ese contenido, entonces no les importaba si el contenido llegaba a los alumnos. Era cumplir con la cantidad de temas del trimestre. Con algunos profesores me llevé un montón de conocimientos y otros que sólo era escribir y tomar nota o estudiar de memoria lo que ellos nos daban. (Alumno entrevistado 3).

Tuvimos una profesora que hablaba y escribía en el pizarrón, y no te dejaba hablar...iba tan rápido que te perdías en la clase. A la profesora no le interesaba si yo aprendía. (Alumno entrevistado 15).

Respecto a las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en las clases, los alumnos expresaron una diversidad de modelos, sin embargo, aparecen algunos formatos que se repiten con mayor frecuencia en las aulas de las escuelas secundarias:

Cada profesor tenía su forma de dar la clase (Alumno entrevistado 11).

La modalidad variaba dependiendo del profesor porque cada uno tiene su método pero generalmente ingresaban al aula daban una introducción al tema, a veces nosotros planteábamos nuestras dudas o consultas y después nos daban una actividad para realizar en el aula o en casa. (Alumno entrevistado 3).

Por lo general el método de enseñanza era siempre el mismo, el docente se apoyaba en el pizarrón y después mediante la oralidad te pasaba la información. Cuando el profesor habla de manera lineal la atención se va perdiendo. Tendrían que abordar la clase de distintas maneras porque el alumno pierde el interés cuando es siempre lo mismo. (Alumno entrevistado 13).

En función de las respuestas obtenidas, la mayoría de los alumnos señalaron la diferencia en las clases entre los profesores que enseñaban con cierto compromiso de aquellos que lo hacían sin ninguna motivación. Esta cuestión, pondría en evidencia un factor clave en las propuestas pedagógicas y las buenas prácticas de enseñanza.

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

El profesor de Historia era un capo, él te motivaba a escucharlo y participar en clase con temas actuales (Alumno entrevistado 4).

Se nota el profesor que tiene pasión cuando enseña, además te dan ganas de escucharlo cuando prepara una secuencia para que vos aprendas. (Alumno entrevistado 9).

A los profesores les interesaba que aprendamos. Se notaba el interés de los profesores a la hora de enseñar. (Alumno entrevistado 14).

Otra cuestión que aparece en el testimonio de profesores y alumnos es lo referente a los recursos materiales – didácticos que son utilizados durante las clases.

Utilizo varios recursos: material de lectura, noticas periodísticas, videos y cortos, a veces los propios chicos arman las actividades o las propuestas a partir del análisis de alguna situación. Muy pocas veces salimos de la escuela. (Profesor entrevistado 2).

Esto es una autocrítica que yo me hago porque en la clase no utilizo tantos recursos, usamos varios libros para trabajar un mismo tema, dependiendo del tema podemos utilizar los celulares para ver algunos videos. Por ahí no hago un despliegue importante porque no uso powerpoint, prefiero las láminas. En un curso usamos plastilina para formar moléculas y átomos. (Profesor entrevistado 5).

Lo primero que le hago sacar a los alumnos es una fotocopia de un libro que usamos. El manual lo elegí porque me parece bastante completo por dos razones: tiene ejercicios simpáticos y comprensibles, además son sencillos y tiene lindas imágenes, por otra parte contiene audios. Entonces pongo el parlante y paso los diálogos que acompañan el texto, eso ayuda un montón porque no sólo me escuchan a mí hablar en francés, a veces son mujeres, chicos, etc. Cuando puedo paso alguna película en francés subtitulada. También un cortometraje que está relacionado con temas de la Educación Sexual Integral. Generalmente, estos materiales son bien recibidos por los alumnos. (Profesor entrevistado 8).

En la clase los profesores usaban la combinación de la pizarra blanca con el proyector conectado a la computadora, usábamos computadoras que nos entregaba la escuela. (Alumno entrevistado 7).

En algunas clases mirábamos películas y después hablábamos del tema (Alumno entrevistado 8).

Utilizaban pizarrón, proyector, a veces material audiovisual, mucho apoyo en cuadernillos y textos, también algunos profesores organizaban salidas a museos. (Alumno entrevistado 13).

En este contexto, si bien el aula se constituye como un lugar casi exclusivo para el dispositivo clase, en los relatos surgen algunas experiencias pedagógicas fuera de la escuela. De este modo, el aula dejaría de ser el único espacio físico para el desarrollo de la clase dando lugar a la aparición con mayor frecuencia de las salidas didácticas a lugares específicos.

Hemos ido al Congreso, a la Legislatura, a la Reserva Ecológica para pensar la ciudad. A veces es difícil usar artículos periodísticos porque los chicos no están acostumbrados a leer noticias. Ahora estoy tratando que ellos produzcan una nota de opinión pero tardamos mucho tiempo, más de lo que habíamos planificado. (Profesor entrevistado 1).

En una de las materias de la especialidad Electricidad, recientemente hemos hecho una salida didáctica donde fuimos a visitar una fábrica de transformadores para que los alumnos pudieran ver algo que en la escuela no tenemos, esto es un recurso invaluable. (Profesor entrevistado 4).

En los días de primavera pedí permiso en la escuela para ir a leer con los chicos en la terraza porque ellos están muchas horas en el aula. Nos

sentamos en ronda y al sol. Esto los chicos me lo agradecen. (Profesor entrevistado 11).

Con algunos profesores salíamos de excursión por ejemplo fuimos al museo del Banco Central, a facultades, al museo de Ana Frank. (Alumno entrevistado 4).

Fuimos a un teatro para ciegos y en otras materias contables íbamos a bancos. (Alumno entrevistado 5).

También, algunos profesores mencionaron las alternativas que posibilitan las tecnologías recientes a las cuales tienen acceso los alumnos. En este caso, el teléfono celular se distingue como una nueva herramienta de trabajo en el aula, principalmente, con el desarrollo de actividades donde se les pide a los alumnos buscar información sobre algún tema específico.

También les hago utilizar el celular para buscar información. (Profesor entrevistado 9).

En la escuela teníamos un aula de computación que usábamos de a dos porque no había muchos computadores y solo se utilizaba en una materia. En el 2012 no teníamos wi fi en el colegio, cuando llegue a 5° año habían cambiado los teléfonos y era mucho más práctico conectarse a internet. (Alumno entrevistado 3).

Teníamos un profesor que usaba el teléfono para explicar, por mail nos enviaba un link y pasaba el trabajo con las actividades que estaban en una página. La mayoría de los alumnos teníamos celular. En esa materia no utilizábamos fotocopias sólo para las pruebas. También había otros profesores que le sacaban fotos a los textos y los pasaban por el teléfono. (Alumno entrevistado 5).

Los comentarios ponen en evidencia la aparición de nuevas configuraciones de clase, las mismas, serían el resultado de una dinámica caracterizada por un tipo de actividad escolar diferente al modelo tradicional. No obstante, esta cuestión, también pondría en evidencia la falta de recursos materiales en algunas escuelas y la escasa preparación de algunos docentes para la utilización de estos nuevos recursos didácticos.

Lamentablemente, no todos los docentes están preparados para trabajar con las nuevas tecnologías, por ejemplo para manejar el software autoCAD o programas de informática que cambia el instrumento de enseñanza. En la década de los 90 sólo se usaban los tableros, las reglas, lápiz y papel, en cambio, hoy se cambió por la informática con programas que permiten dibujar los mismos objetos. Por otra parte, generalmente las escuelas no tienen los recursos tecnológicos, acá lo óptimo difiere de lo real, las aulas no tienen computadoras entonces se sigue usando el papel. (Profesor entrevistado 3).

Fui a una escuela pública y el Estado no se hace cargo, igualmente, no es que se nos cayó el techo pero faltaban cosas. Por ejemplo los ventiladores funcionaban mal y hacían mucho ruido, entonces preferíamos apagarlos, cuando llovía mucho goteaba. (Alumno entrevistado 11).

En la mayoría de los casos entrevistados parecería existir coincidencias respecto al uso de los recursos didácticos más tradicionales, sin embargo, al mismo tiempo, surgiría la necesidad de incluir tecnologías en la dinámica

de la clase. Un malestar por parte de los profesores pareciera estar ligado al impedimento de disponer ciertos recursos materiales, asimismo, durante las entrevistas apareció el pedido a quienes nos gobiernan para mejorar la infraestructura de los establecimientos educativos.

El contenido del documento Claves para la Práctica Docente se propuso proveer a los docentes de una herramienta para comprender, analizar, auto-evaluar y mejorar las prácticas de enseñanza y/o de evaluación mediante la implementación de las siguientes pautas de acción:

2.2.1 Comunica de forma clara y precisa a sus alumnos los objetivos, contenidos, las actividades que van a realizarse y los criterios de evaluación.

2.4.1 Utiliza instrumentos apropiados y diversos para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje.

(Claves para la Práctica Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013, p 21).

En el transcurso de las entrevistas el diálogo se centró en conocer ¿cómo son evaluados y calificados los alumnos en las materias?

Para mí la evaluación es continua, voy anotando diariamente. Constantemente voy preguntando lo trabajado en las clases anteriores y enganchamos los temas de la clase del día. A veces propongo que trabajen de a dos, quizás en algún curso de la tarde, realizan la evaluación con la carpeta abierta porque me aseguro que tengan el material y hayan comprendido lo que escribieron. También evaluaciones donde tienen que integrar conocimientos. (Profesor entrevistado 5).

El examen tiene nota pero me fijo mucho en la persona que trabaja en clase y quien se esfuerza. Por otra parte, soy terminante con los que se duermen en el curso y no quieren hacer nada. A veces le doy un trabajo práctico y tampoco quieren hacerlo entonces no tengo opción, es una falta de respeto para quienes laburan. (Profesor entrevistado 9).

Voy variando la evaluación según las características de la población de alumnos. Hacemos muchos trabajos prácticos durante la clase. A los chicos siempre les digo que los estoy evaluando todo el tiempo, por eso les pido participación. Hay cursos donde también tomo evaluaciones formales. (Profesor entrevistado 11).

Generalmente las evaluaciones eran escritas salvo en algunas materias que teníamos que hacer una presentación oral y después entregar algo en papel. A veces eran múltiple choice pero generalmente la consigna era desarrollar un tema. (Alumno entrevistado 1).

Por lo general era todo escrito, algunos nos daban trabajos prácticos, muy pocas veces oral. (Alumno entrevistado 4).

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

En la evaluación había muchos trabajos prácticos y muy pocos orales. (Alumno entrevistado 12).

En efecto, la evaluación es una dimensión constituyente de la práctica docente, por ende, la política ministerial orientó a modos concretos de lograr una acción educativa que condujera a los alumnos a alcanzar aprendizajes significativos.

3.1 Diseña e implementa una estrategia de evaluación que articula diversas funciones y prevé variados formatos.

3.2 Diseña estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, de acuerdo con sus propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje.

(Claves para la Práctica Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013, p 28).

En palabras de los profesores pareciera existir cierta coincidencia en el enfoque y los instrumentos de evaluación que utilizan en las clases escolares.

Depende porque a todos los grupos no los evalúo igual. Por ejemplo en 4° año que es el primer año que conozco a los alumnos tiendo a utilizar evaluaciones tradicionales, pregunta – respuesta, además a veces son muchos alumnos, puedo tener entre 25 a 28 alumnos, y resulta difícil tener un conocimiento de todos. En 5° y 6° año donde ya los tuve de alumnos trabajamos en forma grupal sobre proyectos. Como los tuve más de un año conozco sus flaquezas y trato que puedan mejorarlas. (Profesor entrevistado 6).

Tengo varias formas de evaluar, no sólo de manera individual sino considero la participación en clase, también incluyo trabajos prácticos, exposiciones, etc. (Profesor entrevistado 7).

No tengo un método, tal vez la suerte es que son pocos alumnos, entonces puedo observar bien a cada uno de ellos. Yo sé cuánto le puedo pedir a cada uno, nunca digo te equivocaste, por el contrario, la pregunta es cómo podríamos mejorar esto. En esa ida y vuelta hay una evaluación porque vas viendo quien está en tema, quienes hicieron la tarea. (Profesor entrevistado 8).

En consonancia con estos aspectos pedagógicos algunos docentes manifestaron un cambio en su forma de evaluar durante los últimos años. De esta forma, varios entrevistados dijeron que al evaluar los aprendizajes de sus alumnos también analizaron su propia práctica de enseñanza, por lo tanto, recordaron la utilización de nuevas técnicas y criterios de evaluación.

Al principio tomaba exámenes escritos - teóricos con preguntas donde el texto ya estaba trabajado, en cambio, ahora son evaluaciones con carpeta abierta, a veces, también tomo trabajos prácticos individuales y grupales, en este caso voy cambiando según el tema. (Profesor entrevistado 1).

Yo he transitado un cambio como docente. Considerando que no vale decir: cuando yo era estudiante las cosas eran así, todavía se escucha mucho esta frase, el adolescente de hoy no es el adolescente de los 80 '. Intento hacer una evaluación con varios segmentos, por ejemplo la evaluación escrita es sólo una parte, además intento que la evaluación sea un proceso continuo porque entiendo que es una cara más del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Profesor entrevistado 4).

Según el comentario de los profesores, la evaluación ya no expresaría una definición asociada a las prácticas más tradicionales del examen. En la actualidad, se señala de manera recurrente la utilización de diversos mecanismos y formatos para evaluar a los alumnos como una parte constitutiva del proceso de la enseñanza – aprendizaje. Otra nota significativa, surge al preguntar en torno a saber si los alumnos reconocen las instancias de evaluación.

A los alumnos les hago pensar qué es una evaluación porque me parece que es una parte del proceso de aprendizaje, entonces tienen que saber el qué y cómo voy a evaluar, qué cosas son importantes para la materia. Además, luego de la evaluación trato que haya una instancia de corrección general para ver qué cosas estuvieron flojas en el grupo más que en lo particular, por ejemplo ver si alguna pregunta del examen estuvo mal en la mayoría de las respuestas o no la pudieron responder. (Profesor entrevistado 1).

Generalmente hacemos un contrato pedagógico con los alumnos y los padres. En 1° año los chicos vienen de la primaria y no están familiarizados con materias del secundario tan rígidas al momento de presentar los trabajos. (Profesor entrevistado 3).

Sí, aunque no sé si siempre les queda claro, quizás en eso yo también tenga que mejorar, tal vez, explicándole cuáles van a ser todas las instancias de evaluación que tiene la materia. (Profesor entrevistado 4).

Si bien es cierto que existiría un cambio en los criterios generales de la evaluación, en las voces de los alumnos quedaría evidenciado el cuestionamiento que le hacen al sistema de evaluación:

Teníamos parciales, a mí me pasaba que en las evaluaciones tenía un cinco o seis pero yo sabía lo que habían enseñado en la clase pero no podía demostrarlo en un tiempo determinado porque estaba nerviosa. En la época de los parciales son todos seguidos y esa situación te estresa. (Alumno entrevistado 9).

Es difícil minimizar en un número el aprendizaje de una persona, o tal vez, no es que sabe menos que otro porque se sacó un cuatro. Esto me lo cuestiono. (Alumno entrevistado 10).

Yo no creo en el sistema de evaluación actual porque uno está tan al límite por una nota para alcanzar cierto nivel para no llevarte la materia. Estudio para pasar y listo entonces se pierde el quiero conocer y saber. (Alumno entrevistado 13).

En este proceso reformista, la política educativa del Ministerio de Educación de la CABA buscó acompañar la práctica docente en todas sus dimensiones potenciando la tarea diaria de los educadores en el marco de la implementación de la NESC.

A los profesores entrevistados se les preguntó ¿cómo recordaban las clases cuando ellos iban a la escuela secundaria?

En el secundario yo hice Comercial, por lo tanto, no tuve materias relacionadas con humanidades. Las clases eran esquemáticas, verticalistas, algunas materias de sociales eran un poco más participativas pero después en todas las materias era aprendamos este contenido. Yo detestaba Derecho y Economía porque tenía que aprender un contenido literal y

odiaba eso... y además siempre me iba mal. No recuerdo haber visto algún video en la escuela... (Profesor entrevistado 2).

Yo estude en tiempos de la dictadura militar, en ese momento, la escuela era mucho más estructurada que ahora. En aquella época el trabajo en grupo no existía, además la exigencia era muy rigurosa en la forma de entregar las láminas porque no se valoraba de dónde venía cada chico ni las problemáticas individuales, sólo se evaluaba el contenido de la materia. (Profesor entrevistado 3).

Diría que las clases eran más distantes en comparación con el ahora, eran más expositivas y de tarima. En mi escuela todas las aulas tenían una tarima de madera donde allí se encontraba el profesor. No recuerdo que el profesor hubiera transitado el aula entre los alumnos, siempre estaba en la tarima o en el pizarrón. (Profesor entrevistado 4).

Si las comparo con las clases de hoy eran más rígidas respecto de algunos requisitos, por ejemplo los horarios. Hoy yo no tengo problemas con los horarios, los chicos van llegando a medida que pueden hacerlo porque a la mañana la clase comienza muy temprano. También eran muy rigurosos con el movimiento dentro de los laboratorios. (Profesor entrevistado 6).

El profesor era como un Dios, ingresaba al aula y los alumnos se paraban, saludaba al curso y comenzaba la tarea expositiva. No había una interacción con los alumnos. (Profesor entrevistado 12).

Se observa en la totalidad de los entrevistados que poseen una valoración negativa cuando recordaron cómo eran las clases cuando ellos iban al secundario. Todos los docentes cuestionaron el dispositivo clase que tuvieron que transitar como alumnos, además, hicieron referencia a ciertos enfoques en la enseñanza vinculados al ejercicio de un autoritarismo por parte de los docentes.

En este proceso de implementación de la NESC, un aspecto central fue saber si los docentes recordaban algún cambio normativo en el período 2011/2018 que hubiese modificado su forma de enseñar.

Si bien hubo un cambio normativo como la NES donde existió un cambio en la currícula, a mí no me influyó en la forma que doy la materia porque hay cosas que yo hacía en la clase. También, sigo sin poder implementar las TICS porque en la escuela no tenemos los recursos tecnológicos. Algo muy simple, a veces pido que la entrega de un trabajo práctico sea con una presentación en powerpoint pero los chicos no tienen computadora, además no todos tienen celulares. (Profesor entrevistado 1).

Aparece la Nueva Escuela Secundaria, en realidad lo que implementaron fue cambiarle el nombre a la materia, pasó de llamarse Dibujo Técnico a Tecnología de la Representación. No variamos mucho porque en realidad tampoco fuimos formados ni capacitados para implementar la NES. (Profesor entrevistado 3).

Sí, para mí el más significativo como docente fue la implementación del régimen de Profesor por Cargo porque me permitió un tiempo para mejorar mi práctica educativa, por ejemplo pude desarrollar nuevos apuntes y otras cosas en la materia. (Profesor entrevistado 6).

No, hemos tenido un cambio en la currícula que me ha afectado porque cambiaron las materias pero no en cuanto a la forma de enseñar porque yo siempre utilicé estos mismos métodos desde el comienzo. (Profesor entrevistado 7).

Creo que no porque lo que dice la normativa yo lo estaba haciendo. Es esto de tratar de hacer una clase tipo taller donde el profesor no trae el saber sino utiliza disparadores. (Profesor entrevistado 8).

En un momento el método tradicional de enseñanza dejó de funcionar en las aulas en general, había que hacer un cambio porque los chicos cambiaron y no se puede seguir enseñando de la misma forma de hace 30 años. (Profesor entrevistado 14).

Al respecto, puede observarse en los comentarios de los profesores, que las pautas de acción que propuso el Ministerio de Educación de la CABA no fueron mencionadas por los entrevistados. Desde esta perspectiva, podríamos suponer que la práctica docente es el resultado de la propia praxis, por lo tanto, las normas y los documentos que regulan las clases escolares serían el resultado de la convalidación del trabajo que se encuentran realizando los docentes en las aulas.

Por otra parte, se debe tener en consideración algunos testimonios que se refieren a los cambios del régimen laboral docente. Aquí, la designación de los Profesores por Cargo habría permitido mejorar la práctica docente.

Por último, la investigación buscó saber si los profesores consideran que en la actualidad existen cambios en las formas de enseñar que no están en consonancia con los cambios normativos:

Al sistema se le escapan cosas como por ejemplo cómo beneficiarse con la diversidad que tenemos en las aulas. En uno de los cursos tengo dos alumnos nuevos, uno proviene de Brasil y otro de Colombia. Por ejemplo nuestros alumnos venezolanos no están acostumbrados a pensar las materias igual que nosotros, me cuesta que puedan expresar sus propias opiniones. (Profesor entrevistado 1).

No sé qué decir porque desconozco que dice la resolución actual sobre lo pedagógico. Incluso los contenidos no han variado en el diseño curricular vigente. (Profesor entrevistado 2).

En las Prácticas Profesionalizantes los programas no están en consonancia con la realidad del mercado laboral. (Profesor entrevistado 4).

Por ahí estoy haciendo algo diferente sin saberlo. (Profesor entrevistado 5).

Tenemos algunos temas importantes que no están en la currícula, los chicos se van a encontrar con un mercado laboral y van a desconocer una parte importante de la normativa contable. (Profesor entrevistado 7).

Finalmente, los alumnos expresaron algunos aspectos que la escuela secundaria debería incluir en su transformación al momento de pensar nuevas configuraciones de clase.

A la escuela secundaria le agregaría cosas más humanas, me refiero a cómo comportarse en el trato con la gente y lo otro sería preparar para la facultad. (Alumno entrevistado 8).

El sistema te obliga a que estés encerrado todo el día en el aula sentado, yo no estoy de acuerdo, a mí me gustaba cuando nos sacaban y daban la clase afuera. Me parece aburrido y repetitivo estar sentada en un aula diez años de tu vida. (Alumno entrevistado 9).

A mí me llama la atención la forma de aprender, estando en el 2015, te sentás, escuchás al profesor, escribís en una hoja, después vas a tu casa y repetís la hoja siempre lo mismo desde que se crearon las escuelas. Mucha gente no se halla con esta forma de aprender y queda afuera del sistema educativo. Es un método de enseñanza ortodoxo. (Alumno entrevistado 10).

Conclusión

En el transcurso de la investigación el interés estuvo puesto en conocer los cambios y permanencias en los formatos de las clases escolares en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires en el período 2011-2018, considerando las modificaciones pedagógicas previstas por la Nueva Escuela Secundaria de Calidad (NESC) y la Secundaria del Futuro (SF).

La información obtenida mediante las entrevistas nos permitió acercarnos a las configuraciones de clase que se desarrollaron durante este período de tiempo utilizando las voces de los profesores y los alumnos que transitaban por las escuelas del nivel medio de la jurisdicción.

Una de las primeras reflexiones en torno a los resultados de la investigación, consiste en destacar que uno de los principales cambios en los formatos de las clases escolares según el testimonio de los entrevistados, estaría dado por el establecimiento de un ambiente relacional afectivo entre los alumnos y profesores, y alumnos entre sí. En este sentido, las buenas prácticas escolares podrían relacionarse con el respeto, la confianza, la aceptación y la solidaridad para generar ambientes propicios para el aprendizaje y la construcción de vínculos en la escuela. Respecto a la comparación en las respuestas obtenidas sobre la experiencia personal de haber transitado por las aulas, los testimonios permiten visualizar ciertas diferencias entre los profesores y los alumnos, mientras que estos últimos tienen una valoración positiva de su paso por la escuela y reconocen y valoran el compromiso de los profesores al momento de enseñar, los profesores utilizaron una valoración negativa cuando recordaron la experiencia que ellos tuvieron cuando transitaban como alumno en otros momentos históricos.

En cierto modo, siguiendo las expresiones de los entrevistados, otro aspecto clave que permitiría constatar una transformación pedagógica en las últimas décadas en la Ciudad de Buenos Aires, sería el lugar que ocupa el conocimiento disciplinar en el proceso de aprendizaje. Según el testimonio de los profesores, en las aulas se prioriza la enseñanza de ciertas actitudes, valores y habilidades que deberían adquirir los alumnos por sobre el conocimiento disciplinar de las asignaturas.

Los resultados obtenidos en las entrevistas permitirían conocer cuál es el sentido que adquiere la evaluación en el proceso de enseñanza

– aprendizaje. En consecuencia, en este conjunto de entrevistados se evidencia algunas diferencias entre los comentarios que hicieron profesores y alumnos. Estos últimos expresaron que algunos profesores mantuvieron métodos tradicionales de evaluación, esto daría cuenta de un elemento clave que no parecería estar presente en las voces de los profesores.

En la última década en la jurisdicción, la incorporación de nuevas tecnologías en las escuelas habría permitido modificar los recursos didácticos que utilizan los profesores en sus clases. Los alumnos indicaron que los nuevos dispositivos tecnológicos, especialmente, la telefonía celular, fueron incluidos en las prácticas escolares. Por otra parte, también puede advertirse diferentes experiencias pedagógicas fuera del aula, principalmente, a través de salidas didácticas.

De acuerdo a la información obtenida en las entrevistas con los profesores, resulta interesante pensar por qué el Ministerio de Educación de la Ciudad produjo muy pocos materiales bibliográficos para impulsar y acompañar las modificaciones que pretendía lograr en la práctica docente en el nivel secundario. Puede observarse en las respuestas de los profesores un desconocimiento de la serie de documentos Claves para la Enseñanza y el Aprendizaje que habían sido elaborados por la Dirección General de Planeamiento Educativo. Al mismo tiempo, es notoria la ausencia de un marco legal que permitiera agrupar y sostener los cambios pedagógicos que buscó producir la NESC.

En consecuencia, se puede concluir que en virtud del testimonio de los profesores, las prácticas de enseñanza no estarían influenciadas por los documentos normativos sino que serían el producto de la propia praxis. En este contexto, si bien el contenido de la reforma sería compatible con las prácticas de enseñanza que estaban realizando los profesores en las aulas, los cambios y las permanencias en los modelos de enseñanza estarían motivados por diversas situaciones. De esta manera, podríamos suponer que las configuraciones de clases serían atravesadas por otros factores que exceden a las recomendaciones para la enseñanza que aparecen en los documentos oficiales, tanto a nivel nacional como en la jurisdicción. Esto nos permite confirmar que las prácticas de enseñanza no pueden ser analizadas exclusivamente desde una norma legal. En este sentido, la presente investigación pone en evidencia que existieron cambios en las formas de enseñar en el período 2011-2018 en la Ciudad de Buenos Aires que no estuvieron en consonancia con las modificaciones previstas en los marcos normativos y los documentos oficiales para mejorar la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolivar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Revista Forum Qualitative Sozialforschung*, 7, 4-12.

- Cazas, F. (2019). Los modos de enseñar. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2010). 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Consejo Federal de Educación. (2009). Resolución N° 84/09. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/84-09.pdf>. Anexo I: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/84-09-anexo01.pdf>
- Eyssautier de la Mora, M. (2006). Metodología de la Investigación. Desarrollo de la inteligencia. México, D. F: International Thomson Editores.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 403-424.
- Frigerio, G. (1991). Currículum presente, Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Juarez, M. (2001). De las prácticas convencionales a los ambientes de aprendizaje colaborativo a distancia, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 1055-1083.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Editorial Emecé.
- Martin, D. & De Pascuale, R. (2012). Los instrumentos de mediación en la escuela media: un estudio de las actividades didácticas, en *Revista Espacios en blanco*, 22, 199-219.
- Miguel, M. (2014). Estudiantes del Siglo XXI: Nueva Escuela de Calidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hacia un acuerdo de aprendizaje 2020. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2013) "Claves para la Práctica Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: <http://integrar.bue.edu.ar/integrar/blog/articulo/claves-para-la-practica-docente-en-la-ciudad-autonoma-de-buenos-aires/>
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica : historia y cultura en los procesos educativos. - 1ª ed. - Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, M. & Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países, en *Revista Foro de Educación*, 12, 71-98.
- Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- Viñao Frago, A. (2003). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Morata.
- Villalta, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 1137-1158.

Notas

- 1 Universidad de la Cámara Argentina de Comercio y Servicio (UCAECE). Departamento Académico de Psicología y Ciencias Pedagógicas. 2018-2019. Director: Mgter. Fernando Cazas.