



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Postgrado

Doctorado en Ciencias de la Educación

“El cambio empieza en el aula...”

**Estrategias innovadoras y desafíos en la enseñanza de Ciencias Sociales
en escuelas secundarias del partido de Olavarría (Buenos Aires)**

Gimena Inés Fernández

Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias de la Educación

Directora: Dra Analía Errobidart, Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires

Resumen

Esta tesis doctoral se propuso analizar las prácticas de enseñanza consideradas innovadoras por docentes de Ciencias Sociales del Ciclo Superior del Nivel Secundario en el partido de Olavarría, Provincia de Buenos Aires, durante el período 2021-2022, en el contexto posterior a la pandemia de COVID-19. El problema de investigación se ubica en la intersección entre prácticas de enseñanza, innovación educativa y escuela secundaria, y recupera los debates contemporáneos en torno a la diferencia entre cambios impulsados desde las políticas educativas y aquellos que emergen desde las prácticas docentes.

El estudio, de enfoque cualitativo e interpretativo, concibe las prácticas de enseñanza como prácticas sociales situadas e históricamente condicionadas. La estrategia metodológica se basó en entrevistas en profundidad a docentes de Ciencias Sociales del ciclo superior que se desempeñan en escuelas secundarias del partido de Olavarría, complementadas con análisis de documentación institucional y normativa.

Los hallazgos muestran tensiones y continuidades en el retorno a la presencialidad: la persistencia de formatos tradicionales, las dificultades para sostener la atención de los estudiantes, la centralidad de los vínculos y las emociones, y las limitaciones de la formación inicial en contenidos disciplinares. Asimismo, se observó que las propuestas innovadoras suelen presentarse como recursos tecnológicos o metodológicos episódicos, sin alcanzar transformaciones sostenidas en el tiempo.

La investigación concluye que la innovación educativa requiere superar la matriz tradicional de la escuela secundaria y trascender la iniciativa individual para consolidarse en proyectos colectivos e institucionales. El desafío pendiente es que la enseñanza de las Ciencias Sociales logre articular la transmisión de saberes con la formación integral de los estudiantes y se constituya en un horizonte de cambio educativo más amplio.

Palabras clave: prácticas de enseñanza – innovación educativa – Ciencias Sociales – escuela secundaria – post pandemia

Abstract

This doctoral dissertation set out to analyze the teaching practices considered innovative by Social Sciences teachers working in the upper cycle of secondary education in the district of Olavarría, Province of Buenos Aires, during the period 2021–2022, in the context following the COVID-19 pandemic. The research problem lies at the intersection of teaching practices, educational innovation, and secondary schooling, and engages with contemporary debates regarding the distinction between changes driven by educational policies and those emerging from teachers' own practices.

The study, framed within a qualitative and interpretive approach, conceptualizes teaching practices as socially situated and historically conditioned practices. The methodological strategy was based on in-depth interviews with Social Sciences teachers from secondary schools in Olavarría, complemented by the analysis of institutional and regulatory documents.

Findings highlight tensions and continuities in the return to face-to-face schooling: the persistence of traditional formats, challenges in sustaining students' attention, the centrality of relationships and emotions, and the limitations of initial teacher education in disciplinary content. In addition, innovative proposals were often observed as episodic technological or methodological resources, without achieving long-term or structural transformations.

The research concludes that educational innovation requires moving beyond the traditional framework of secondary schooling and transcending individual initiatives in order to consolidate collective and institutional projects. The pending challenge is for the teaching of Social Sciences to articulate the transmission of knowledge with the integral formation of students, positioning itself as a broader horizon for educational change.

Keywords: teaching practices – educational innovation – Social Sciences – secondary school – post-pandemic

Dedicatorias y agradecimientos

Este trabajo es el resultado de un camino que no recorrí sola. En cada etapa hubo personas e instituciones que acompañaron, alentaron y confiaron, haciendo posible que esta tesis llegara a concretarse.

Agradezco a la *Comisión de Investigaciones Científicas* de la Provincia de Buenos Aires (CIC), por haber financiado mis estudios de doctorado y haber hecho posible la realización de esta investigación. Confío en que los hallazgos de este trabajo contribuyan, aunque sea en pequeña medida, a seguir pensando y mejorando la educación en la provincia de Buenos Aires.

A *Analía Errobidart*, mi directora de tesis y de beca, por haberme abierto las puertas del grupo de investigación y acompañarme con tanta generosidad, compromiso y paciencia. Su mirada crítica y su confianza fueron faros fundamentales durante todo este recorrido. Pero, sobre todo, gracias por haber estado presente también más allá de lo académico, como sostén en los momentos difíciles, con una escucha atenta, humana y constante, que hizo posible continuar aun cuando el camino se volvía incierto.

A los *docentes* que participaron en la investigación, quienes con amabilidad y generosidad compartieron sus experiencias, haciendo posible el desarrollo de este trabajo.

A la *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* de la Universidad Nacional de La Plata, por haberme brindado un espacio de formación y reflexión tan valioso, y a las personas que desde distintas áreas hicieron más amable y claro este trayecto.

A la *Facultad de Ciencias Sociales* de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, el lugar donde todo comenzó. Allí aprendí a pensar la educación desde otros lugares y con otras preguntas; allí también se gestó gran parte de lo que hoy soy como profesional.

A mis compañeras del *NACT IFIPRAC.Ed*, y del *Box 8* —que ha sido mi lugar de trabajo a lo largo de todo este proceso—, por las charlas, los debates, los aprendizajes compartidos y el afecto cotidiano. Gracias también por sostener, día a día, la lucha y la defensa colectiva de la universidad pública, la educación y la investigación como bienes comunes.

A mi *mamá* y a mi *papá*, que con su amor incondicional y su paciencia me acompañaron en cada paso de este camino. Celebraron mis logros, escucharon mis dudas, me abrazaron en mis frustraciones y nunca dejaron de creer en mí, incluso cuando yo misma dudaba.

A mis *amigas*, *amigos* y al *grupo de comadrejas*, por estar siempre ahí, con cariño, risas, palabras que levantan y silencios que sostienen. Por recordarme que no se avanza sola, sino entre mates, abrazos y charlas.

ÍNDICE

Introducción.....	9
Antecedentes de investigación sobre innovación educativa y prácticas de enseñanza en la escuela secundaria.....	12
Estructura de la tesis.....	18
Referencias bibliográficas.....	21
CAPÍTULO 1.....	26
Diseño metodológico de la investigación.....	26
1.1 Paradigma en el que se inscribe la investigación.....	27
1.2 Presentación del tema y formulación del problema de investigación.....	29
1.2.1 Campos disciplinares a los que se refiere el problema de investigación.....	31
1.3 Objetivos de la investigación.....	35
1.3.1 Objetivo general.....	35
1.3.2 Objetivos específicos.....	35
1.4 Estrategia teórico metodológica: enfoques y herramientas.....	36
1.4.1 Localización espacial de la investigación.....	37
1.4.2 Localización temporal de la investigación.....	39
1.4.3 Características de la muestra.....	41
1.5 Etapas de la investigación.....	52
1.5.1 Primer momento: exploración del campo y acercamiento a los docentes.....	52
1.5.2 Segundo momento: recolección sistemática de datos.....	53
1.5.3 Tercer momento: integración y análisis de la información.....	53
Referencias bibliográficas.....	54
Documentación consultada.....	56
Capítulo 2.....	57
Acerca de la idea de innovación en el ámbito educativo y su vinculación con la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escolaridad secundaria.....	57
2.1. Reforma educativa e innovación.....	58
2.1.1. La innovación en la Ley Federal de Educación (LFE).....	59
2.1.2. Innovación en la Ley de Educación Nacional (LEN).....	62
2.1.2.1 Experiencias de innovación educativa a partir de la LEN y la LEP.....	64
2.2. Cambio educativo e innovación.....	70
2.2.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de “innovación educativa”?.....	71
2.2.2. Currículum e innovación.....	75
2.3 La práctica de enseñanza como práctica social.....	77
2.4. La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario.....	81
2.4.1 Discusiones teóricas sobre la enseñanza y la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	81
2.4.2 La enseñanza de las Ciencias Sociales en los diseños curriculares del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires.....	84
2.5. Síntesis del capítulo.....	88
Referencias bibliográficas.....	91
Documentación consultada.....	94

Capítulo 3.....	95
La escuela secundaria en Argentina, su historia, su cultura: particularidades de pandemia y post pandemia.....	95
3.1 La Escuela Secundaria en Argentina: orientaciones para la comprensión en clave de procesos histórico-políticos.....	96
3.1.1. La escuela secundaria a partir de la Transformación Educativa de 1993.....	99
3.1.2 La escuela secundaria a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN).....	102
3.1.3 La Escuela Secundaria Argentina en el período 2020-2022 (pandemia y post pandemia): orientaciones para la comprensión desde la normativa.....	103
3.1.3.1 El desafío de la “continuidad pedagógica” en pandemia: reorganización del ciclo lectivo, priorización curricular y lineamientos de evaluación, acreditación y promoción.....	105
3.1.4.2 Propuestas de acompañamiento a las trayectorias escolares discontinuas y/o en proceso: los programas ATR y FORTE en la provincia de Buenos Aires.....	113
3.1.4.3 Adecuaciones y disposiciones para el ciclo lectivo 2022.....	115
3.2. Algunas referencias sobre configuraciones sociales y culturales escolares en que se inscriben las prácticas de la enseñanza.....	117
3.2.1. El currículum escolar en las configuraciones culturales.....	118
3.3 Síntesis del capítulo.....	121
Referencias bibliográficas.....	123
Documentación consultada.....	126
Capítulo 4.....	127
Educación Secundaria en el partido de Olavarría durante y después de la pandemia de COVID 19: cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza y la vida escolar.....	127
4.1 El regreso a las aulas en las escuelas secundarias del partido de Olavarría: experiencias y reorganización escolar.....	129
4.1.1 La vuelta a la presencialidad en las escuelas secundarias del partido de Olavarría bajo el modelo de alternancia.....	129
4.1.1.1 Entre lo posible y lo deseable: la continuidad pedagógica en escuelas “Zoom” y escuelas “WhatsApp”.....	130
4.1.1.2 Continuidad pedagógica y organización escolar en pandemia: redes sociales como soluciones de emergencia con impactos persistentes.....	136
4.1.2 El retorno de la “presencialidad plena” en el partido de Olavarría.....	141
4.2 Reconfiguraciones de saberes docentes sobre el “sujeto que aprende” en la escuela secundaria: necesidades y demandas del estudiantado en el retorno a la presencialidad.....	144
4.2.1 Intereses, tecnologías digitales y consumos culturales juveniles en tensión con las propuestas escolares.....	147
4.2.2 Vínculos, emociones y enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto post pandemia	152
4.2.3 Compromiso social, comunidad e imaginarios de futuro en la diversidad de configuraciones escolares.....	155
4.2.4 El sujeto que aprende post pandemia: tensiones entre las expectativas docentes y nuevas prácticas juveniles.....	156
4.3 Los docentes y su práctica de enseñanza en contextos de cambio.....	159
4.3.1 Los recursos y materiales didácticos en la post pandemia.....	159
4.3.2 La selección y priorización de contenidos.....	160

4.3.3 Tensiones curriculares y configuraciones institucionales: condicionantes y posibilidades de la práctica de enseñanza.....	164
4.4 Síntesis del capítulo.....	166
Referencias bibliográficas.....	170
Documentación consultada.....	172
Capítulo 5.....	174
Las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales entre la tradición y la innovación: lecturas desde la perspectiva de racionalidad y problemática.....	174
5.1 Formación docente -inicial y continua- e impacto en la práctica cotidiana de enseñanza de las Ciencias Sociales.....	176
5.2 Innovación pedagógica en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el ciclo superior orientado: experiencias desde la perspectiva de los docentes.....	191
5.2.1 Innovación pedagógica en acción: incorporación de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza.....	193
5.2.2 Innovación pedagógica en acción: experiencias en el marco de programas de organismos estatales y políticas educativas.....	198
5.3 Reflexiones: ¿Innovaciones “genuinas” o ajustes “superficiales”? Un análisis crítico desde la racionalidad pedagógica dominante en este estudio.....	212
5.3.1 ¿La formación docente impulsa la innovación o debemos esperar a las nuevas generaciones?.....	215
Referencias bibliográficas.....	218
Documentación consultada.....	219
Capítulo 6.....	221
Discusiones finales y conclusiones.....	221
6.1 Desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario: la mirada del docente sobre el sujeto que aprende.....	222
6.2 Formación docente y prácticas de enseñanza en transformación: continuidades, cambios y desafíos en el contexto post pandemia.....	225
6.3 Propuestas innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Ciclo Superior del Nivel Secundario post pandemia.....	228
6.4 “El cambio empieza en el aula...” Diálogos interdisciplinarios para el análisis de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales hacia la innovación educativa.....	231
Reflexiones finales.....	234
Referencias bibliográficas.....	238
Documentación consultada.....	239
Anexo metodológico y documental.....	240
Guión de entrevista - primera versión (prueba).....	240
Guión de entrevista - segunda versión (definitivo).....	242
Cuadro síntesis de respuestas de entrevistas en relación a los objetivos de la investigación.....	244
Planificaciones/proyectos/secuencias/guiones de docentes/informantes.....	268
Listado completo de documentación consultada.....	281

ÍNDICE DE CUADROS

1. ORIENTACIONES DEL CICLO SUPERIOR DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES	P. 42
2. ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL PARTIDO DE OLAVARRÍA - Orientaciones	P. 45
3. ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL PARTIDO DE OLAVARRÍA - Orientación Ciencias Sociales	P. 46
4. PERFILES DOCENTES QUE CONFORMAN LA MUESTRA	P. 48
Unidad de análisis/Categorías y variables	P. 50
5. MATERIAS QUE COMPONEN LA ORIENTACIÓN CIENCIAS SOCIALES	P. 84
6. OBJETIVOS Y PROPÓSITOS FORMATIVOS DE LAS MATERIAS QUE COMPONEN LA ORIENTACIÓN	P. 86
7. ORGANIZACIÓN DE MATERIAS EN EL CURRÍCULUM PRIORITARIO	P. 107
8. CRITERIOS DE ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN	P. 112
9. PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS	P. 114

Introducción

Las múltiples transformaciones económicas, políticas, sociales, ideológicas que inician en la segunda mitad del siglo XX e impactan en las instituciones vigentes durante más de dos siglos (Tiramonti 2005, 2011) configuran un escenario excepcional que se visualiza con mayor precisión en las primeras décadas del siglo XXI. Estos cambios en el capitalismo, en el Estado y en las tensiones globales y locales, junto a procesos de desregulación, descentralización y privatización, han alterado la relación entre sociedad y educación. Autores como Castells (1994) sostienen que atravesamos no sólo una época de cambios, sino un cambio de época, caracterizado por la globalización, fluidez y flexibilidad, que impacta en la subjetividad y en procesos sociales clave, como la educación (Pérez Gómez, 2012). En respuesta a este contexto, surgen nuevas teorías pedagógicas y líneas de pensamiento que, aún en consolidación, abren intensos debates sobre el papel y los objetivos de la educación en el siglo XXI.

Dentro de este escenario, la adaptación de la educación a los cambios socioculturales y a las demandas del nuevo orden mundial (Maffeo, 2005) se ha vuelto prioritaria. La innovación educativa aparece entonces como clave para modernizar la escuela, ya que desafía estructuras tradicionales y redefine el sentido y los fines de la educación. Estudios como los de Margalef García y Arenas Martija (2006), y Ferreyra y Vidales (2012) vinculan la innovación educativa con términos como reforma y cambio, entendida no solo como la implementación de nuevos métodos y herramientas, sino también como la necesidad de un replanteo profundo del rol de la educación en la sociedad actual.

Desde las teorías del cambio educativo (Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 2003) y las propuestas de organismos internacionales (Rivas, 2017), la innovación educativa se entiende como un proceso de transformación de las prácticas, enfoques y tecnologías en el aula, con el fin de mejorar la calidad de la educación y los aprendizajes. En el marco de la presente investigación, se considera a la innovación educativa da cuenta de un proceso de cambio que se basa en el diagnóstico de necesidades, intereses y demandas del estudiantado y las particularidades de los

establecimientos educativos a los que éstos asisten, así como también a supuestos didácticos en relación a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales -en el caso de esta investigación en particular-, las posibilidades o no de incorporar tecnologías en las propuestas y la reflexión del docente sobre su propia práctica profesional. Sobre esa base, y con el propósito de generar aprendizaje significativo en los estudiantes, implica el diseño y la planificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje para el logro de dichos objetivos.

En el contexto argentino, el nivel secundario se ha visto particularmente afectado por estos desafíos. La expansión del acceso educativo para sectores populares, impulsada por la Ley de Educación Nacional N°26.206 en 2006, ha puesto a prueba el sistema educativo, especialmente en relación con el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Este aumento en la matrícula revela dificultades en un sistema secundario basado en una estructura selectiva y enciclopédica, que enfrenta el reto de ofrecer una educación de calidad a una población estudiantil diversa y en crecimiento.

A estos problemas estructurales, se sumó la crisis educativa generada por la pandemia de COVID-19, declarada por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo de 2020. En Argentina, el 15 de marzo de ese año se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles, extendiéndose esta medida durante todo el ciclo lectivo 2020. En este contexto sin precedentes, se tomó la decisión de adaptar los contenidos y las metodologías a un entorno no presencial, acelerando la necesidad de implementar innovaciones tecnológicas y metodológicas para asegurar la continuidad educativa (Fernández, 2021a, 2021b; Tiramonti, 2022). Esta situación puso en evidencia la necesidad de replantear los enfoques tradicionales de enseñanza en el nivel secundario y de adoptar otras/nuevas prácticas que permitieran a los docentes enfrentar los desafíos de la educación en tiempos de crisis.

La pandemia expuso las limitaciones de un sistema educativo argentino marcado por una tradición encicpedista, obligando a revisar los fundamentos de la formación docente para desarrollar estrategias que facilitaran aprendizajes significativos en los estudiantes. En 2021, el

retorno gradual a la presencialidad exigió nuevas adecuaciones en el régimen académico y dio lugar a distintos esquemas de asistencia, como el modelo “por burbujas” o de “alternancia”. Para septiembre de dicho año, se restableció la presencialidad plena en la provincia de Buenos Aires, y en 2022 se retomaron disposiciones académicas previas a la pandemia, aunque algunas de las adaptaciones implementadas se mantuvieron, especialmente en lo que respecta a evaluación y calificación.

En este complejo escenario, la innovación educativa emerge no solo como una respuesta necesaria, sino también como una oportunidad para repensar la escuela secundaria, desde las prácticas de enseñanza que se despliegan en contextos escolares particulares, que entenderemos como configuraciones culturales (Grimson, 2011).

Este escenario educativo post pandemia habilita a interrogarse, por un lado, sobre los recorridos, necesidades, demandas, habilidades de los estudiantes que actualmente transitan el nivel secundario, y el reconocimiento de los mismos por parte de los docentes, en tanto sean identificados como sujeto que aprende, destinatario de la propuesta de enseñanza que se planifica. Por otra parte, a reflexionar sobre la tensión entre tradición e innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generó a partir de los cambios en el contexto y la demanda de transformaciones. En este sentido, la hipótesis de la investigación es que la pandemia de COVID-19 generó una alteración en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el contexto de post pandemia demandó a los docentes cambios en las prácticas de enseñanza que les permitan el sostenimiento de la continuidad pedagógica y el trabajo con los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales para producir aprendizajes significativos con los estudiantes del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Se busca responder a interrogantes como *¿qué estrategias de enseñanza desarrollaron los docentes para responder a las demandas, intereses y necesidades de aprendizaje de los jóvenes que cursan el ciclo superior del nivel secundario en el contexto post pandemia? ¿Cuáles de esas estrategias pueden ser consideradas innovadoras?* con el propósito de analizar y comprender los cambios ocurridos en

las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en el Ciclo Superior del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires en el contexto de post pandemia.

La tesis doctoral presenta los resultados de una investigación orientada a documentar interpretativamente los sentidos que los docentes de educación secundaria despliegan en torno a sus prácticas de enseñanza. En particular, focaliza en los criterios que fundamentan las decisiones acerca del qué y cómo enseñar en el nivel secundario, desde un enfoque que recupera el contexto, y la complejidad de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales.

En coherencia con estos objetivos, el estudio se inscribe en un enfoque cualitativo e interpretativo, que entiende las prácticas de enseñanza como prácticas sociales situadas, atravesadas por condicionamientos históricos, culturales e institucionales. Metodológicamente, se sustenta en la realización de entrevistas en profundidad a docentes de Ciencias Sociales del ciclo superior de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, seleccionados bajo un criterio intencional que permite recuperar experiencias diversas en relación con la innovación educativa. Dicho corpus se complementa con el análisis de documentos institucionales —proyectos pedagógicos y normativas— con el propósito de articular los relatos de los docentes con los marcos que orientan su práctica.

El análisis de la información se organiza en torno a categorías teóricas y empíricas que posibilitan reconstruir los sentidos que los docentes otorgan a la enseñanza de las Ciencias Sociales, las tensiones que enfrentan entre tradición e innovación, y las estrategias que despliegan para generar aprendizajes significativos en contextos de cambio. Con este recorrido, se busca aportar una mirada situada sobre las innovaciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales, reconociendo tanto las limitaciones como las potencialidades que emergen en la escuela secundaria bonaerense en el escenario post pandemia.

Antecedentes de investigación sobre innovación educativa y prácticas de enseñanza en la escuela secundaria

El problema de investigación se ubica en la intersección de tres categorías: prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales, innovación educativa y escuela secundaria. La revisión de antecedentes permite reconocer debates y experiencias que contextualizan la investigación y proporcionan marcos analíticos para comprender cómo la innovación educativa se redefine en escenarios contemporáneos, particularmente en contextos post pandemia.

La literatura especializada muestra que la innovación educativa no puede entenderse simplemente como la incorporación de nuevas tecnologías o estrategias, sino como un proceso de transformación profunda que implica cambios en las prácticas docentes, la cultura institucional y los vínculos didácticos. Aunque no se trata de producciones recientes, los aportes de Blanco Guijarro (2000) y de Margalef García y Arenas Martija (2006) constituyen referencias teóricas centrales para comprender la innovación como proceso de mejora, situado y socialmente construido. En particular, Margalef García y Arenas Martija destacan que la innovación requiere autonomía didáctica, reflexión docente y reformulación del proyecto curricular, ofreciendo criterios útiles para discernir entre cambios superficiales y transformaciones auténticas. Vidal Ledo et al. (2022) y Palacios Núñez (2021) enfatizan el carácter dinámico, transversal y relacional de la innovación, que demanda la articulación de personas, saberes, procesos y tecnologías para favorecer aprendizajes significativos, subrayando que la agencia profesional del docente es un factor decisivo en la traducción de políticas y recursos en estrategias didácticas concretas. Maggio (2018) complementa esta perspectiva al destacar la relación entre innovación y desarrollo de competencias del siglo XXI, evidenciando que los procesos de transformación de la enseñanza deben orientarse no sólo al dominio de contenidos, sino también al desarrollo de habilidades críticas, colaborativas y reflexivas en los estudiantes.

A nivel internacional, diversos estudios evidencian que la innovación educativa se sostiene sobre procesos colaborativos y reflexivos que transforman tanto el rol docente como las dinámicas de aula. Benítez Parra (2023) analiza experiencias innovadoras en Bogotá, donde la combinación de metodologías activas, proyectos vinculados con problemáticas del entorno y el uso de tecnologías digitales genera un aprendizaje más participativo y significativo. Este estudio resulta pertinente para

el problema de investigación, ya que muestra cómo la innovación redefine el rol docente, que se constituye en mediador de procesos colectivos de construcción de conocimiento, más que en transmisor de contenidos. Del Río-Fernández (2021) presenta un proyecto de Lesson Study en educación superior en Ecuador, que evidencia la relevancia del aprendizaje profesional colaborativo y la reflexión compartida sobre la práctica como motores de innovación. Aunque se desarrolla en un contexto universitario, sus principios son transferibles a la secundaria, reforzando la idea de que los docentes pueden convertirse en agentes activos de transformación didáctica. Gómez Trigueros (2018) aporta evidencia sobre metodologías activas en la enseñanza de Historia en la Comunidad Valenciana, demostrando que estrategias como gamificación, trabajo cooperativo y uso de recursos digitales mejoran la motivación, la comprensión conceptual y la adquisición de competencias ciudadanas.

En el ámbito nacional, Tiramonti et al. (2017) evidencian que en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires coexisten permanencias y cambios en las prácticas de enseñanza: predomina un enfoque centrado en la transmisión de información, pero también se observan experiencias innovadoras que buscan contextualizar los saberes y fomentar la participación activa del alumnado. El estudio destaca que muchas de estas innovaciones dependen de la iniciativa individual de los docentes, lo que evidencia que la transformación aún no se ha consolidado institucionalmente. Aunque la investigación se centra explícitamente en los espacios curriculares de Lengua y Biología, sus hallazgos resultan particularmente relevantes como antecedente para este estudio, ya que ponen de manifiesto categorías y tensiones que la presente investigación busca explorar en Ciencias Sociales: la negociación entre continuidad y cambio, la articulación entre innovación y tradición, y la manera en que los docentes gestionan su autonomía profesional frente a las demandas institucionales y curriculares. Vezub y Garabito (2017) amplían esta perspectiva al señalar que la percepción de los docentes sobre su rol y su capacidad de decisión influye directamente en el éxito de las innovaciones didácticas, reforzando la importancia de estudiar cómo las políticas y recursos se traducen en prácticas concretas en contextos diversos.

En esa misma línea, Tiramonti (2018) problematiza el carácter político y social de las propuestas de innovación educativa, al advertir que las políticas y discursos contemporáneos sobre el cambio escolar producen determinados tipos de sujetos docentes: flexibles, emprendedores y autorregulados, acordes con las lógicas del capitalismo cognitivo. Desde esta perspectiva, la innovación no es un concepto neutral, sino un dispositivo de regulación que redefine el trabajo docente y sus márgenes de autonomía. No obstante, la autora también reconoce que los docentes no son receptores pasivos de esas políticas, sino actores que despliegan apropiaciones, resistencias y reinterpretaciones locales. Este enfoque resulta especialmente relevante para el presente estudio, que busca analizar cómo los docentes de Ciencias Sociales en la provincia de Buenos Aires negocian los sentidos de la innovación entre las prescripciones institucionales y su propia agencia profesional.

Por su parte, González y Henning (2020) advierten sobre las “fragilidades” de la innovación educativa, entendidas como los límites estructurales y culturales que condicionan su implementación real. Señalan que, aunque la innovación se presenta discursivamente como sinónimo de mejora, en la práctica enfrenta obstáculos como la falta de formación docente, la escasa reflexión institucional y la tendencia a reproducir modelos tradicionales en nuevos formatos. Las autoras subrayan que innovar requiere tiempo, acompañamiento y una cultura organizacional que valore el error y la experimentación. Este aporte refuerza la importancia de comprender la innovación como un proceso situado, frágil y gradual, más vinculado a la construcción de sentido y a la colaboración docente que a la simple adopción de dispositivos tecnológicos o metodológicos.

Las Jornadas de Innovación Educativa de la UNICEN (Iturralde et al., 2024) muestran experiencias locales en Olavarría, donde la articulación entre universidad y escuela genera comunidades de práctica orientadas a la experimentación didáctica y al trabajo interdisciplinario. Estas iniciativas permiten observar cómo la innovación puede emerger en contextos específicos, fortaleciendo la idea de que las prácticas docentes se transforman a partir de la interacción entre distintos actores educativos.

La emergencia sanitaria por COVID-19 constituyó un punto de inflexión en las prácticas de enseñanza, obligando a los docentes a replantear de manera inmediata el “qué” y el “cómo” de enseñar. Errobidart (2020), en el Newsletter N° 44 de la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN), documenta la transición acelerada hacia entornos virtuales en la secundaria bonaerense, evidenciando estrategias desarrolladas desde un proyecto de investigación vigente en dicha unidad académica como tutorías individualizadas a docentes, curación colaborativa de recursos digitales, diseño de unidades didácticas adaptadas al formato virtual y acompañamiento constante para sostener la enseñanza de distintas disciplinas, incluida Ciencias Sociales. Este trabajo resalta que la innovación en contextos de crisis no depende únicamente de la disponibilidad tecnológica, sino de la reflexión docente, la reorganización didáctica y la capacidad de adaptación a las condiciones situadas de cada escuela y estudiante. Iglesias, Alterman y Giovanardi (2022) profundizan en la importancia de la autonomía profesional y del trabajo colaborativo, señalando que los docentes que contaron con mayor independencia y espacios de coordinación entre pares pudieron sostener la continuidad pedagógica y desarrollar estrategias más creativas y pertinentes a sus contextos. Moreno-Correa (2020), por su parte, ofrece una mirada crítica sobre la rápida digitalización, advirtiendo que la mera incorporación de tecnologías no garantiza aprendizajes significativos si no se combina con planificación cuidadosa, formación docente específica y medidas que atiendan la equidad y la inclusión educativa.

Desde una perspectiva crítica, Rivas (2017) sostiene que la innovación educativa no constituye una solución universal, sino un proceso situado que requiere adaptación a las realidades específicas de cada escuela y contexto. El autor enfatiza que la innovación debe entenderse como un medio para promover aprendizajes significativos y una educación más justa y equitativa, subrayando la necesidad de cuestionar prácticas establecidas y fomentar una cultura de experimentación y aprendizaje continuo. En este marco, Serdyukov (2017) identifica barreras estructurales, culturales y pedagógicas que dificultan la innovación, incluyendo resistencia al cambio, insuficiente formación docente y ausencia de liderazgo compartido, y distingue entre innovaciones evolutivas, más

sostenibles pero menos transformadoras, y revolucionarias, que introducen cambios profundos pero enfrentan mayores dificultades para consolidarse. Por su parte, Viñao Frago (2006) advierte sobre la persistencia de inercias históricas en las culturas escolares, que condicionan la posibilidad de transformación. Estas tensiones resultan particularmente relevantes para el análisis de las prácticas de los docentes de Ciencias Sociales en la secundaria bonaerense, ya que permiten comprender cómo negocian entre continuidad y cambio, autonomía y prescripción curricular, en contextos post pandemia donde la emergencia sanitaria ha actuado como catalizador de transformaciones, pero también ha evidenciado desigualdades y limitaciones institucionales.

Los antecedentes revisados permiten reconocer tanto los avances como las vacancias que persisten en el campo de la innovación educativa. De manera general, los estudios coinciden en que las experiencias más significativas de innovación emergen de procesos colaborativos entre docentes, de la reflexión situada sobre la práctica y de la participación activa de las comunidades educativas. No obstante, las investigaciones nacionales y locales también evidencian continuidades históricas, desigualdades en el acceso a recursos y formación, y una marcada dependencia de la iniciativa individual de los docentes para sostener transformaciones en la enseñanza. La literatura producida durante la pandemia aportó elementos valiosos para pensar el potencial transformador de los contextos de crisis, pero también advirtió sobre los riesgos de profundizar inequidades preexistentes. Dentro de este panorama, se identifica una vacancia específica en torno a cómo los docentes de Ciencias Sociales de la secundaria bonaerense reinterpretan las políticas de innovación y las traducen en decisiones concretas sobre contenidos, metodologías y organización del trabajo en el aula. Asimismo, son escasos los estudios que articulen de manera integrada las nociones de innovación, práctica docente y desigualdad educativa, y que indaguen en la sostenibilidad de las experiencias innovadoras en los escenarios posteriores a la pandemia.

En síntesis, los antecedentes analizados permiten situar a la innovación educativa como un campo dinámico, en permanente construcción, atravesado por tensiones entre tradición y cambio, continuidad y transformación, prescripción institucional y autonomía docente. La investigación que

aquí se presenta busca aportar a ese campo desde una perspectiva interpretativa y situada, focalizada en las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales en contextos específicos de la provincia de Buenos Aires. Este posicionamiento se articula con el marco teórico desarrollado en los capítulos 2 y 3, donde se profundizan las categorías de escuela secundaria, innovación educativa y práctica de enseñanza. De este modo, el análisis propuesto pretende dar respuesta a las vacancias identificadas y contribuir a nuevas comprensiones sobre cómo los docentes reconfiguran sus prácticas, priorizan contenidos y redefinen los sentidos de enseñar en escenarios atravesados por el cambio y la incertidumbre.

Estructura de la tesis

Esta tesis se organiza en cinco capítulos que articulan la reflexión teórica, el análisis del contexto y el estudio empírico de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria, con especial atención a los cambios ocurridos en el período post pandemia. Cada capítulo contribuye a responder el problema central de investigación: comprender cómo los docentes interpretan y desarrollan prácticas innovadoras en la enseñanza del área, en un contexto de transformación educativa y social.

En el Capítulo 1 se presenta el diseño metodológico de la investigación, enmarcado en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo. Se detallan los objetivos, las preguntas de investigación, la selección de la muestra y las estrategias de recolección y análisis de la información. Asimismo, se contextualiza el estudio en términos espaciales y temporales, describiendo las instituciones educativas del partido de Olavarría y los criterios que orientaron la elección de los docentes participantes. Este capítulo permite comprender los fundamentos metodológicos que sostienen la interpretación de los hallazgos en los capítulos posteriores.

El Capítulo 2 analiza la idea de innovación educativa y su relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria. Se examinan las tensiones entre reforma, cambio e

innovación, destacando cómo estas categorías han sido abordadas en la literatura reciente y en las políticas educativas latinoamericanas. Se profundiza en la enseñanza como práctica social, considerando los desafíos que enfrentan los docentes para transformar sus prácticas y promover aprendizajes significativos en contextos heterogéneos y desiguales, en diálogo con los lineamientos curriculares de la provincia de Buenos Aires.

El Capítulo 3 se centra en la escuela secundaria en Argentina y en la provincia de Buenos Aires, revisando su historia, normativa y configuraciones culturales. Se destacan los elementos que definen la cultura escolar y las tradiciones institucionales que pueden favorecer o limitar los procesos de innovación. Además, se abordan las particularidades de la pandemia y la post pandemia, mostrando cómo estos eventos configuraron nuevas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el nivel secundario.

El Capítulo 4 analiza específicamente el contexto del partido de Olavarría durante 2021-2022, reconstruyendo cómo las instituciones educativas y los docentes respondieron a los desafíos de la post pandemia. Se examinan las condiciones materiales y sociales que influyeron en la práctica educativa, el uso de tecnologías digitales, las demandas de los estudiantes y las transformaciones en la dinámica escolar. Este capítulo evidencia cómo los cambios en la presencialidad impactaron en la enseñanza de las Ciencias Sociales, generando oportunidades y tensiones en las prácticas docentes.

El Capítulo 5 se centra en el análisis de las prácticas de enseñanza de los docentes de Ciencias Sociales, articulando los hallazgos con las categorías de racionalidad y problemática (Giroux, 1992). Se identifican las estrategias que los docentes reconocen como innovadoras, considerando su relación con políticas educativas, programas transversales y demandas específicas del alumnado. El capítulo discute el alcance de estas prácticas para promover aprendizajes significativos y su potencial para transformar la enseñanza más allá de la mera adaptación a la tradición o a la tecnología.

Finalmente, en las Conclusiones se presentan las reflexiones finales sobre los hallazgos, destacando los aportes y limitaciones de la investigación, así como los desafíos que enfrenta la

enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria bonaerense en el contexto post pandemia.

Referencias bibliográficas

- Benitez Parra, F. O. (2023). *Innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una Mirada Comprensiva desde las Experiencias Ganadoras del Premio a la Innovación Educativa del IDEP entre 2012 y 2021*. [Trabajo de grado de Especialización en Pedagogía]. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/8738803>
- Blanco Guijarro, R. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Convenio Andrés Bello.
- Castells, M. (1994). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza editorial.
- Del Río-Fernández, J. L. (2021). "Aprender a enseñar en la Universidad. Algunas reflexiones derivadas de un Proyecto de Innovación Educativa desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE)". *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 171–180. Disponible en: <https://www.riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/40186?show=full>
- Errobidart, A. (Comp.). (2020). *Newsletter N° 44: Dossier especial. Enseñanza virtual en la escuela secundaria: cómo propiciar experiencias de aprendizaje significativo en tiempos de COVID-19*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/278-newsletter/n-44/4075-newsletter-n-44-dossier-especial-contenido>
- Fernández, G. (2021a). "COVID-19 y Educación: Primer acercamiento analítico a la situación en Argentina". *Olhar de Professor*, 24, 1-18. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponible en [COVID-19 y Educación: primer acercamiento analítico a la situación en Argentina](#)
- (2021b). "COVID-19 y Educación en Argentina: itinerario de navegación". En *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación* N° XLVIII. Disponible en <https://digital.cic.gba.gob.ar/items/be23b31e-dbf3-465e-a69c-dc3e1e9b21fa>

- Ferreyra, H. y Vidales, S. (2012). "CAMBIO EDUCATIVO PARA UNA UTOPIA ESPERANZADORA". En Ferreyra, H. (coord.) (2012) *Aproximaciones a la educación secundaria en Argentina (2000-2010): entramados, análisis y propuestas para el debate*. Comunic - Arte. Disponible en: [L_Ferreyra4.pdf \(ucc.edu.ar\)](http://L_Ferreyra4.pdf(ucc.edu.ar))
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuáles vale la pena luchar*. Ed. Amorrurtu.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Paidós.
- Gómez Trigueros, I. M. (2018). "Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la historia". En *Educação & Formação*, 3(8), 3–16. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7146580>
- González, O, y Henning, C. (2020). Las fragilidades de la innovación educativa. *Revista Espacios*, 41(37), 20. Disponible en <http://asesoresvirtualesalala.revistaespacios.com/a20v41n37/a20v41n37p20.pdf>
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Paidós
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Ed. Amorrurtu.
- Iglesias, A., Alterman, D., & Giovanardi, A. (2022). "Experiencias docentes en pandemia. Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la presencialidad". *Voces de la Educación*, 6(12). Disponible en <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/554/262>
- Iturralde, C., Bisogno Eyler, S., & Ruschetti, C. (Comp.). (2024). *IV Jornadas de Innovación Educativa 2023 "Dra. Adriana Cañizo". Nutriendo las prácticas docentes para contribuir a la formación del profesional del mañana: Libro de actas*. UNICEN. <https://ridaa.unicen.edu.ar/items/c66acc26-1b21-439e-8500-0fb1a1688833>
- Maffeo, A. (2005). "El fin de la Segunda Guerra Mundial y el surgimiento de un nuevo orden mundial". *Revista Relaciones Internacionales* – Nº 29 (Segmento Digital) Instituto de Relaciones Internacionales (IRI). Disponible en:

https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/44050/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Maggio, M. (2018). *Innovación educativa y competencias para el siglo XXI*. Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús (FLACSI). Disponible en <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2018/01/MMaggioInnovEducatyCompetSigloXXI.pdf>

Margalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006). “¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular”. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 47, 2006, pp. 13-31 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>

Moreno Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1). Disponible en https://www.researchgate.net/publication/340515328_La_innovacion_educativa_en_los_tiempos_del_Coronavirus

Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5). Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202021000500134

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento Básico. Ed. Fundación Santillana. Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/06/ForoDocumentoBasico2017.pdf>

Serdyukov, P. (2017). “Innovación en educación: ¿Qué funciona, qué no funciona y qué hacer al respecto?” *Revista de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje Innovadores*, 10(1), 4–33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

- Tiramonti, G. (2005). "La escuela en la encrucijada del cambio epocal". En *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - Out. 2005. Disponible en <https://www.scielo.br/j/es/a/HbXqRqKk7M6ZcgPbBJs5YRB/?format=pdf&lang=es>
- (2011). "La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile". En *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 857-875, jul.-set. 2011. Disponible en <https://www.scielo.br/j/es/a/zFj6H3twbyp5h9BXXpGJFCC/?lang=es&format=pdf>
- (2018) "Qué sujetos se proponen "fabricar" las propuestas de innovación educativa". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.196-214. Disponible en <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/103/87>
- (2022). "Capítulo 4. Una pandemia a la argentina". En *El gran simulacro. El naufragio de la educación argentina*. Ed. Libros del Zorzal.
- Tiramonti, G., Ziegler, S., Furman, M., Sardi, V., Arroyo, M., Litichever, C., & Tobeña, V. (Eds.). (2017). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) & Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Vezub, L. F., y Garabito, M. F. (2017). "Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina". *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 123-140. Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/155/15549650011.pdf>
- Vidal Ledo, M. J., Miralles Aguilera, E. de los Á., Morales Sánchez, I. del R., & Gari Calzada, M. (2022). "Innovación educativa". *Educación Médica Superior*, 36(3). Disponible en https://www.researchgate.net/publication/373395779_Innovacion_educativa
- Viñao Frago, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Ediciones Morata.

CAPÍTULO 1

Diseño metodológico de la investigación

El diseño de la investigación es un proceso sistemático que organiza y estructura las estrategias y métodos necesarios para llevar a cabo un estudio de manera coherente y eficaz (Sautu, 2005). En el presente capítulo se describe el diseño metodológico definido para llevar a cabo la investigación propuesta en esta tesis doctoral, determinado en función del problema construido y el contexto en el que se enmarca, objetivo general y los objetivos específicos del estudio, las estrategias de abordaje del campo y los sujetos, los criterios de análisis e interpretación de la información relevada.

En este sentido, se hace referencia al paradigma epistemológico en el que se inscribe la investigación, los campos disciplinares que pone en relación el problema y ofrece una descripción detallada del enfoque cualitativo adoptado, proporcionando las bases para la interpretación de los hallazgos y la construcción del conocimiento en el campo de las Ciencias de la Educación.

Resulta importante destacar que, aún cuando se ha previsto una serie de etapas para la realización del trabajo de investigación, el diseño metodológico es flexible, en línea con la propuesta de Piovani (2018). La flexibilidad del diseño de investigación posibilita la reflexión sobre los primeros datos obtenidos y la incorporación de nuevos espacios, estrategias e interrogantes, y habilita una instancia de aprendizaje continuo para el investigador durante el desarrollo de su trabajo (Becker, 2018).

En línea con la flexibilidad del diseño, en el trabajo de campo y la construcción de los datos se podrán advertir modificaciones que se produjeron en el plan de tesis presentado y aprobado en el año 2020¹. Obedecen dichas modificaciones las adecuaciones necesarias al problema de

¹ Plan de tesis: "Nuevas necesidades y demandas educativas en una sociedad interconectada. Hacia una revisión del currículum e innovación en las prácticas de enseñanza".

investigación producto de los cambios que introdujo en el ámbito educativo la irrupción de la pandemia de COVID 19.

1.1 Paradigma en el que se inscribe la investigación

La presente investigación educativa se ubica en el campo de conocimiento de las Ciencias Sociales dado que se centra en el estudio de procesos humanos y contextos sociales que intervienen en la educación. En línea con ello, Palamidessi (2007) sostiene que “la producción de conocimientos sobre educación es conceptualizada como una práctica social con historias y tradiciones específicas, que se desarrolla en contextos sociales y marcos institucionales que la condicionan y le otorgan orientaciones particulares” (p.27). En líneas generales, esta investigación busca comprender las dinámicas complejas que tienen lugar en las instituciones educativas, las interacciones entre los actores involucrados, y cómo las políticas y prácticas afectan al aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para ello, será necesaria la inscripción dentro de un paradigma de investigación.

De acuerdo con Vasilachis de Gialdino (1992), el paradigma es el marco teórico-metodológico de “interpretación de los fenómenos sociales creados y/o adoptados por los científicos sociales” (p. 9) y suponen la adopción de una cosmovisión filosófica, la determinación de estrategias de acceso a la realidad, la selección o construcción de conceptos, el conocimiento del contexto social, una forma de compromiso existencial y una elección respecto de los fenómenos sociales que analiza. El paradigma orienta la construcción del problema a investigar, la definición de objetivos y la selección de la estrategia metodológica que permita abordarlos. La autora identifica tres paradigmas en la investigación social: positivista, materialista e interpretativo, a los que se caracteriza brevemente a continuación.

El paradigma positivista se basa en la creencia de que la realidad es objetiva y puede ser observada y medida de forma precisa y fiable. El conocimiento se obtiene a través de la observación directa y la experimentación. Desde este marco, se busca estudiar la realidad de manera objetiva,

utilizando el método científico de investigación y recurriendo al enfoque cuantitativo para obtener datos que puedan ser replicados y generalizados. Su objetivo es identificar leyes y regularidades en el comportamiento humano y social, y establecer generalizaciones que permitan predecir y controlar fenómenos.

El paradigma materialista considera que las estructuras materiales y económicas de la sociedad son fundamentales para entender los fenómenos sociales. La realidad social está condicionada por las condiciones materiales y económicas, y se analiza a partir de las relaciones de producción y distribución de bienes. El objetivo que persigue es entender cómo las estructuras económicas y materiales influyen en las dinámicas sociales y cómo pueden ser cambiadas para promover una mayor equidad y justicia social.

El paradigma interpretativo se centra en la comprensión de las experiencias y significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus acciones y contextos. La realidad se ve como construida socialmente y subjetiva. En lo que respecta a lo metodológico, se recurre al uso de técnicas de recolección de datos de tipo cualitativo, como entrevistas en profundidad, grupos focales y observaciones participativas. El análisis se enfoca en la interpretación de las narrativas y significados que los participantes atribuyen a sus experiencias. El objetivo es obtener una comprensión detallada y contextualizada de las experiencias y perspectivas de los participantes, explorando cómo ellos interpretan su realidad y sus interacciones sociales.

En resumen, cada uno de estos paradigmas ofrece una perspectiva distinta sobre cómo entender y estudiar el mundo social. Mientras el positivismo se enfoca en la objetividad y la generalización, el materialismo examina las bases materiales y económicas de la realidad social, y el interpretativo se centra en la comprensión subjetiva y contextualizada de las experiencias humanas.

Estos paradigmas ofrecen diferentes lentes a través de los cuales los investigadores pueden abordar sus estudios, y la elección del paradigma depende del objetivo de la investigación, el tipo de preguntas que se desean responder, y la naturaleza del fenómeno estudiado.

Comprender los supuestos teóricos y metodológicos de cada uno de los paradigmas resulta crucial para seleccionar la estrategia metodológica (técnicas, instrumentos, dispositivos de recolección de información) adecuada y para interpretar los resultados de manera adecuada en el contexto de las ciencias sociales y de la educación. En este sentido, ésta investigación se posiciona dentro del paradigma interpretativo, dado que éste tiene como propósito general la comprensión de los sentidos de la acción y la práctica social en el mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes.

1.2 Presentación del tema y formulación del problema de investigación

La pandemia de COVID-19 generó una alteración sin precedentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario, a partir de la suspensión de las actividades presenciales por el dictado del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) (Arroyo, 2022). Esta alteración se caracterizó por la fuerte dependencia de las tecnologías digitales como herramientas de comunicación, encuentro y como dispositivo pedagógico-didáctico, con independencia de la idoneidad que todos los agentes y funcionarios escolares tuvieran acerca de su uso.

Al mismo tiempo, el formato que adquirió el modo de relación pedagógica alteró, a partir de decisiones de la DGCyE en la provincia de Buenos Aires, el contenido disciplinar del currículum, reconvertido en un “currículum prioritario”, pero también las estrategias didácticas para su desarrollo. A través de recomendaciones técnicas procedentes de la Dirección de Educación Secundaria, se realizaron cursos rápidos, repositorios de recursos didácticos, ejemplos de trabajo con ABP (aprendizaje basado en proyectos o problemas), propuestas de trabajo interdisciplinario entre materias de un mismo año, entre otras propuestas didácticas que colocan al sujeto que aprende en un lugar destacado de la relación.

La emergencia educativa (Hodges, 2020) puso en suspenso la estructura escolar y su dinámica (la gramática escolar, en términos de Tyan y Cuban, 2001) y con ello, se favoreció el

desarrollo de prácticas innovadoras centradas en los aprendizajes más que en el (tradicional) desarrollo de los contenidos escolares.

Para que las prácticas innovadoras produzcan los cambios que las distintas reformas educativas vienen anunciando, es necesario que perduren en el tiempo. Ello no depende solo de la gramática de lo escolar, sino también de las problemáticas que las y los docentes procesen como parte del desempeño de su tarea de enseñar. En este caso, el posicionamiento de los sujetos de la educación y los aprendizajes relevantes.

La vuelta a los edificios escolares en el período llamado de semi-presencialidad en el año 2021 (Sánchez Escalante y Yuni, 2022) y las demandas del sistema educativo (presionado por las familias), reposicionó ciertas constricciones del sistema educativo que habían sido puestas en suspenso durante la pandemia y que favorecieron el desarrollo de prácticas innovadoras. ¿Qué esquemas de acción -como menciona J. Gimeno Sacristán (1993)- se incorporaron a las prácticas de las y los docentes? ¿Cuáles se incorporaron como parte de su saber-hacer? ¿Con qué problemáticas se vinculaban?

Se considera que el contexto de pandemia operó como un detonador de problemáticas preexistentes en la escuela, como por ejemplo: el vínculo de las y los jóvenes con la escuela, la desigualdad, la enseñanza y el aprendizaje, la sintonía de los contenidos escolares con el mundo contemporáneo. También consideramos que la pandemia no tendría por qué favorecer la construcción de un nuevo vínculo con la escuela que permitiera una escolaridad sostenida en la virtualidad o la presencia. Pero, sin embargo, desde el sentido común y ciertas directivas de la política educativa, se supuso que el período de pandemia había dejado una huella (propositiva) en cuanto a las innovaciones pedagógico-didácticas.

Con el propósito principal de analizar y comprender las innovaciones y los cambios ocurridos en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales² en el Ciclo Superior del Nivel Secundario del

² Esta selección arbitraria, se corresponde con el área de formación de la tesista y los criterios que se explicitan más adelante en este mismo capítulo.

partido de Olavarría, Provincia de Buenos Aires en el contexto de post pandemia, la investigación busca responder a interrogantes tales como:

- ¿Qué estrategias de enseñanza desarrollan los docentes para responder a las demandas, intereses y necesidades de aprendizaje de los jóvenes que cursan el ciclo superior del nivel secundario en el contexto post pandemia?
- ¿Se identifican cambios y continuidades entre las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales desarrolladas en el contexto pre pandemia y el post pandemia? ¿Cuáles?
- ¿Cuáles de esas prácticas de enseñanza pueden ser consideradas innovadoras?
- ¿Qué lugar ocupa la formación docente -inicial y continua- en el diseño de las propuestas de enseñanza innovadoras?

La pregunta principal que podría sintetizar el problema y las preguntas formuladas, puede enunciarse así:

En el contexto de regreso a la escolaridad presencial luego de la educación virtual de emergencia producida por la pandemia del COVID-19 ¿se produjeron cambios e innovaciones en las prácticas de la enseñanza desarrolladas por docentes del área de Ciencias Sociales en la escolaridad secundaria?

1.2.1 Campos disciplinares a los que se refiere el problema de investigación

En un análisis sobre las tradiciones de investigación en Educación, Sandín (2003) sostiene que en las Ciencias Sociales y Humanas, los enfoques de investigación que se originaron en contextos disciplinarios específicos han adquirido una naturaleza transversal. Algo similar ocurre respecto a los campos disciplinares en los que se puede inscribir esta investigación. En este punto resulta importante señalar que el problema de investigación no se inscribe en un único campo disciplinar, sino que se puede posicionar desde el diálogo entre disciplinas, principalmente en la intersección y el diálogo entre el campo de la sociología del currículum y la investigación didáctica -con énfasis en la

Didáctica de las Ciencias Sociales-, pero también contribuyen a su comprensión los aportes de la política educativa.

La sociología del currículum analiza cómo las decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo están profundamente influidas por factores sociales, políticos y económicos. Desde esta perspectiva, autores como Bourdieu y Passeron (1977), entre otros, analizan que el currículum no es un simple listado de contenidos, sino un producto social y cultural que refleja las relaciones de poder y las dinámicas de desigualdad presentes en una sociedad. Nos permite entender la educación como un espacio donde se negocian significados y se reproducen o desafían las desigualdades sociales.

En relación a ello, Tenti Fanfani (2013) recupera los aportes de los reproductivistas y sostiene que hay diferencias en las relaciones que los estudiantes de las distintas clases sociales tienen con el currículum escolar, y reflexiona al respecto:

La distancia entre el conocimiento escolar que ya trae incorporado el niño al entrar a la escuela y el currículum escolar determinará las posibilidades de éxito o fracaso escolar. Si la escuela usa el mismo modelo pedagógico para todos los niños es posible que muchos de ellos encuentren dificultades muchas veces insalvables para “aprender” determinados contenidos culturales “oficiales”. (p.82)

En este punto se pueden abrir interrogantes sobre la importancia que adquiere la práctica de los docentes en contextos de desigualdad, para “leer” lo que acontece en su aula en el cotidiano escolar y delinear estrategias que permitan tender puentes y “salvar” esas dificultades que se imponen por las condiciones estructurales en que el sujeto-joven-estudiante se desarrolla y se desenvuelve. Todo ello sin perder de vista que el profesional docente también está inserto en ese contexto y está impregnado de las mismas diferencias socioestructurales que condicionan o posibilitan la acción de los sujetos implicados. Estos planteos también pueden ser leídos en clave de los aportes de la corriente de la pedagogía crítica, principalmente de autores como Apple, Giroux, o Mc Laren, quienes se oponen a considerar a “la acción educativa exclusivamente como un acto de dominación; en todo caso, ese es uno de los sentidos posibles, pero también la acción educativa

puede estar al servicio de perseguir fines emancipatorios de las relaciones de dominación” (Puiggrós y Marengo, 2013, p.75).

Por otra parte, la investigación también busca reflexionar sobre las particularidades del currículum en la Orientación Ciencias Sociales en el ciclo superior del nivel secundario, dado que los diseños curriculares se convierten en un norte que regula y orienta las prácticas de enseñanza de los docentes en los establecimientos educativos. En este sentido, Tenti Fanfani (2013) recupera a Bernstein (1975) quien analiza la estructura del mismo y los elementos que lo componen, ofreciendo una clasificación de dos tipos de currículum: fuertes y débiles: “cuando la clasificación es fuerte, estamos en presencia de un currículum tipo colección, es decir, donde los contenidos aparecen simplemente agregados como en una recopilación. Cuando la clasificación es débil, el currículum es de tipo integrado” (p. 87). Se interpreta entonces que cuando el currículum es fuerte, tanto los docentes como los estudiantes enfrentan limitaciones significativas para participar activamente en la construcción del conocimiento, dado que todo viene impuesto “desde afuera”. Esta rigidez reduce las posibilidades de influir en la selección de los contenidos curriculares, dificultando la adaptación del proceso educativo a las necesidades específicas de los estudiantes. ¿En qué clasificación podemos ubicar al currículum del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires? ¿Qué margen de acción tienen los actores educativos en el marco de ese programa escolar?

Al reflexionar sobre la acción de los sujetos educativos y sus prácticas, se hace necesaria la articulación entre distintos campos disciplinares en el marco de la presente investigación. En este sentido, consideramos que la investigación didáctica constituye un campo que se ocupa del estudio de las prácticas de enseñanza y de las condiciones en las que estas se producen, con el propósito de comprenderlas y transformarlas en función de los desafíos contemporáneos de la educación (Litwin, 2008). Este campo se ha consolidado a lo largo de las últimas décadas como un espacio de indagación y de formación docente, orientado a la revisión crítica del propio quehacer pedagógico y a la generación de saberes situados sobre la enseñanza

La didáctica, más que una técnica sobre el “cómo enseñar”, se concibe aquí como una disciplina de reflexión sobre la práctica, en diálogo con los marcos teóricos, institucionales y políticos que la configuran. En esta línea, la investigación se vuelve un recurso indispensable para problematizar el quehacer educativo y construir propuestas innovadoras.

En tanto campo disciplinar, la investigación didáctica ha evolucionado a partir de diversas corrientes teóricas y enfoques metodológicos que configuran modos de producción de conocimiento sobre la enseñanza (Araujo, 2014). Según la autora, el carácter complejo de este campo se expresa en la confluencia de perspectivas provenientes de la Psicología, la Sociología, la Filosofía y la Antropología de la educación, lo que permite comprender las prácticas docentes como fenómenos multidimensionales, atravesados por condiciones institucionales, culturales e históricas. Esta mirada amplia habilita un análisis de la enseñanza que trasciende lo meramente técnico o metodológico, para situarla en el entramado social en el que cobra sentido.

Asimismo, la investigación didáctica no se limita a la producción de conocimiento teórico, sino que busca generar herramientas para la transformación de las prácticas. Litwin (2008), retomando los aportes de Stenhouse y Elliott, subraya el valor de la investigación-acción como vía para articular teoría y práctica, y como un modo de construcción de saber pedagógico que transforma las condiciones de la enseñanza y redefine el lugar del docente como profesional reflexivo y crítico.

En continuidad con estos planteos, P. Meirieu (2022) sostiene que enseñar implica crear condiciones que habiliten a los sujetos a apropiarse del conocimiento y a ejercer su autonomía intelectual. Sus aportes contribuyen a revalorizar el papel del docente como mediador y creador de situaciones pedagógico-didácticas que posibilitan la experiencia de aprender en un sentido amplio, más allá de la transmisión de contenidos. Sin embargo, esta perspectiva adquiere una significación particular cuando se la pone en diálogo con la comprensión de la enseñanza como práctica social (Steinman, 2018), históricamente configurada y condicionada por las relaciones institucionales, políticas y culturales en las que se inscribe.

Desde esta mirada, la función docente no se reduce a la generación de “situaciones de aprendizaje”, sino que se entiende como una práctica situada que produce sentidos y saberes en interacción con otros sujetos, con el currículum y con las condiciones concretas del trabajo escolar. En este sentido, la investigación didáctica no sólo contribuye a comprender los procesos de enseñanza, sino también a problematizar los marcos sociales que los sustentan, ofreciendo herramientas para repensar las posibilidades de innovación y cambio en contextos educativos diversos.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

- Comprender los cambios e innovaciones en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en el Ciclo Superior del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires en el contexto de post pandemia.

1.3.2 Objetivos específicos

- Reconocer en las propuestas y prácticas de enseñanza la percepción que tienen los docentes sobre el sujeto que aprende (necesidades, demandas, inquietudes, etc.)
- Distinguir los supuestos que se construyen durante la formación docente -inicial y continua- en relación a la práctica profesional docente y que subyacen en el diseño de prácticas de enseñanza.
- Identificar y analizar cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario, en contexto de pandemia y post pandemia.
- Releva el desarrollo de prácticas innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales del Ciclo Superior del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires.

1.4 Estrategia teórico metodológica: enfoques y herramientas

La presente investigación se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo, dado que permite acceder a los sentidos, valoraciones y significados que los docentes construyen en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario. Este tipo de enfoque posibilita comprender las experiencias y representaciones que los sujetos-docentes elaboran sobre su práctica de enseñanza, así como los modos en que las vinculan con procesos de innovación educativa³.

A través de este enfoque se pretende recuperar los testimonios y relatos de los sujetos, y la interpretación conceptual de su experiencia. En este marco, la estrategia de recolección de datos seleccionada es la entrevista en profundidad, que permite reconstruir las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de quienes las protagonizan. La entrevista es entendida como una interacción situada entre investigador y entrevistado, estructurada a partir de ejes temáticos y objetivos definidos, pero abierta a la construcción dialógica y a la emergencia de nuevos sentidos. Tal como sostiene Oxman (1998), se trata de una forma de acercamiento al otro mediada por la palabra y atravesada por la subjetividad, en tanto el relato no es neutro ni transparente.

De acuerdo a las variantes que propone Guber (1991), las entrevistas individuales que se realicen en el marco de la presente investigación serán semiestructuradas, con una serie de interrogantes temáticos que guíen la interacción, pero que al mismo tiempo habiliten la posibilidad de modificaciones a partir del intercambio. Taylor y Bodgan (1987) coinciden en la importancia de registrar el contexto en que se concreta el intercambio, incluyendo gestualidad y otros aspectos no verbales, así como en generar un espacio de diálogo “entre iguales” que posibilite la comprensión de la “perspectiva nativa”. En el marco de esta investigación, se concibe la entrevista como un espacio donde los docentes reconstruyen su experiencia a partir de la memoria y la reflexión. Cada relato expresa una mirada situada sobre la propia trayectoria y permite acceder a los sentidos que los

³ La redacción de este apartado retoma y adapta parcialmente la estructura metodológica y los lineamientos de entrevista desarrollados en el informe *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media* (Equipo de Investigación de la DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación, 2010), adecuándolos al objeto y propósito de la presente investigación.

sujetos otorgan a su práctica y a los cambios vividos en su tarea docente. La narración no se entiende como una simple descripción de hechos, sino como una interpretación personal, atravesada por emociones, contextos y decisiones pedagógico-didácticas.

En este proceso intervienen múltiples factores: la forma en que cada docente organiza su relato, los recuerdos que elige destacar, los silencios o ausencias que emergen, y la dinámica de diálogo que se establece con quien investiga. La entrevista, entonces, se convierte en un encuentro que posibilita la construcción conjunta de significados, donde las palabras, los gestos y las pausas también comunican modos de entender la enseñanza y su transformación.

1.4.1 Localización espacial de la investigación

El Partido de Olavarría se encuentra ubicado en el centro de la provincia de Buenos Aires, Argentina. De acuerdo a los datos que se pueden encontrar en su sitio web⁴, cuenta con una superficie de 7.715 km y según los datos del último censo realizado en 2022 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), la población del partido asciende a 147.477 habitantes, distribuidos entre la ciudad cabecera del partido, las 12 localidades y los parajes que lo componen.

En una perspectiva histórica, hacia 1877 se finalizó la mensura definitiva del ejido —iniciada años antes por el ingeniero Juan Cetz y concluida por el agrimensor Juan Coquet— lo que permitió la configuración territorial del partido con una superficie aproximada de 7.715 km². A partir del 25 de octubre de 1878, el pueblo de Olavarría fue declarado cabecera del distrito, y el 10 de enero de 1908 se elevó al rango de ciudad. La información oficial del municipio⁵ también documenta que ya en 1874-1879 existía un poblado consolidado alrededor del campamento fundacional, y que el reconocimiento formal del “Pueblo de Olavarría” dató del 25 de noviembre de 1867.

⁴ Ver [Portada | Municipalidad del Partido de Olavarría](#)

⁵ Ver <https://www.olavarria.gov.ar/historia-de-la-ciudad/>

Respecto al desarrollo económico, social y ambiental del partido, de acuerdo a los datos que ofrece el Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires en su sitio web⁶, se pueden destacar en Olavarría las siguientes capacidades:

- **Producción industrial:** El municipio cuenta con una gran trayectoria en la industria de materiales para la construcción, incluyendo la actividad de extracción de piedra caliza, granito y mármoles, hasta su industrialización en la producción de cal, cemento, tejas, cerámicos y derivados. El parque industrial y empresarial de Olavarría proporciona infraestructura, servicios y el clima necesario para favorecer el desarrollo competitivo de las empresas y la generación de conocimiento, a fin de promover y potenciar el crecimiento y la modernización de la ciudad y su integración en la región.
- **Comercio exterior/internacionalización:** El Partido de Olavarría fomenta y acompaña a las empresas locales a desarrollar e incrementar las exportaciones y a diversificar los mercados de destino. Desde la Secretaría de Desarrollo Económico, el municipio brinda capacitaciones y seminarios, asistencia técnica e inteligencia comercial tanto a empresas como a emprendedores, con el fin de lograr una mayor competitividad en el mercado externo.
- **Agricultura y ganadería:** La producción agrícola ganadera es una capacidad primordial de Olavarría, siendo el partido con más cabezas de ganado de la provincia de Buenos Aires. En el ámbito de la agricultura se destacan el cultivo de maíz, soja, girasol, trigo, avena, cebada, legumbres, alfalfa y frutales. En el municipio también se desarrolla la actividad pecuaria y de ganado vacuno. La actividad lanar ocupa un lugar importante en la economía.

Desde el área de gobierno de la provincia se destacan otras capacidades del partido vinculadas con el desarrollo turístico que ofrece a la comunidad, sobre todo en las localidades serranas, y el compromiso con la protección del ambiente y la biodiversidad.

⁶ Disponible en <https://gba.gob.ar/capacidadesbonaerenses>.

La economía local tiene una dinámica diversificada, basada en la minería, la producción agrícola-ganadera, una industria metal-mecánica de larga historia y permanente actualización, un parque logístico y de servicios al transporte en desarrollo constante, un sector comercial en crecimiento y una rama de la construcción con inversiones permanentes. La infraestructura disponible de energía, tierras para radicaciones, como así también las vías de acceso y circulación, aportan a facilitar las inversiones en los sectores: industrial, agroindustrial, servicios y comercial.

En materia educativa, el partido de Olavarría junto a Azul, Bolívar y Tapalqué conforman la denominada Región Educativa 25 dentro de la provincia de Buenos Aires. Según datos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) en 2022, la matrícula escolar total, en todos los niveles y modalidades, era de 42.657 estudiantes, distribuidos en establecimientos de gestión privada (21%) y estatal (79%). Respecto a la cantidad de centros educativos del partido, la Dirección de Gobierno Digital del Municipio de Olavarría contabiliza 168 establecimientos educativos (adultos, inicial, primaria, secundaria, superior y universitaria).

1.4.2 Localización temporal de la investigación

La presente investigación recupera en clave analítica las prácticas de enseñanza de docentes realizadas en el período 2021-2022, que daremos a llamar “post pandemia” de COVID 19. En este sentido, resulta necesaria una breve exposición de lo que significó la pandemia de COVID 19 en el mundo y en Argentina, así como una distinción de los momentos de evolución de la situación epidemiológica que establece la Organización Mundial de la Salud (OMS) y los organismos de salud en Argentina, y la forma en que se los considera en el marco de la presente investigación.

La pandemia de COVID-19 comenzó en diciembre de 2019, cuando se identificaron los primeros casos de una neumonía de origen desconocido en Wuhan, China. En enero de 2020, la OMS declaró el brote como una Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional (ESPII)⁷, y el 11 de marzo de 2020 declaró oficialmente al COVID-19 como una pandemia, reconociendo que el virus

⁷ [Declaración sobre la segunda reunión del Comité de Emergencia del Reglamento Sanitario Internacional \(2005\) en relación con el brote del nuevo coronavirus \(2019-nCoV\) \(who.int\)](#)

había alcanzado niveles de transmisión y gravedad sin precedentes, afectando a países de todo el mundo⁸.

Durante 2020 y 2021, la pandemia se caracterizó por múltiples oleadas de contagio, impulsadas por distintas variantes del virus, que incrementaron la transmisibilidad y la presión sobre los sistemas de salud a nivel mundial. En respuesta, la OMS proporcionó directrices para contener la propagación, como el uso de mascarillas, el distanciamiento social -en Argentina se denominó a este período “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO)- y la vacunación masiva. A finales de 2020, comenzaron las campañas de vacunación, y la disponibilidad de vacunas efectivas se convirtió en un pilar fundamental para combatir la pandemia.

A medida que la cobertura de vacunación se expandió y la situación epidemiológica mejoró, la OMS adoptó un enfoque más flexible, señalando la necesidad de continuar la vigilancia sin las restricciones estrictas aplicadas en los primeros momentos, en Argentina ese período se denominó “Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (DISPO).

Finalmente, el 5 de mayo de 2023, la OMS declaró el fin de la Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional para COVID-19⁹, destacando que, aunque la fase de emergencia había terminado, el virus seguiría circulando y se requeriría vigilancia constante.

A los efectos de la presente investigación, y tomando en consideración las determinaciones de la política educativa de Argentina y de la provincia de Buenos Aires, se organiza el período 2020-2022 de la siguiente manera:

- PANDEMIA: en todos aquellos casos en los que se refiera al período de “Pandemia” se hace mención a las prácticas o experiencias que se desarrollaron a lo largo del año 2020 y el primer trimestre del año 2021, en el período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO).

⁸ [Discurso de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 - 11 de marzo de 2020 \(who.int\)](#)

⁹ [Declaración sobre la decimoquinta reunión del Comité de Emergencia del RSI \(2005\) sobre la pandemia de COVID-19 \(who.int\)](#)

- POST PANDEMIA: en todos aquellos casos en los que se refiera al período de “Post pandemia” se hace mención a las prácticas o experiencias que se desarrollaron:
 - a) en el 2º trimestre del año 2021, durante el período de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio, que supuso el retorno a los establecimientos educativos en modelos escalonados o “burbujas”¹⁰.
 - b) a partir del 3º trimestre del año 2021, a partir del retorno a la “presencialidad plena” en los establecimientos educativos de la provincia de Buenos Aires.

1.4.3 Características de la muestra

La estructura del sistema educativo se compone de cuatro niveles: inicial, primaria, secundaria y superior; y ocho modalidades: educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de la libertad y educación domiciliar y hospitalaria (Art. 17 Ley de Educación Nacional Nº26206/06 - LEN). En línea con lo establecido por la LEN, el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires se integra por los establecimientos educativos de todos los Ámbitos, Niveles y Modalidades de Gestión Estatal, los de Gestión Privada, las instituciones regionales y distritales encargadas de la administración y los servicios de apoyo a la formación, investigación e información de los alumnos y trabajadores de la educación, los Institutos de Formación Superior y las Universidades provinciales. (Art.18 Ley de Educación Provincial Nº13688/07 - LEP).

La compleja estructura y el tamaño del sistema educativo provincial obliga a realizar una primera selección en el marco de la presente investigación y es por eso que se enfoca en prácticas de enseñanza de docentes que se desempeñan en el nivel secundario tradicional/común, en escuelas de gestión pública y privada del partido de Olavarría. Obedece la selección al área de formación inicial de la tesista y la viabilidad de la concreción de la investigación.

¹⁰ Se analiza en profundidad en los capítulos 3 y 4.

Una vez realizada una primera selección, resulta necesaria una caracterización de la oferta educativa de la provincia para el nivel secundario:

La oferta de educación media o secundaria se brinda en establecimientos públicos estatales dependientes de la *Dirección de Educación Secundaria* y en escuelas dependientes de la *Dirección de Educación Técnica y Agraria*. Además, la modalidad de *Educación Permanente de jóvenes y Adultos* que depende de la DGCyE a través de Centros Educativos (CENS) brinda oportunidades educativas para concluir la secundaria a aquellos que no han podido hacerlo en los tiempos convencionales. La oferta se completa con las escuelas secundarias de Gestión privada (DiPreGeP). (Pasquariello, 2017, s/n)

De acuerdo a lo establecido en la Ley Nacional de Educación N°26.206/06, el nivel secundario obligatorio se estructura en dos niveles: Ciclo Básico (1°, 2° y 3° año) y Ciclo Superior (4°, 5° y 6° año).

En línea con dicha estructura, la sanción de la LEN y la LEP obligó a la actualización de los documentos que regulan la Educación Secundaria en sus diferentes niveles y orientaciones. En el Marco General de Política curricular (2007) de la DGCyE se explicitan las concepciones teórico-metodológicas, ideológicas, ético-políticas, filosóficas que sustentan la elaboración de los diferentes documentos curriculares para la educación en la provincia de Buenos Aires. En este sentido, las categorías que fundamentan las decisiones que se toman en materia de política educativa son las de Igualdad e Inclusión.

El ciclo básico tiene como objetivo brindar una formación general y común para todos los estudiantes, estableciendo una base de conocimientos que luego se diversificará en el Ciclo Orientado. Todos los estudiantes cursan la misma estructura de materias, que tiene como fin proporcionarles habilidades básicas y generales en diferentes áreas del conocimiento.

El ciclo superior se encuentra orientado hacia alguna especialidad, contempla contenidos imprescindibles y comunes a las diferentes orientaciones y los articula con contenidos específicos. La organización curricular de la Escuela Secundaria contempla el desarrollo de materias comunes que si

bien se distribuyen a lo largo de los seis años del ciclo hacen de los tres primeros su lugar de exclusividad para dar paso, a partir del cuarto año, a espacios propios de la orientación.

- **Formación común:** desarrollan una serie de contenidos destinados a que los estudiantes aprendan sobre distintos saberes universales y de formación intelectual general, pero que además resulten significativos para la orientación que se seleccione. Estas materias son: Matemática-Ciclo Superior, Literatura, Educación Física, Inglés, Salud y Adolescencia, Introducción a la Física, Historia, Geografía, Biología, Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (nticx), Política y Ciudadanía, Introducción a la Química, Trabajo y Ciudadanía, Arte y Filosofía.
- **Formación orientada:** son aquellas que aportan los saberes de áreas de conocimiento específico. Las orientaciones por las que pueden optar los estudiantes en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires son: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Turismo, Educación Física y Lenguas Extranjeras.

TABLA 1 ORIENTACIONES DEL CICLO SUPERIOR DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES		
Orientación	Objetivos/propósitos	Espacios curriculares específicos de la orientación
Ciencias Naturales	Esta orientación busca profundizar en la alfabetización científica de los estudiantes, con especial énfasis en las áreas de biología, química, física, y geología, pero integrada con otras ciencias. Se enfoca en formar estudiantes que comprendan los fenómenos naturales y sus leyes, y que puedan aplicar el método científico en el análisis de problemas ambientales,	-Ciencias de la Tierra (5to) -Fundamentos de Química (5to) -Biología -Física -Química del Carbono (6to) -Biología, Genética y Sociedad (6to) -Física clásica y moderna (6to) -Ambiente, desarrollo y sociedad (6to)

	tecnológicos y de salud.	-Filosofía e historia de la ciencia y la tecnología (6to)
Ciencias Sociales	Esta orientación está dirigida a profundizar en la comprensión de las sociedades humanas, sus estructuras y dinámicas. Propone un enfoque interdisciplinario que incluye la historia, la geografía, la sociología, la economía y la política, con el fin de formar estudiantes capaces de analizar y comprender críticamente los fenómenos sociales.	-Psicología (4to) -Sociología (5to) -Comunicación, Cultura y Sociedad (5to) -Economía Política (5to) -Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales (6to) -Historia (6to) -Geografía (6to)
Comunicación	Orientada a formar estudiantes que puedan abordar y comprender diferentes problemáticas del campo de la comunicación; producir mensajes en diversos formatos (audiovisual, gráfico, digital, entre otros) y analizar de manera crítica los medios de comunicación y su impacto en la sociedad. Además, se deben propiciar espacios en el marco de la orientación para que los estudiantes puedan socializar sus producciones, actuar como comunicadores y considerarse parte integrante y activa de la comunidad a la que pertenecen, así como responsables de la transformación social.	-Psicología (4to) -Introducción a la Comunicación (4to) -Comunicación y Culturas del consumo (5to) -Observatorio de medios (5to) -Observatorio de Comunicación, Cultura y Sociedad (5to) -Taller de Comunicación institucional y comunitaria (6to) -Taller de producción de lenguajes (6to) -Comunicación y transformaciones socioculturales del siglo XXI (6to)
Economía y administración	Se prepara a los estudiantes para interpretar y aplicar conocimientos en el ámbito de la economía, la administración y la contabilidad, promoviendo una visión crítica y ética del sistema económico. Se busca que los jóvenes se involucren con la diversidad de las discusiones teóricas y metodológicas que provienen de los diferentes campos de las ciencias económicas y cuenten con herramientas para	-Sistemas de Información Contable (4to y 5to) -Teoría de las organizaciones (4to) -Elementos de micro y macro economía (5to) -Derecho (5to) -Gestión organizacional (5to) -Economía política (6to) -Proyectos organizacionales (6to)

	interpretar problemáticas económicas argentinas y latinoamericanas.	
Educación Física	A partir de conocimientos y experiencia se busca que los jóvenes puedan profundizar saberes corporales y motrices en ámbitos variados, para la conquista de su disponibilidad corporal y motriz y para tener acceso a la cultura corporal de modo reflexivo, crítico y fundamentado. Ofrece una amplia gama de prácticas que influyen en la formación de la corporeidad y la motricidad, fomentan la salud y promueven el uso recreativo del tiempo libre.	-Psicología (4to) -Prácticas deportivas y atléticas (4to) -Prácticas deportivas y acuáticas (5to) -Prácticas corporales y deportivas en el ambiente natural (5to) -Prácticas gimnásticas y expresivas I (5to) -Sociología (5to) -Prácticas deportivas y juegos (6to) -Prácticas gimnásticas y expresivas II (6to) -Diseño y gestión de proyectos (6to)
Arte	Esta orientación busca que los estudiantes desarrollen sus capacidades artísticas, creativas y expresivas a través de diversas disciplinas, como las artes visuales, el teatro, la música y la danza. Se promueve el análisis crítico de las producciones culturales y la creación artística con fines estéticos y comunicativos.	Las instituciones podrán optar por uno o más lenguajes de la Orientación. Cada lenguaje elegido se desarrollará en el transcurso de los tres años del Ciclo Superior con materias específicas. Los propuestos para la formación son: Artes Visuales, Danza, Literatura, Teatro y Música.
Turismo	Busca formar estudiantes con conocimientos en el ámbito del turismo, el patrimonio y el desarrollo local. Se promueve el análisis de la actividad turística desde una perspectiva económica, social y cultural, valorando la importancia del patrimonio y el respeto por el entorno natural.	-Teoría del Turismo (4to) -Seminario Turismo y accesibilidad (5to) -Destinos turísticos (5to) -Manifestaciones culturales (5to) -Psicología social del turismo (6to) -Diseño y Gestión con Tecnología aplicada de Proyectos Turísticos sociocomunitarios (6to)

		-Seminario de accesibilidad turística (6to)
Lenguas extranjeras	Busca fortalecer la competencia comunicativa en idiomas extranjeros, promoviendo no solo el aprendizaje lingüístico sino también el desarrollo de una conciencia intercultural. Se priorizan habilidades de comprensión y producción oral y escrita, adaptadas a contextos globales.	-Portugués I (4to) -Francés o Italiano I (4to) -Estudios interculturales en Inglés I (5to) -Portugués II (5to) -Francés o Italiano II (5to) -Estudios interculturales en Inglés II (6to) -Portugués III (6to) -Francés o Italiano III (6to)
Fuente: Marco General de Política Curricular (DGCyE) y los lineamientos dispuestos para cada orientación. Elaboración propia.		

Estas orientaciones tienen como finalidad integrar los saberes específicos con las competencias generales, buscando formar jóvenes que puedan enfrentar los desafíos del mundo actual desde diversas perspectivas, ya sea continuando sus estudios superiores o insertándose en el mundo laboral. Cada institución puede adaptar los contenidos a su realidad regional, pero siempre respetando los lineamientos generales establecidos por la DGCyE.

En virtud de la constitución de la muestra de la investigación, y sin intención de constituir una muestra representativa –que no tendría caso, vistos los propósitos mencionados-, las primeras tareas se orientan a la reconstrucción de la oferta de orientaciones que se hace presente en establecimientos educativos de nivel secundario del partido de Olavarría. Para ello fue consultada la página web oficial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, para tener acceso a los datos sobre el mapa de escuelas de la provincia y, en particular, de las escuelas secundarias (de gestión pública y privada) del partido de Olavarría.

TABLA 2
ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL PARTIDO DE OLAVARRÍA - Orientaciones

Tipo de gestión	ORIENTACIONES CICLO SUPERIOR										
	ED. Física	Artes Visuales	Arte Teatro	Arte Música	Arte Literat.	Comunic	Cs. Nat.	Cs. Soc.	Eco y Adm.	Leng. Extranj.	Turismo
Pública	1	4	2	2	2	4	5	7	9	1	2
Privada	-	2	-	-	-	-	2	8	7	-	-
TOTAL	1	6	2	2	2	4	7	15	16	1	2
Fuente: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) - Elaboración propia											

TABLA 3 ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL PARTIDO DE OLAVARRÍA - Orientación Ciencias Sociales			
Tipo de gestión	Cant. de escuelas	Cant. escuelas que ofrecen la orientación Ciencias Sociales	% que representa del total
Pública	22	7	31,81%
Privada	13	8	61,53%
TOTAL	35	15	42,85%
Fuente: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) - Elaboración propia			

Del análisis de los datos obtenidos del mapa de escuelas de la provincia y en el sitio web de la DGCyE se desprende que, sobre un total de 35 establecimientos educativos de nivel secundario del partido de Olavarría, en el 42,85% se ofrece el ciclo superior con orientación en Ciencias Sociales, siendo la segunda oferta con mayor presencia (en primer lugar se encuentra Economía y Administración, en el 45,7% de los establecimientos educativos). Cabe destacar que, en los establecimientos de gestión privada, la orientación en Ciencias Sociales es la que mayor presencia tiene en el ciclo orientado del nivel secundario¹¹.

¹¹ Este dato explica por qué la mayoría de los docentes de la muestra se desempeña profesionalmente en establecimientos de gestión privada.

Tomando en consideración el relevamiento de orientaciones de ciclo superior del nivel secundario presente en las escuelas del partido de Olavarría y el área de formación inicial de la tesista (Ciencias Sociales y Humanidades), se selecciona a la orientación Ciencias Sociales como el espacio en donde se realizará el trabajo de campo de la presente investigación.

Con el fin de analizar la pluralidad de escenarios que se pueden encontrar dentro del nivel y las experiencias innovadoras que se pueden desarrollar en él, se recuperan prácticas de docentes que trabajan en establecimientos de gestión pública y privada, en zonas urbanas y rurales. Respecto de las características de los quince establecimientos en donde se ofrece la orientación Ciencias Sociales y se desempeñan profesionalmente los docentes a entrevistar, se reconocen algunas características sintéticas de los mismos:

- cinco establecimientos educativos son de gestión privada confesional, ubicados en la ciudad cabecera del partido, de jornada simple;
- un establecimiento educativo es de gestión privada confesional y se ubica en una localidad distante unos 20 km., de la ciudad cabecera del partido, de jornada simple;
- un establecimiento educativo es de gestión privada, administrado por una sociedad anónima de tipo empresarial, ubicado en la ciudad cabecera del partido, de jornada extendida;
- un establecimiento educativo es de gestión privada, ubicado en la ciudad cabecera del partido, de jornada simple;
- tres establecimientos educativos son de gestión pública, ubicados en la ciudad cabecera del partido, de jornada simple, creados a partir de la sanción de la LEN en 2006 (pueden ser denominados como “de reciente creación”);
- tres establecimientos educativos son de gestión pública, ubicados en la ciudad cabecera del partido, de jornada simple, considerados colegios “tradicionales” en la comunidad;
- un establecimiento educativo es de gestión pública, se encuentra ubicado en una localidad serrana distante unos 20 km. de la ciudad cabecera del partido, de jornada simple.

La selección de los entrevistados obedeció al corte cualitativo de la investigación, el cual no se apoya en muestras matemáticas características de los métodos cuantitativos, sino que sigue los lineamientos del proyecto para identificar a los actores relevantes. Este tipo de selección se orientó hacia una selección intencional o teórica de casos, inspirada tanto en la lógica de la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987) como en el concepto de “muestreo teórico” desarrollado por Glaser y Strauss (1967), procedimiento mediante el cual los investigadores eligen conscientemente casos adicionales según su potencial para generar nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas.

En este sentido, el perfil de docentes a entrevistar, en una primera instancia debería cumplir con los siguientes requisitos: ser docente del nivel superior/ciclo orientado de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires; que se encuentre a cargo del dictado de clases de asignaturas que se correspondan con la orientación Ciencias Sociales; con una antigüedad mínima de 5 años en el sistema educativo.

El universo de la investigación está compuesto por los docentes que se desempeñan en espacios curriculares de la Orientación Ciencias Sociales de las escuelas secundarias del partido de Olavarría.

TABLA 4 PERFILES DOCENTES QUE CONFORMAN LA MUESTRA				
	Título	Materia/s	Curso	(Cant) y características del/los establecimiento/s donde se desempeña
1	Prof. Comunicación Social (UU.NN)	Comunicación, Cultura y Sociedad Política y Ciudadanía Trabajo y Ciudadanía	5to 5to 6to	(1) Localizado en el partido de Olavarría. De gestión privada, confesional.
2	Prof. Cs. Jurídicas y Contables (ISFD)	Economía Política Política y Ciudadanía Trabajo y Ciudadanía	5to 5to 6to	(2) Localizados en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión privada, confesional.

3	Prof. Historia (ISFD)	Historia Política y Ciudadanía Filosofía Jefatura de Dpto. Ciencias Sociales	4to/5to/6to 5to 6to –	(1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión privada, confesional. (1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión privada. (1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión estatal.
4	Prof. Comunicación Social (UU.NN)	Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales.	6to	(1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión privada, confesional. Se desempeña además como docente en escuela secundaria preuniversitaria.
5	Prof. Comunicación Social (UU.NN)	Comunicación, cultura y sociedad	5to	(1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión pública, "tradicional". (1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión privada, confesional.
6	Prof. Ciencias Políticas (ISFD)	Historia Sociología Política y Ciudadanía	5to/6to 5to 5to	(1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión privada, confesional.
7	Prof. Psicología (ISFD)	Psicología	4to	(2) Localizados en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión pública, "tradicional". (2) Localizados en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión pública. (2) Localizados en el partido de Olavarría, en localidades serranas.
8	Prof. Antropología (UU.NN)	Sociología	5to	(1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión pública. De reciente creación.
9	Prof. Geografía (ISFD)	Geografía Jefatura de Dpto. Ciencias	4to –	(1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión pública, "tradicional". (1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión privada, confesional. (1) Localizado en la ciudad

		Sociales		cabecera del partido de Olavarría. De gestión pública, "tradicional".
10	Prof. Historia (ISFD)	Historia	5to	(1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión pública. De reciente creación.
11	Lic. Psicología (UU.NN) c/tramo de formación docente.	Psicología	4to	(1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión privada, confesional.
12	Prof. Antropología (UU.NN)	Sociología	5to	(1) Localizado en la ciudad cabecera del partido de Olavarría. De gestión pública. De reciente creación.
Elaboración propia a partir de datos disponibles en el sistema SERVADDO - portal ABC (DGCyE) y entrevistas.				

Las unidades de análisis de la investigación son las prácticas de enseñanza relatadas por los docentes que se desempeñan en espacios curriculares de la Orientación Ciencias Sociales de las escuelas secundarias del partido de Olavarría.

Unidad de análisis ->	Prácticas de enseñanza de docentes de ES de gestión pública, urbanas, "tradicional"	Prácticas de enseñanza de docentes de ES de gestión pública, urbanas, creadas a partir de la LEN	Prácticas de enseñanza de docentes de ES de gestión privada, confesionales, urbanas	Prácticas de enseñanza de docentes de ES de gestión pública, emplazadas en el partido	Prácticas de enseñanza de docentes de ES de gestión privada, confesionales, emplazadas en el partido
Categorías y variables					

práctica de la enseñanza					
currículum					
innovación					

Las categorías y variables con las que se van a analizar las prácticas de enseñanza están vinculadas con la lectura que realizan los actores del currículum, las estrategias metodológicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, también con el potencial de las mismas en tanto propuestas de innovación educativa en este contexto, y sus alcances conceptuales se abordan en el capítulo 2. Otro aspecto importante para el análisis de las prácticas de enseñanza en esta investigación se vincula con las particularidades que adquiere la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria, en función de las características que tiene el sujeto-joven-estudiante que transita por la misma en la provincia de Buenos Aires, y que será profundizado teóricamente en el capítulo 3.

1.5 Etapas de la investigación

Se identifican tres momentos principales en el desarrollo de esta investigación. Estos momentos no deben interpretarse como fases completamente secuenciadas ni fragmentadas, ni separadas por hechos puntuales; más bien, se articulan y se superponen, permitiendo que las actividades de cada fase nutran la comprensión de las demás.

1.5.1 Primer momento: exploración del campo y acercamiento a los docentes

En esta fase inicial se realizaron entrevistas exploratorias con docentes de escuelas secundarias del ciclo superior de Olavarría, con el propósito de conocer las condiciones y enfoques de enseñanza en la orientación Ciencias Sociales. También se analizó normativa educativa relevante y, cuando fue posible, se revisaron planificaciones o documentos de propuestas de clase, aunque no siempre se tuvo acceso a ellos.

Los resultados de estas primeras entrevistas evidenciaron que algunas preguntas, objetivos y enfoques iniciales del plan de tesis podrían limitar los aportes de la investigación o no reflejar adecuadamente la práctica docente real. Esto motivó una revisión crítica de la bibliografía y adecuaciones en la pregunta de investigación y en los objetivos generales y específicos, con el fin de

garantizar la pertinencia y factibilidad del estudio. Esta fase exploratoria permitió además ajustar los instrumentos de recolección de datos y anticipar aspectos metodológicos para los momentos posteriores.

1.5.2 Segundo momento: recolección sistemática de datos

Durante este momento se implementaron entrevistas semiestructuradas con docentes de distintas instituciones, con especial atención a las prácticas que ellos consideran innovadoras. Paralelamente, se continuó con el análisis de normativa educativa y, en los casos que fue posible, se revisaron planificaciones y otros documentos curriculares.

El objetivo central fue profundizar en la comprensión de las estrategias docentes, los factores contextuales que influyen en su práctica y las tensiones que emergen en la enseñanza del ciclo superior en Ciencias Sociales, particularmente en el contexto post pandemia. La información recopilada permitió construir un corpus de datos que integró la experiencia subjetiva de los docentes con evidencia normativa y documental.

1.2.3 Tercer momento: integración y análisis de la información

En esta etapa se procedió a la sistematización y análisis crítico de los datos. Se llevaron a cabo procesos de codificación y categorización para identificar patrones y relaciones entre prácticas docentes, contextos escolares y marcos curriculares.

Se generaron discusiones interpretativas que vincularon los hallazgos empíricos con los marcos teóricos sobre innovación educativa, didáctica y sociología de la educación. Este momento permitió elaborar conclusiones preliminares, identificar tensiones y oportunidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales y preparar la base para las discusiones finales y propuestas presentadas en los capítulos posteriores.

Referencias bibliográficas

- Araujo, S. (2014). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Arroyo, M. (2022) "Escuelas alteradas. Políticas educativas, normativa y apropiaciones locales en el nivel secundario durante la pandemia en Argentina". Resumen ampliado presentado en *IV Coloquio de investigación educativa en Argentina: La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos*. CABA, 17, 18 y 19 de Agosto de 2022.
- Becker, H. (2018). "Inexactitudes en la investigación cualitativa". En: *Datos, pruebas e ideas* (pp. 251-277). Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.ª ed., trad. P. San José Lera). Laia.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media* (Serie Informes de Investigación N.º 1). Ministerio de Educación de la Nación.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Guber, R. (1991) *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Ed. Legasa.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Hodges, 2020 (comp). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. Editor: The Learning Factor. Disponible en:
https://www.academia.edu/79857647/Ense%C3%B1anza_Remota_de_Emergencia_Textos_para_la_discusi%C3%B3n

- Litwin, E. (2008). "La investigación didáctica en un debate contemporáneo". En Baquero, R. [et. al]. *Debates constructivistas*. Aique.
- Meirieu, P. (2022). *Pedagogía: el deber de resistir (10 años después)*. Editorial UNIPE. Disponible en: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/pensamiento-contemporaneo/pedagog%C3%ADa-el-deber-de-resistir-10-a%C3%B1os-despu%C3%A9s-detail>.
- Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. EUDEBA.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). "Capítulo III. Aportes de la sociología a la pedagogía". En *Pedagogías: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Palamidessi, M. (2007). "Introducción". En Palamidessi, M.; Suasnabar, C. y Galarza, D. (comp). *Educación, conocimiento y política, Argentina, 1983-2003*. FLACSO/Manantial.
- Pasquariello, S. (2017). "Las cifras de la educación en la provincia de Buenos Aires". *Newsletter de la Facultad de Ciencias Sociales*, 36. Disponible en <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/260-newsletter/n-36/3051-stella-pasquariello-las-cifras-de-la-educacion-en-la-provincia-de-buenos-aires>
- Piovani, J. I. (2018). "El diseño de la investigación". En Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani J. I. *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Sánchez Escalante, M.C. y Yuni, J. A. (2022). "El multiverso de la clase en el nivel secundario durante la enseñanza virtualizada". Resumen ampliado presentado en *IV Coloquio de investigación educativa en Argentina: La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos*. CABA, 17, 18 y 19 de Agosto de 2022.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). "Capítulo 7 Tradiciones en la investigación - cualitativa". En *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana de España
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Editorial Lumiere; Buenos Aires.

- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de la enseñanza –un análisis desde la Didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila
- Taylor, S.J y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2013). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Tyack, D. y Cuban, L., (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. 2da edición en español. Fondo de Cultura Económica.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

Documentación consultada

- [Ley de Educación Nacional Nº 26206/06](#) (LEN)
- [Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nº 13688/07](#) (LEP)
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Marco General de Política Curricular*. Disponible en:
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

Capítulo 2

Acerca de la idea de innovación en el ámbito educativo y su vinculación con la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escolaridad secundaria

Las reformas educativas que se inician en latinoamérica en la segunda mitad del siglo XX, traen aparejada la incorporación de un nuevo vocablo, la innovación educativa, que comienza a circular en documentos oficiales, en los proyectos institucionales, en las prácticas educativas.

Es preciso reconocer que las editoriales de materiales educativos que acompañaron cada nuevo escalón de las reformas, hacían referencia a propuestas innovadoras para el aula, estrategias de innovación para docentes, experiencias innovadoras para el aprendizaje, entre otras formas de denominar una propuesta de cambio en el hacer del docente, que no termina de comprenderse con claridad.

Poco más adelante, cuando las tecnologías de información y comunicación comenzaron a permear “el halo místico y protector de la escuela” (Mc Laren, 1994), la industria tecnológica impulsó la asociación de la innovación educativa con el uso de tecnologías analógicas y digitales.

Podríamos decir que hoy, transcurridos casi cuarenta años de la reforma integral de la educación que impulsó en Argentina el gobierno de C. Menem desde 1989 a 1999, el término innovación ha logrado persistir y hoy reúne adeptos y detractores.

Algunos estudios, como el de Margalef García y Arenas Martija (2006) o el de Ferreyra y Vidales (2012), sostienen que el término innovación viene asociado a otros dos que le dan sentido: reforma y cambio.

El capítulo se estructura en cuatro apartados, en los que se desarrollan los conceptos centrales de esta tesis en torno a la innovación educativa, las reformas y cambios en el sistema escolar, y las prácticas de enseñanza. Por ello, para comenzar a desentrañar la complejidad de dichos

conceptos, se recuperan en clave analítica ideas y reflexiones sobre las reformas educativas ocurridas en Argentina desde la vuelta a la democracia en 1983 hasta la actualidad, la asociación del término innovación a la idea de cambio educativo y, finalmente, nuestras interpretaciones acerca de las relaciones posibles entre estos procesos. Luego, se vincula la tríada innovación-reforma-cambio con las prácticas de los docentes, analizando otras categorías estructurantes del hacer docente como racionalidad y problemática, esquemas de acción teóricos y prácticos.

2.1. Reforma educativa e innovación

En el desarrollo de este punto haremos referencia a las dos reformas educativas que se sucedieron desde la recuperación de la democracia a la fecha: la impulsada por la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993, sancionada durante el gobierno de Carlos Ménem y la Ley de Educación Nacional N° 26.252 del año 2006, sancionada durante el gobierno de Néstor Kirchner. En ambas leyes, el concepto y la idea-fuerza de innovación aparecen definiendo el eje del cambio; pareciera ser que sin innovación no hay cambio, sin cambio no hay reforma real.

Inicialmente, formularemos algunos enunciados respecto de los sentidos que se construyen o se instalan a través de una reforma. En el caso argentino, la primera reforma integral del sistema se realiza con la denominación de “transformación educativa” que lleva implícitos procesos de cambio en distintos planos: el plano legal-administrativo, en el plano institucional y en el saber-hacer de los docentes. Acordamos con Popkewitz (2000) en que “las reformas constituyen un discurso de organización y regulación sociales” (p.153). Para ello, señala el autor, sus impulsores recurren a textos de diverso orden (publicaciones periódicas, textos académicos, borradores de proyectos, acuerdos, resoluciones, modificaciones al currículum, textos de uso en aulas, etc. Circulan por dentro y por fuera de las instituciones, creando así un clima social de debate que logra instalar el tema en la opinión pública.

Un comentario especial, merecen los informes públicos producidos desde distintos espacios gubernamentales y de agencias formadoras de opinión del sector privado (como algunos medios de comunicación y consultoras, por ejemplo), sobre la eficacia de las instituciones educativas, considerando variables cuantificables como ingreso, egreso, permanencia en el sistema, deserción; y otras variables de tipo cualitativo como capacidades lectoras, de escritura, de dominio de operaciones matemáticas.

El clima social generado resultó propicio, entonces, para instalar sospechas sobre las instituciones tradicionales y su sentido, y poner en tensión las transformaciones necesarias para el ingreso al mundo globalizado y al inminente siglo XXI.

2.1.1. La innovación en la Ley Federal de Educación (LFE)

La Ley Federal de Educación (LFE) de 1993, debe comprenderse en el marco de las políticas neoliberales de los años 90, cuando el país, desde el gobierno de Carlos S. Menem, ingresa en el mundo neoliberal globalizado que dominaban los países europeos y Estados Unidos, principalmente, cuyas líneas de acción se plasmaron en el consenso de Washington (1989). La aplicación de las recomendaciones económicas emanadas de dicho documento, orientaron y financiaron los cambios estructurales a nivel nacional y regional, produciendo un escenario social cambiante, diverso y fragmentado (Svampa, 2005), al compás de transformaciones profundas en la vida cotidiana de las personas y de las instituciones.

En la primera etapa de reformas del Estado que el nuevo modelo requirió, el gobierno se deshizo de la responsabilidad (financiera y de gestión) de empresas estatales sustantivas como comunicaciones, energías, servicios. Educación y salud fueron las áreas que mayor resistencia social presentaron y aunque los recortes no lograron realizarse con la profundidad esperada por el gobierno, las decisiones que se llevaron adelante resquebrajaron las estructuras y sentidos vigentes.

Se apeló así a la descentralización, que trasladó responsabilidades de gestión a los gobiernos subnacionales; a la privatización, que puso en manos de empresas privadas (y a

menudo, de empresas **estatales** transnacionales) la provisión de los principales servicios públicos; a la desregulación, que implicó el vaciamiento o supresión de organismos que cumplían funciones reguladoras de la actividad socioeconómica, las que pasaron a ser consideradas superfluas o negativas para su desenvolvimiento; y a la tercerización de servicios, que llevó a numerosas instituciones públicas a procurarse en el mercado, ciertos insumos y servicios antes suministrados por unidades operativas propias. (Oszlak, 1999, p. 4)

Los cambios en el Estado implican cambios en la democracia y en la educación. La reestructuración del sistema educativo incluyó tres ciclos de educación obligatoria (Educación General Básica) de 1° a 9° años y el nivel Polimodal, de tres años, para completar el nivel secundario. De todos ellos, el tercer ciclo fue particularmente dificultoso en cuanto a la disponibilidad de infraestructura y personal docente.

La EGB se implementó con distintas modalidades a lo largo del país, resultando que, en algunas provincias, se organizó como una unidad de ciclos consecutivos (1°, 2° y 3er ciclo) en la misma institución educativa y en otras, se separó el tercer ciclo de los restantes, funcionando junto a la estructura del nivel Polimodal.

En la provincia de Buenos Aires, en las escuelas primarias se dictaron el primer y segundo Ciclo de la EGB y el tercero, se articuló con el nivel Polimodal, dictándose en las escuelas de nivel secundario, según su localización¹². Esta decisión estuvo vinculada a establecer lazos de proximidad de contenidos y procedimientos entre el 3er ciclo y el nivel Polimodal, tanto a los efectos de apoyar la terminalidad del primero como alentar la continuidad del segundo.

Las provincias se vieron obligadas a establecer, también políticas de reasignación de tareas y de acceso a los nuevos cargos docentes, adecuándose a las funciones y expectativas que cada legislación provincial producía.

¹² En las escuelas rurales o escuelas primarias que no estaban cercanas a una escuela secundaria pública, el tercer ciclo se dictaba de manera completa en la sede de primaria.

En ese contexto, las provincias debieron dar lugar a los requerimientos pedagógicos de la nueva legislación. De acuerdo con los propósitos de este trabajo, en el marco de la Ley Federal de Educación, en el Título II “Principios generales”, Cap. 1, art 5 inciso p, se establece una primera mención a la idea de innovación, estableciendo que serán obligaciones de la política educativa “El estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas y a los regímenes alternativos de educación, particularmente los sistemas abiertos y a distancia”. Se plantea aquí el desafío de la capacitación a los docentes en ejercicio y en las carreras de formación.

En la provincia de Buenos Aires se implementó un sistema de capacitación docente modular denominado “Capacitación Docente 1995 para la Reforma Educativa” (DGCyE, 1995). En la presentación (Módulo 0), explican:

Cuando empezamos a redactar este módulo –como el primero de una serie que habrá de vertebrar la Capacitación Docente 1995 para la Reforma Educativa- lo hicimos con la plena convicción de que solo será posible la transformación de todo el sistema educativo si todos los docentes participamos activamente. Y ello implica, más allá de tomar decisiones para transformar la práctica pedagógica, pensar todo de una manera global, con una mirada abarcadora. (1995, p.9)

A grandes rasgos, la capacitación –rentada, en servicio y de un año de duración- abordó el conocimiento de las LFE y su homónima en la PBA; el conocimiento detallado de los Contenidos Básicos Comunes y las reformas curriculares (entre las que se destaca la interdisciplina) y las transformaciones a nivel institucional.

La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999) constituyó un circuito de capacitación a través del cual ONG, Institutos Superiores de FD y Universidades, acreditadas como instituciones oferentes, dictaron cursos y programas que acompañaron el proceso de “reconversión docente” que contemplaron no solo la organización y disposición de los contenidos curriculares, las

estrategias metodológicas sino también el trabajo conjunto, la conformación de “parejas pedagógicas” en los distintos campos disciplinares.

Otro aspecto a considerar, además de los debates en torno de la didáctica –y vinculado a ellos- es el de la incorporación de la computación y la tecnología como contenido de capacitación docente. En los diseños curriculares de la primera reforma se incorporan los programas de integración de las TIC en el sistema educativo, asociados con las estrategias de innovación educativa.

En un texto anterior (Fernández, 2021) se analizaba cómo:

(...) de forma explícita en programas y contenidos curriculares, o implícita en determinadas estrategias de gestión, comienza a aparecer en la agenda de política educativa la incorporación de las tecnologías digitales en el ámbito educativo. Por citar algunos ejemplos, se puede hablar del diseño e implementación del Plan Social Educativo, en 1993, o el Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Media, en 1994. Dichas iniciativas contemplaban el otorgamiento de becas y/o infraestructura, pero no tenían cobertura universal en las escuelas estatales, sino que estaban destinadas a aquellas cuya matrícula estaba compuesta por sectores de mayor vulnerabilidad social o necesidades básicas insatisfechas. (p. 50).

2.1.2. Innovación en la Ley de Educación Nacional (LEN)

En distintos países de Latinoamérica y luego de estallidos sociales producidos por la primera etapa de recorte de las funciones estatales en los años `90, se observan tendencias políticas que se orientan al reposicionamiento del Estado, asociadas a un discurso de que destaca el lugar de los ciudadanos en la construcción de nuevas alianzas entre el Estado y la sociedad civil. En esta segunda etapa de reforma del Estado capitalista (Oszlak, 1999), los discursos se inclinan a favor de un modelo de ciudadanía activa y en la recuperación de un sistema educativo centrado en políticas de derecho e inclusión social.

El contexto político (nacional e internacional), caracterizado por lo que Oszlak (1999) llama segunda generación de reformas del Estado, conduce a los gobiernos a producir un grupo de políticas públicas orientadas a “rescatar” e incluir a los sujetos expulsados del sistema productivo por la dinámica del modelo neoliberal actual. Esto es, luego de la crudeza de las primeras reformas estructurales impulsadas por el neoliberalismo dominante, que producen crisis sociales que amenazan la gobernabilidad, se re-posiciona un Estado que debe “afrontar desafíos mucho más arduos: ‘fortalecer’ lo que queda e incorporar nuevas funciones que procuren restablecer los equilibrios políticos y sociales perdidos” (Oszlak, 1999, p. 4). Como señala el autor, el desafío principal es conseguir la gobernabilidad del sistema, para lo cual se hace necesario promover la equidad entre los ciudadanos, ante sociedades fragmentadas.

Luego de transitar, en Argentina, el estado caótico en que quedaron el Estado y la sociedad luego del estallido social y político del año 2001, en el año 2003 se inicia un proceso de restablecimiento de las instituciones ordenadoras de la sociedad.

Bajo el gobierno peronista de Néstor Kirchner se inicia, de acuerdo con los enunciados de Oszlak ya formulados, una segunda etapa orientada a colocar a los sujetos en el primer plano de la escena social, política y económica y asegurar, como primera medida, la gobernabilidad.

Se renuevan, en ese contexto, una serie de leyes y se promulgan otras, constituyendo estructuras normativas tendientes a establecer un Estado garante de derechos, entre los que se encuentra la educación. Más adelante, se abrirá la sociedad a la demanda de nuevos derechos (ciudadanos, ecológicos, de género), en los que la escuela será un epicentro de debates y producción de alternativas, entre los jóvenes.

En relación a la innovación, en el Cap. II “La formación docente”, en el Art. 73, inc. C, establece entre los objetivos de la formación docente: “Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”.

Desde nuestra perspectiva, podría decirse que se reconocen dos momentos en relación al tiempo transcurrido desde la implementación de la LEN N° 26206/06 –y su correlato en la provincia de Buenos Aires, Ley Provincial de Educación N° 13.688/07: el que transcurre desde 2007 hasta la declaración del Aislamiento Social y Preventivo Obligatorio (ASPO) por la Pandemia del COVID.19, y el que se inicia con la experiencia de la virtualidad forzada, hasta nuestros días.

El primer momento a su vez, presenta la particularidad de reconocer en ese período dos iniciativas políticas que, si bien no produjeron modificaciones en el cuerpo de la LEN, los rasgos identitarios de dos fuerzas políticas divergentes pueden advertirse en las acciones que impulsaron y en el contenido de las mismas.

En la provincia de Buenos Aires, los primeros años de la LEN transcurrieron bajo el signo político del espacio Frente para la Victoria, constituido básicamente por el peronismo. En este tiempo, se puso el énfasis en dos aspectos fundamentales: la transición del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB 3) a la nueva estructura que contempla seis años de educación secundaria obligatoria que, en el año 2007, comienza con el primer ciclo denominado Educación Secundaria Básica reemplazando a la EGB 3. Simultáneamente, el énfasis de la política educativa se focaliza en los temas de inclusión social que serían garantes del cumplimiento de la obligatoriedad del nivel, de manera conjunta con una serie de programas y prácticas socioeducativas que apuntalaban la relación de los jóvenes con la escolaridad secundaria.

2.1.2.1 Experiencias de innovación educativa a partir de la LEN y la LEP

En este apartado se recuperan experiencias de innovación educativa que se desarrollan a partir de la sanción de la LEN, tanto a nivel nacional como provincial, y que tienen estrecha vinculación con disposiciones de organismos internacionales y/o regionales.

En línea con experiencias de innovación educativa llevadas adelante en otros países de Latinoamérica, se inició en el año 2010 la implementación del programa Conectar Igualdad (Decreto N° 459 del Poder Ejecutivo Nacional), cuyo objetivo expresa: “dar recursos tecnológicos a las

escuelas públicas de gestión estatal y elaborar propuestas educativas para incorporar esos recursos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.”

Para el logro de dichos objetivos, se establecen como ejes centrales de la política educativa nacional los siguientes puntos: aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales; formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad; planificación y gestión educativa; comunidad educativa integrada.

Por otra parte, el plan contiene ejes transversales en pos de generar condiciones y oportunidades para el desarrollo de los objetivos específicos en contextos diversos y cambiantes, a saber:

1. Innovación y tecnología: prácticas innovadoras a partir de la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la gestión institucional

2. Políticas de contexto: planificación e implementación de políticas pedagógicas contextualizada

3. Evaluación e información: evaluación y uso de la información puesta al servicio de la escuela, la comunidad y las autoridades provinciales y nacionales para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes

A través del Programa Conectar Igualdad, en la provincia de Buenos Aires se distribuyeron una computadora por alumno y para cada docente de nivel secundario y terciario. De manera simultánea se dictaron cursos, a través de los Centros de Información e Investigación Educativa (CIIE) de la provincia de Buenos Aires, a efectos de capacitar a la docencia en el uso de tecnologías con fines didácticos. Podríamos decir que, en este sentido, la noción de innovación queda vinculada a la incorporación de TICs en el aula y que la calidad de los conocimientos curriculares-disciplinares estuvieron subordinados al mandato de inclusión social y pedagógica (Errobidart, 2016), de manera particular en la escolarización de las y los jóvenes excluidos (Tenti Fanfani, 2021).

En el segundo segmento de este primer momento, comprendido entre los años 2016-2019, cambió el signo político y hubo otras prescripciones de la política educativa tanto a nivel nacional como a nivel provincial y municipal, donde gobernó la alianza Juntos por el Cambio.

Tal como se establece en el documento Orientaciones pedagógicas de Educación Digital, en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de la ONU, y el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende, en 2018 se diseña e implementa el plan Aprender Conectados.

Aprender Conectados se presenta como una propuesta de innovación educativa, que busca garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro. Implementa educación digital, programación y robótica para todos los niveles obligatorios y para Institutos de Formación Docente. En términos de infraestructura, prevé dotar a los establecimientos educativos de gestión pública de equipamiento tecnológico: aulas digitales móviles (equipadas con dispositivos digitales y accesorios como tablets, netbooks, proyectores, etc.) y laboratorios de programación y robótica (drones, laboratorios digitales, impresoras 3D, robótica, realidad virtual, plataformas educativas, etc.). También se contempla la construcción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) de Educación Digital, Programación y Robótica, con el objetivo de facilitar la integración curricular de las tecnologías en el aula.

En el mes de mayo de 2018 se presentó el programa de innovación y mejora escolar denominado “Red de Escuelas de Aprendizaje”, una iniciativa de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento (DPEyP) dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. La participación de los establecimientos educativos fue voluntaria, a raíz de una invitación cursada por la DGCyE en 2017. A partir de la convocatoria, para una primera etapa, se seleccionaron 2000 escuelas (22% del interior de la provincia y un 78% de AMBA). En el caso del partido de Olavarría, los establecimientos educativos del nivel secundario que formaron parte del programa son EES 3, Anexo 3031, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 17, 19 y 20.

La implementación y desarrollo de los programas en el territorio de la provincia de Buenos Aires en este período fue acompañado de capacitaciones para docentes y directivos del nivel secundario. Desde la Coordinación de la Red de Escuelas de Aprendizaje (DGCyE) se diseñó una propuesta de capacitación que contempló encuentros presenciales -de frecuencia mensual, con modalidad taller y duración promedio de 4hs.- y acompañamiento virtual.

Mientras que los directivos cursaron el postítulo de manera semipresencial, se seleccionaron docentes referentes que participaron periódicamente de capacitaciones en servicio. Los docentes referentes asumieron el compromiso de mejorar su práctica áulica a partir de los conocimientos adquiridos y, al mismo tiempo, de ser agentes multiplicadores en sus escuelas y socializar con los pares dichos saberes. Las instituciones recibieron recursos tecnológicos que permitan a los docentes llevar a la práctica los contenidos teóricos abordados en los encuentros. (Fernández, 2021 p. 58)

En este mismo período se implementaron otras propuestas de características similares, con el propósito de mejorar la calidad educativa y adaptar el nivel secundario de educación a desafíos contemporáneos y la agenda 2030. Entre ellas se destacan:

- *“Escuelas del Futuro”*. Fue una iniciativa de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación y Deporte de la Nación (Resolución 2376/16) cuyo objetivo principal estaba orientado a “construir una educación de calidad que garantice los aprendizajes que los estudiantes necesitan para integrarse plenamente en la cultura actual y en la sociedad del futuro”. Para ello, se promovió la creación de espacios de aprendizaje flexibles, basados en problemas/proyectos, que pudieran ser configurados de diferentes maneras para apoyar diversas actividades educativas, a partir de la innovación pedagógica. En el marco del programa, se dotó a las escuelas participantes de herramientas y dispositivos tecnológicos (kits de robótica y programación, celulares, drones, netbooks,

entre otros) para desarrollar propuestas que favorezcan la alfabetización digital del estudiantado.

- “*Secundaria Federal 2030*”. De acuerdo a lo establecido en la Resolución del Consejo Federal de Educación N°330/17, la Secundaria Federal 2030 fue una política federal para transformar la escuela secundaria que supone el diseño de experiencias pedagógicas innovadoras, con nuevos enfoques, formatos y prácticas que fortalezcan el vínculo entre la escuela y las situaciones de vida de los jóvenes, reconfiguren el uso del tiempo y espacio escolar, y ofrezcan diversas estrategias de enseñanza para facilitar el acceso a conocimientos significativos y la formación de habilidades.
- “*Escuelas Promotoras*”. El programa, aprobado por la Resolución 748/2018 de la DGCyE, involucró a aproximadamente 600 escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. Según lo establecido en el Anexo I, la propuesta tiene como propósito “implementar modificaciones en el formato de la escuela secundaria que favorezcan la trayectoria escolar de los estudiantes, promoviendo otras formas de organización para enseñar y aprender”. Las escuelas participantes debieron implementar metodologías innovadoras, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), desarrollar instancias de evaluación colegiada y contar con la figura del Profesor Acompañante de Trayectoria (PAT), encargado de guiar y monitorear los aprendizajes, asegurando que los estudiantes transiten de manera efectiva sus trayectorias educativas y profundicen las experiencias institucionales que ya se implementan en la Provincia.

Como ha sucedido con otras propuestas de transformación de la escuela secundaria, los resultados de su implementación en escuelas testigo/piloto fueron dispares y no se lograron sostener en el tiempo. Gran número de docentes y directivos no finalizaron las instancias de capacitación previstas, en especial las que vinculan los desarrollos teóricos con su implementación en el aula y su multiplicación entre colegas de la institución educativa. En estas condiciones de debilidad formativa sobre el uso de tecnologías digitales en las aulas y con una desigual distribución

de artefactos tecnológicos que posibilitan las prácticas que se impulsan, llegó la Pandemia por COVID 19 a nuestro país.

Los avatares para hacer frente a la situación y cómo fue necesario recurrir a prácticas innovadoras ante un escenario de virtualidad forzada y/o emergencia educativa ante el cierre de las escuelas del país, se exponen en el Capítulo 3.

Las propuestas, programas o decisiones de política educativa antes mencionadas nos obligan a revisar la relación entre innovación educativa y la integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar. Desde el discurso, se puede ver cómo se reconoce la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, adaptándola a los requerimientos de una sociedad digital e interconectada, por lo que se propone la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no se evidencia un análisis crítico y reflexivo en torno a la potencialidad que ofrece el uso de las tecnologías digitales en el aula y su impacto en los aprendizajes. Sevilla Godínez (2017) considera que, en los últimos años, se ha discutido sobre el papel de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no siempre se ha incluido a las implicaciones que provocan los nuevos modelos didácticos, las formas de interacción entre el docente y los estudiantes, las tendencias en torno a este fenómeno educativo o su repercusión en el ámbito de las Ciencias Sociales.

En este sentido, Mariana Maggio (2012) sostiene que es necesaria la reinención de la enseñanza y son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación las que hoy ofrecen múltiples oportunidades para que esto sea posible. Encontrarle a la tecnología un sentido pedagógico y didáctico potente es un esfuerzo arduo, y considera que debe comenzar por los docentes. Ellos son los encargados de aprovechar los recursos y estímulos del mundo contemporáneo, pensándose como oportunidades para enseñar -y no para competir-.

En este punto, resulta pertinente destacar los aportes de Casablanco (2014) al debate sobre la integración de las TIC's en el aula, quien sostiene:

La innovación con tecnologías, es una cuestión fundamentalmente humana (Casablanca, 2005), es decir, depende del sentido educativo que le otorgue el docente en una propuesta didáctica.

No es el uso de una computadora, o de cualquier dispositivo digital inserto en el aula en sí mismos lo que le otorga la cualidad pedagógica innovadora a tales artefactos tecnológicos, ya que depende del uso que le demos. (p.36)

La autora propone transitar “de las TIC a las TAC”, de las tecnologías de la información y la comunicación a las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, lo que representa un cambio significativo en el enfoque educativo. Argumenta que las TIC se centran principalmente en el acceso y la gestión de la información, mientras que las TAC se enfocan en cómo estas tecnologías pueden ser utilizadas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

En el modelo de las TAC, tanto los docentes como los estudiantes se convierten en protagonistas activos del proceso educativo, con predisposición a la experimentación con herramientas y metodologías. En ese proceso, los docentes deben guiar y facilitar el aprendizaje, mientras que los estudiantes deben participar de manera activa y colaborativa, para crear experiencias de aprendizaje más significativas para los estudiantes.

2.2. Cambio educativo e innovación

De acuerdo con autores de diferentes campos del hacer científico, nos encontramos ante un proceso de cambio de época y no solo ante una época de cambios (Castells, 1994) en el que la globalización, la fluidez, la flexibilidad, la vertiginosidad, imprimen fuertes cambios en la subjetividad de las personas y en procesos sociales como la educación (Pérez Gómez, 2012). Tal es así que en el campo pedagógico surgen líneas de pensamiento que conformadas en estructuras conceptuales, dan lugar a nuevas teorías en proceso de consolidación y surcadas por intensos debates.

2.2.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de “innovación educativa”?

En este punto se presentan diferentes miradas de autores que con anterioridad han tematizado sobre la relación reforma-innovación y cambio, y que han servido de orientaciones para definir las categorías analíticas de este trabajo.

Blanco Guijarro y Messina Raimondi (2000) realizan un estudio sobre el estado del arte de las innovaciones educativas en América Latina y para ello parten de historizar el concepto “innovación” en el ámbito educativo. Las autoras sostienen que “la conceptualización de la innovación ha ido variando a lo largo del tiempo, en función de diversos factores (políticos, económicos, culturales y epistemológicos) y de la concepción y posicionamiento ante el sentido y la finalidad de la educación misma” (p. 41). Esto explica la multiplicidad de definiciones de innovación educativa que circulan en distintas producciones académicas, programas educativos, materiales, etc.

Un viejo texto de Rosa M. Torres (2000), aborda, desde nuestro punto de vista, con precisión y espíritu crítico, las implicancias del concepto innovación y su relación con las reformas educativas. El texto es retomado aquí porque a pesar del paso de los años las implicancias y problemas planteados en él siguen teniendo vigencia y valor analítico para comprender las prácticas innovadoras de estos tiempos.

La autora explica cómo se produce la relación entre “reforma” e “innovación”: la reforma refiere al proceso de cambio “...pensado y diseñado “arriba”, para derramarse hacia “abajo”, ser “apropiado” y “ejecutado” por los educadores, “aterrizar” en la escuela y modificar la cultura escolar y las prácticas pedagógicas (Torres 2000, p. 5). La innovación, por su parte, refiere al proceso de cambio que se realiza desde abajo, “...a partir de la “práctica” y los actores de base, eventualmente institucionalizado y generalizado en el marco de la reforma” (Torres 2000, p.5).

Siguiendo el análisis expresa que recoge, en sus estudios, dos ejes principales para la clasificación de las innovaciones educativas: por su alcance (micro y macro), ámbito o ámbitos principales de ejecución (dentro o fuera de la escuela, curricular, pedagógica, administrativa, etc.) y por su valor para el cambio (superficiales o profundos).

“Estrictamente, la innovación es la aplicación de una idea nueva o de una idea vieja renovada o reinterpretada” (Torres, 2000, p.6). En general, las nuevas ideas están asociadas a los discursos impulsados por la reforma en proceso. Cuando la nueva idea se lleva a la práctica, concurren en ella una serie de elementos vinculados a la cultura escolar, al contexto institucional y social, a los hábitos y esquemas de acción aprendidos por los sujetos intervinientes del proceso, que claramente complejizan la idea original.

Por otro lado, tomando como referencia el estudio de Margalef García y Arenas Martija (2006) ya mencionado

(...) el concepto de innovación, según Zaltman y otros (1973), hace referencia a tres usos relacionados entre sí. Innovación en relación a “una invención”, es decir, al proceso creativo por el cual dos o más conceptos existentes o entidades son combinados en una forma novedosa, para producir una configuración desconocida previamente. En segundo lugar, la innovación es descrita como el proceso por el cual una innovación existente llega a ser parte del estado cognitivo de un usuario y de su repertorio conductual. Y por último, una innovación es una idea, una práctica o un artefacto material que ha sido inventado o que es contemplado como novedad, independientemente de su adopción o no adopción. (2006, p. 4)

Siguiendo este enunciado, la innovación se relaciona con tres tipos de usos: la creación de algo que no existía, la percepción de quien lo ha creado como algo nuevo, y la comprensión de que ese algo nuevo es valioso.

Desde las teorías del cambio educativo (Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 2003) y las reflexiones sobre mejora de la enseñanza y el aprendizaje en ámbitos educativos que se realizan por parte de organismos/organizaciones internacionales (Rivas, 2017) podemos pensar en una definición de innovación educativa entendida como la búsqueda, desarrollo e implementación de nuevas prácticas, enfoques, estrategias, tecnologías o enfoques pedagógicos en el ámbito educativo, con el propósito de mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido,

puede definirse a la innovación educativa como “un acto deliberado y planificado de solución de problemas que apunta a lograr mayor calidad de los aprendizajes de los estudiantes” (UNESCO, 2014, citado en UNESCO, 2016). Supone trascender un paradigma tradicional, asociado al conocimiento academicista para dar paso a una concepción en donde “el aprendizaje es interacción y se construye” entre todos (escuelas, educadores, estudiantes, proyectos, políticas).

Por lo antes expuesto, la concepción de innovación educativa que subyace en este estudio da cuenta de un proceso de cambio que se basa en el diagnóstico de necesidades, intereses y demandas del estudiantado y las particularidades de los establecimientos educativos a los que éstos asisten, así como también a supuestos didácticos en relación a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales -en el caso de esta investigación en particular-, las posibilidades o no de incorporar tecnologías en las propuestas y la reflexión del docente sobre su propia práctica profesional. Sobre esa base, y con el propósito de generar aprendizaje significativo en los estudiantes, implica el diseño y la planificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje para el logro de dichos objetivos.

Finalmente, recuperamos el “decálogo de la innovación educativa” que propone Axel Rivas (2017) para alimentar una visión aplicable de la innovación educativa. A los fines de la presente investigación, citamos algunos de los puntos que consideramos fundamentales para el posterior análisis de las prácticas de enseñanza innovadoras objeto del estudio:

1. La innovación es una fuerza que busca desnaturalizar, repensar, desmitificar la matriz escolar tradicional para desplegar el aprendizaje en profundidad que genere capacidades de actuar en los alumnos. Se nutre, para ello, de nuevos motores del aprendizaje: ya no el temor y la obligación, sino la alimentación del sentido de aquello que se enseña, la formación de la voluntad y el deseo de aprender, y la defensa del aprendizaje como un derecho. (...)

4. La innovación buscada toma sentido cuando combina tres ejes: una disposición constante a hacer preguntas y buscar caminos, una mirada científica que persigue evidencias

antes que puros experimentos por modas o intuición, y una sed de justicia social como motor para abrir nuevos caminos y no aceptar como dado el orden vigente.

5. Hay grandes dosis de innovación en las prácticas dentro y fuera del sistema educativo. Es fundamental canalizar esos movimientos, documentarlos, reutilizarlos, validarlos, profundizarlos. La innovación no implica inventarlo todo, es mucho más un arte de la reflexión colaborativa sobre las prácticas

6. La tecnología puede potenciar la innovación, pero no como fin en sí. Todo lo que sirva para crear entornos de aprendizaje más apasionantes que generen capacidades en los estudiantes debe ser aprovechado. Los avances tecnológicos abren numerosas puertas para explorar como puentes hacia una nueva matriz escolar. (...)

8. La innovación en la escuela secundaria depende especialmente de una mirada hacia cada estudiante como pura potencia, rompiendo los estigmas equivocados que asignan a los jóvenes las culpas de su propio fracaso. Es la escuela la que fracasa cuando un alumno abandona o no aprende, porque impone una forma única de enseñanza y desconoce la variedad de situaciones de sus alumnos. (p.95-97)

A modo de cierre de este apartado, resulta de interés reconocer que en toda instancia de innovación, una vez que ésta se produce, “permanece latente en los actores una tendencia a recuperar el estado anterior” (Ferreyra y Vidales, 2012, p.44). Si bien es una actitud esperable en toda propuesta de cambio e innovación, los autores sostienen que para evitar el “efecto pendular”, los actores deben integrar al sistema todo aquello que consideren necesario para afianzar la innovación y sostenerla el tiempo necesario hasta que se reinstale el equilibrio.

2.2.2. Currículum e innovación

Al referirnos al concepto de innovaciones educativas, no es posible hacerlo sin referir a las particularidades del contexto pedagógico más amplio que contiene las prácticas educativas: nos referimos al currículum escolar.

Entendemos por desarrollo del currículum de la escolaridad secundaria, al *conjunto de prácticas que expresan un proyecto educativo coherente* (Gimeno Sacristán, 1993), cuya enunciación tiene una cierta capacidad reguladora de la práctica en las instituciones y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El término currículum no será utilizado solamente como un plan diseñado por técnicos y especialistas, ni como el desarrollo que se realiza en cada escuela particular, sino como una práctica social y cultural que incluye el tratamiento de situaciones complejas *capaces de comprender y guiar la práctica de la enseñanza* y el “entramado de experiencias que obtiene el alumno, incluidos los efectos del currículum oculto” (Gimeno Sacristán, 1993, p. 230) y que contempla diferentes niveles de especificación y concreción.

En esta presentación explicativa de la relación teórica entre innovaciones y currículum escolar, tomaremos como referencia a Jackson (1998, p. 73) quien reconoce y articula dos niveles de manifestación del currículum: estructural-formal y procesual- práctico y expresa que ambos “se relacionan entre sí de diversos e importantes modos”.

El currículum formal y la política curricular a través de diferentes estrategias de comunicación, tienen una incidencia altamente significativa en las manifestaciones que operan en el nivel procesual-práctico. De allí que, en las escuelas donde se producen proyectos institucionales que implican cierta reelaboración del currículum formal, se desarrollan también proyectos áulicos de mayor significatividad en los aprendizajes y de mayor satisfacción para los equipos docentes.

Asociado al término currículum procesual-práctico, se encuentra el currículum oculto, donde las decisiones de los sujetos (agentes del sistema: docentes, directivos, especialistas) y sus prácticas, los modos de concebir la educación y las prácticas orientadas a favorecer la mejora de los aprendizajes en la escuela, constituyen la compleja trama a partir de cuyo análisis se pretende

interpretar cómo los y las docentes producen innovaciones en la escuela secundaria. De aquí se desprende también el análisis de situaciones coyunturales en el plano de la política curricular, que afecta al desarrollo procesual- práctico, como es el caso de la formulación de programas *ad hoc*, de proyectos por tiempo limitado, de propuestas (como ESI, prácticas socioeducativas, entre otros) que se abordan en las escuelas con carácter institucional y habilitan el desarrollo de prácticas innovadoras por parte de los equipos docentes.

La sociedad de la información y del conocimiento, como ya hemos referido con anterioridad, demanda a la educación propósitos distintos de los tradicionales relacionados ahora con el desarrollo capacidades de aprender a lo largo de toda la vida.

Sobre los contenidos que enseña la escuela, Serres (2013) expresa que no se trata ya de transmitir una cierta cantidad de información a los niños y jóvenes, sino en el desarrollo de la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla organizarla y transformarla en conocimiento. Entonces ¿qué transmitir, cuando el saber está ahí, al alcance de los dedos, a través de un dispositivo tecnológico móvil? El cambio subjetivo y social que este hecho produce, impacta con la lentitud con que se procesan los cambios en el sistema educativo

Mientras los cambios vertiginosos se suceden, simultáneamente se le requiere a los sujetos la capacidad de movilizar y resignificar los saberes y procedimientos aprendidos en la escuela, poniéndolos en juego en diferentes situaciones y contextos, en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales y de las necesidades que se desprenden de las políticas públicas locales, regionales o globales.

Como expresa Pérez Gómez (2012):

El sistema educativo afronta, en las democracias actuales, dos grandes retos que están íntimamente relacionados: por un lado, consolidar una escuela comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno, respetando la diversidad y asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades; por otro,

favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social. (p 72)

¿De qué modo la docencia procesa este proceso de cambio, signado por retos que desafían la tradición escolar y los rasgos constitutivos del rol docente? En el apartado siguiente se realizará una descripción comprensiva de las aristas de la práctica educativa en tanto práctica social, en un enfoque que nos aproxime a la complejidad de su desarrollo.

2.3 La práctica de enseñanza como práctica social

Pensar la práctica de la enseñanza como una práctica social, nos protege de un análisis que nos acerque a la instrumentalidad del concepto rol docente y coloca al docente como un sujeto-actor social que como tal, no se escinde de sus condiciones subjetivas y sociales en el desempeño de la tarea de enseñar.

Steinman (2018) propone entender a la práctica de enseñanza como una práctica social y para ello, recupera la definición de práctica social desde la perspectiva sociológica de Bourdieu y sostiene que “las prácticas sociales son el producto de un interjuego entre las condiciones sociales objetivas en que se desarrollan las prácticas y el agente social que las produce” (p. 20). Desde su posición, el agente no es considerado en tanto individuo, sino como agente social socializado, que supone una relación construida históricamente entre individuo-sociedad.

Siguiendo con este planteo, Steinman recupera la definición de práctica docente de Achilli (1986) en tanto le permite posicionarla como una práctica social:

(...) Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. (...) Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el

contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro - conocimiento - alumno centrada en el 'enseñar y aprender'. (p. 22)

Pretendiendo vincular la práctica docente -en tanto práctica social- con el concepto de cambio, resulta innegable que, en tanto sujeto social, el sujeto colectivo que es la docencia está entramado en los vaivenes de una sociedad y como tal, la atraviesan los discursos, las prácticas, los objetos de consumo, las publicidades, las urgencias del escenario social y cultural contemporáneo. El sujeto docente es un sujeto social de estos tiempos, producido por los dispositivos de estos tiempos, productor a su vez, a través de sus discursos y prácticas, de relaciones y disposiciones que conforman una red que lo contiene y de la que es continente.

En tanto sujeto-actor institucional –es decir, en tanto docente- desarrolla prácticas aprendidas por discursos y prácticas que le preceden y lo condicionan en su accionar. Esto no significa que no haya espacio para innovar, experimentar con propuestas nuevas y alternativas, aunque todo ello se produzca en medio de las constricciones que presentan las instituciones y la comunidad que les da contexto.

Las instituciones, en tanto configuraciones sociales (Elías, 1990) propician relaciones de interdependencia entre los sujetos y ellas. Se reconocen fundamentalmente las nociones de sujetos en interacción que se mueven en configuraciones sociales que les preexisten pero que son –lentamente- cambiantes. Los cambios en las configuraciones, dirá el autor, son mucho más lentos que la vida de los sujetos que interactúan en ellas, pero están constituidos por las actuaciones de los sujetos.

Sostenemos que algo similar sucede con la idea de racionalidad y problemática, estructuras simbólicas subjetivas que se construyen al interior de las instituciones y se transmiten con el “saber hacer”.

Observamos además, un sujeto tensionado entre los procesos de cambio social contemporáneos y su desempeño en instituciones educativas que siguen respondiendo principalmente a sus mandatos fundacionales/modernos. En ella dominan la fragmentación del

espacio y el tiempo, una concepción epistemológica heredera del positivismo para pensar el currículum y la enseñanza, basada en la división disciplinar y en la transmisión como operaciones esenciales.

¿Cómo opera la racionalidad institucional/individual moderna ante el cambio, ante la demanda de desarrollar prácticas innovadoras?

La racionalidad moderna que persiste en la lógica institucional y en gran parte del colectivo docente puede operar como un obstáculo al momento de iniciar procesos innovadores de enseñanza, ya que ha producido procedimientos y teorías, conformando una subjetividad que opera en ciertos casos -o durante la supremacía de determinados paradigmas- como límites para procesar las problemáticas que somos capaces de advertir y con las cuales asumimos los procesos de construcción de la realidad.

Los conceptos de racionalidad y problemática, junto con la construcción subjetiva que generan o producen, requieren en estos tiempos de cambio, de una ampliación de límites, barreras, o construcciones en proceso, a efectos de ser revisados y deconstruidos. Esto se propone a efectos de tomar conciencia acerca de cómo esas ideas idiosincrásicas -no siempre ajenas a sesgos ideológicos-, permean nuestros discursos y especialmente, nuestras prácticas, y que los procesos innovadores y sus cambios no resultarán potentes y duraderos en tanto no se atiendan estos aspectos.

Aún así, su deconstrucción requiere de un proceso colectivo, del que todos/todas se sientan parte, en un marco de confianza y previsibilidad.

A efectos de precisar los alcances de ambos conceptos, tomaremos un artículo de Errobidart, A. (2008), que expresa:

Retomando los conceptos de racionalidad y problemática, es preciso recurrir a las expresiones de Henry Giroux (1992), uno de los fundadores de la pedagogía crítica. En la obra que refiere al desarrollo de ambos conceptos, Giroux se está refiriendo a la racionalidad

y problemática con que se “lee” el mundo y se actúa en él, pero bien valen para agregar un aspecto más a este fecundo debate iniciado. (s/n)

Giroux define a la racionalidad como:

(...) un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupo con la sociedad amplia. Subyacente a cualquier modo de racionalidad se encuentra un conjunto de intereses que definen y califican cómo los individuos se reflejan en el mundo. Este es un punto epistemológico importante. El conocimiento, expectativas y tendencias que definen una racionalidad condicionan y son condicionados por las expectativas en las que cada uno de nosotros entramos. La noción de que dichas experiencias sólo llegan a ser significativas dentro de un modo de racionalidad que les confiere inteligibilidad es de crucial importancia. (1992, p. 218)

La noción de racionalidad permite clarificar no sólo los supuestos sino también los intereses con que se conciben primero el mundo, la sociedad y luego la enseñanza de las disciplinas. Para el caso de las Ciencias Sociales y la Educación, la influencia de las producciones teóricas derivadas de la Escuela de Frankfurt y los más actuales estudios culturales de la Escuela de Birmingham, las más recientes de la Escuela de Chicago y las teorías latinoamericanas denominadas de la emancipación y poscolonialistas, constituyen la matriz conceptual que definen la racionalidad en construcción de la perspectiva interdisciplinar.

En síntesis, se sostiene que existe mayoritariamente una racionalidad moderna, positivista, fragmentaria para pensar el desarrollo del currículum, que actúa como límite para procesar las problemáticas que imponen los tiempos actuales.

Al mismo tiempo es posible sostener que las políticas de cambio educativo impulsadas por las distintas reformas del sistema, constituyen una oportunidad para comenzar a hacer conscientes y visibles problemáticas del mundo del XXI que no son plausibles de abordaje desde la perspectiva fragmentada.

2.4. La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario

La bibliografía consultada en relación a la enseñanza plantea dos problemas: por un lado una primera tensión entre la didáctica general y las didácticas especiales, en el caso de esta investigación, la didáctica de las Ciencias Sociales; por otro lado, autores más contemporáneos plantean un debate entre la enseñanza por disciplina y las áreas disciplinares.

A las discusiones teóricas sobre la enseñanza en sentido amplio, y la enseñanza de las Ciencias Sociales en particular, se suma la necesidad de revisar los lineamientos para la enseñanza que se plantean en los documentos curriculares de la Provincia de Buenos Aires, objeto de estudio de esta investigación.

2.4.1 Discusiones teóricas sobre la enseñanza y la enseñanza de las Ciencias Sociales

“La enseñanza, objeto de la didáctica, es un fenómeno social complejo. (...) La enseñanza no es un conjunto de fenómenos aislados (propósitos docente- alumnos- contenidos) que se relacionan, sino que la enseñanza es la propia relación” (Aisemberg, 2003, p.143). Según Aisemberg, esto implica que la enseñanza involucra múltiples aspectos que interactúan entre sí para conformar un proceso único. Este fenómeno se vuelve aún más complejo cuando se incorpora a la reflexión la especificidad de la disciplina a enseñar. En este sentido, Barco (2009) sostiene que el interés por la enseñanza de las disciplinas se mantiene vigente y “se actualiza constantemente, tanto por la aparición de temas y problemas nuevos de cada campo como por los cambios acelerados de las características de los estudiantes de cada nivel de enseñanza” (p.18).

En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales ha sido objeto de reflexión y análisis por diversos autores (Aisemberg y Alderoqui, 1994; Camillioni 1994, 2010; Carretero, 1995; Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Insaurralde, 2009; Siede, 2010; entre otros) quienes han abordado la complejidad desde diferentes enfoques y cuya perspectiva contribuyó de forma significativa al desarrollo de la Didáctica específica.

Alicia Camilloni (1994) analiza el estatus epistemológico de la Didáctica de las Ciencias Sociales y plantea la necesidad de un abordaje crítico de los contenidos y métodos de enseñanza. La autora sostiene que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe enfrentar una serie de problemas específicos, como la integración de las diferentes disciplinas sociales, la objetividad del conocimiento social y su relación con los valores y la acción humana.

En un artículo posterior (2010), la autora analiza los diseños curriculares -y su organización- para la enseñanza de las Ciencias Sociales y propone una serie de interrogantes y debates. Parte de una definición de disciplina y sostiene que en “la estructura organizacional de las Ciencias Sociales no hay una disciplina que ocupe un lugar central respecto de las otras” (p.61) lo que genera una tensión sobre la forma en que se organiza la enseñanza de esta disciplina.

En este marco, identifica dos grandes posturas. Por un lado, quienes defienden la enseñanza por disciplinas, al considerar que resulta necesario respetar la estructura disciplinar y enseñar a los estudiantes los modelos de producción de conocimiento propios de cada ciencia, lo cual supone también una mayor profesionalización de la docencia y un modo de garantizar la rigurosidad conceptual. Desde esta mirada, el énfasis está puesto en que el pasaje del conocimiento académico al escolar no implique una pérdida de densidad ni de especificidad, y en que el docente pueda actuar como mediador experto entre ambos mundos. Por otro lado, quienes critican este modelo y abogan por “la integración de los conocimientos y la no división del currículo escolar en campos disciplinarios” (p. 63), ya que de lo contrario se corre el riesgo de fragmentar el conocimiento y reducir el rol docente a una función meramente técnica. En esta perspectiva, la enseñanza debería orientarse hacia propuestas más globalizadoras, capaces de dar cuenta de problemas sociales complejos que no se comprenden de manera aislada, y de promover en los estudiantes una mirada crítica e interdisciplinaria sobre la realidad. Una propuesta superadora de ambos modelos de organización del currículum en las Ciencias Sociales podría ser la enseñanza de conocimientos interdisciplinarios, dado que “su rasgo principal es el establecimiento de lazos de convergencia,

complementariedad e interdependencia entre conocimientos de diverso origen disciplinar con el propósito de producir nuevo conocimiento” (p.65).

Con anterioridad a estos debates, ya Aisemberg y Alderoqui (1994) propusieron un enfoque didáctico que busca superar las limitaciones tradicionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este enfoque se centra en la construcción de conocimientos a partir de la problematización de situaciones reales y la participación activa de los estudiantes en la búsqueda de soluciones. La idea es que los estudiantes no sean meros receptores de información, sino sujetos activos que reflexionen críticamente sobre los fenómenos sociales.

En virtud del rol que las autoras antes citadas le otorgan a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje se pueden encontrar los aportes de Pages (2009) que reflexiona sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI e identifica que uno de los problemas principales que hoy se debe enfrentar es que “impacta poco en la formación de una juventud que tiene a su disposición muchísima más información de la que había tenido hasta ahora el alumnado de otras generaciones” (p. 4). La vertiginosa irrupción de las tecnologías digitales y el rápido acceso a la información que tienen los jóvenes en la actualidad “chocan con la estabilidad del currículo de ciencias sociales y con el predominio de métodos de enseñanza transmisivos y poco participativos” (p. 4).

En un tono similar, Siede (2010) reflexiona sobre los desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y sostiene que

(...) enseñar Ciencias Sociales ha sido, frecuentemente, ofrecer respuestas a preguntas que nadie se ha formulado, acumular datos que no ofrecen solución a ningún problema, ofrecer un conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos. (p. 268)

En este sentido, invita a la revisión de la formación docente inicial, a repensar los supuestos que subyacen en la formación de los profesionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales, para

pensar en experiencias formativas que ayuden a pensar interrogantes que conmuevan los cimientos del conocimiento para abordar la complejidad del mundo social.

2.4.2 La enseñanza de las Ciencias Sociales en los diseños curriculares del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires

La política curricular de la provincia entiende al currículum como "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa" (Marco General de Política Curricular DGCyE, 2007, p.15). El diseño del currículum contempla la inclusión de las mayorías excluidas y marginadas de sus derechos, imagina y piensa en los sujetos que van a formar parte activa del futuro de la sociedad. Es por eso que define los saberes socialmente productivos en función de los ejes estructurantes de los proyectos de sociedad: democracia e inclusión.

Los diseños curriculares se asumen como comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales y se basan en una concepción relacional del sujeto pedagógico. El sujeto pedagógico es definido como "la relación que se produce entre diversos sujetos sociales que ingresan a la escuela -constituyéndose en ella como educadores/as y educandos- mediada por el currículum" (2007, p.19). Dicha relación es compleja y diversa, los sujetos asumen diferentes roles y responsabilidades.

También es fundamental el rol del conocimiento en la relación entre los sujetos sociales al interior de las instituciones educativas. El conocimiento escolar no es una simplificación del conocimiento académico, sino que se construye en la interacción y el diálogo entre docentes y estudiantes. El intercambio convoca a la problematización de saberes del sentido común y favorece la reconstrucción del conocimiento, con fundamentos teóricos, por parte de los estudiantes. En relación a la selección y jerarquización de las disciplinas escolares, el documento denominado Marco General Ciencias Sociales elaborado por la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires establece que

Las disciplinas escolares responden a criterios de una selección jerárquica que es de carácter cultural, antes que del tipo estrictamente científico. Es decir, la selección de

materias para su enseñanza en la escuela y el conocimiento escolar producido en torno de ellas obedecieron siempre a determinadas necesidades de la cultura y lo que resultara socialmente válido en determinado momento histórico, aunque bien pudiera no serlo en otro. (2010, p.10)

En lo que respecta a la presencia de las Ciencias Sociales en los diseños curriculares del nivel secundario de la provincia, y la organización curricular se puede hablar de un primer momento en el ciclo básico, que cuenta con una organización áreal (1º año) y un segundo momento en el ciclo básico en donde ya aparece la distinción “tradicional” disciplinar de la Historia y la Geografía. A partir del 4º año, en el caso de la orientación específica Ciencias Sociales, campo de investigación de esta tesis, la estructura y organización curricular plantea superar la lógica areal y propone:

(...) el tratamiento de las materias a partir de sus referencias académico-disciplinares, en este caso se hará desde los primeros años del ciclo básico como es el caso Historia y Geografía, manteniendo su enfoque teórico y conceptual para el Ciclo Superior, y así permite diseñar sus contenidos con una progresión, secuenciación y coherencia que tiene certeza en cuanto a cuáles fueron los objetos de estudio, conceptos y métodos antes programados para su enseñanza. (Marco General Ciencias Sociales DGCyE, 2010, p.10).

En este punto resulta pertinente destacar que el superar o trascender la enseñanza areal implica que los estudiantes tendrían una comprensión más amplia y procesual de las Ciencias Sociales, que complejiza los saberes aprendidos desde el nivel primario y el ciclo básico del nivel secundario, para profundizar en la enseñanza disciplinar en la secundaria orientada.

Las materias que componen la orientación cuentan con una carga horaria mínima de dos módulos semanales y máxima de cuatro módulos semanales distribuídos de la siguiente manera a lo largo del ciclo:

TABLA 5 MATERIAS QUE COMPONEN LA ORIENTACIÓN CIENCIAS SOCIALES					
AÑO	MATERIA	CARGA	HORARIA	CARGA	HORARIA

		SEMANAL	TOTAL
CUARTO	Historia*	3	108
	Geografía*	3	108
	Psicología	2	72
QUINTO	Historia*	3	108
	Geografía*	3	108
	Sociología	3	108
	Comunicación, Cultura y Sociedad	2	72
	Economía Política	2	72
SEXTO	Historia	2	72
	Geografía	2	72
	Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales	4	144
Fuente: Marco General Ciencias Sociales (2010) Elaboración propia.			

De acuerdo a lo que establecen los documentos curriculares, a lo largo de los tres años del ciclo orientado, las materias comunes disminuyen mientras aumentan las específicas de la orientación elegida, incrementando también la carga horaria. Las materias fueron planificadas desde el inicio del ciclo básico para garantizar una continuidad conceptual, lo que permite a los estudiantes profundizar en áreas como Economía Política o Sociología en los últimos años. Además, los proyectos de investigación escolar se enriquecen al vincularse con estas materias. Los contenidos y estrategias de enseñanza promueven la interrelación entre los distintos campos de conocimiento respetando sus enfoques disciplinarios. Además, se explicitan los objetivos y/o propósitos formativos de cada una de las asignaturas que componen la orientación:

TABLA 6 OBJETIVOS Y PROPÓSITOS FORMATIVOS DE LAS MATERIAS QUE COMPONEN LA ORIENTACIÓN	
Psicología (4to)	La materia Psicología fue diseñada para constituirse en un espacio donde los marcos teóricos sean los soportes para favorecer el despliegue de la curiosidad, motor de lo investigativo y acción de la pulsión epistemofílica. Esta propuesta está pensada como un movimiento que se inicia en el aula pero que debiera continuar en el afuera de la escuela, para alcanzar su sentido dentro del diseño curricular.
Sociología (5to)	La materia Sociología de 5° año del Ciclo Superior de la Educación Secundaria ofrece a los estudiantes la enseñanza y el aprendizaje de una visión general de las principales tradiciones sociológicas –teoría sociológica clásica y contemporánea– y ejes temáticos de la teoría social, con el fin de brindar una serie de herramientas básicas que permitan un abordaje crítico de las relaciones de poder, así como un análisis de su posición individual y como parte de colectivos en el mundo en el que viven.
Economía Política (5to)	La Economía Política es concebida como una ciencia social que tiene por objeto el estudio del conjunto de fenómenos que son relativos a la producción, la distribución y el consumo de los bienes elaborados por una sociedad. Le corresponde el estudio de las necesidades materiales de una organización social y su satisfacción, la organización de la producción, la circulación de los bienes, la distribución de la riqueza, entre otros fenómenos.
Comunicación, Cultura y Sociedad (5to)	La materia se propone introducir a los estudiantes en la comunicación social en la perspectiva de sus relaciones con la cultura y la sociedad.
Geografía (6to)	La materia se encuentra organizada a partir del tratamiento de problemas de investigación y de determinados conceptos claves. Aquí se mencionan los problemas prescriptos y se sugieren algunos títulos: problemas geográficos de índole urbana y rural; problemas geográficos de carácter ambiental; problemas geográficos ligados a la economía y los sistemas productivos; problemas geográficos de carácter cultural; problemas geográficos del poder y la política; problemas geográficos vinculados al turismo.
Historia (6to)	Esta materia corresponde a la orientación en Ciencias Sociales y a la orientación en Artes. Da cuenta de las transformaciones acaecidas desde los años 70 en el campo de producción de conocimientos.
Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales (6to)	La materia se refiere a la comprensión del mundo social a partir del aprendizaje de prácticas investigativas con el fin de promover aportes al mejoramiento del conocimiento de la realidad por parte de los estudiantes.
Fuentes: Marco General Ciencias Sociales (2010) y Diseños curriculares para la Educación Secundaria Orientación Ciencias Sociales (4º y 5º año 2010, 6º año 2012) - DGCyE. Elaboración propia.	

En este sentido, la propuesta educativa de la provincia de Buenos Aires para la orientación Ciencias Sociales

se diseñó a los fines de crear las mayores y las mejores condiciones para que el estudiante se cuestione acerca de sus preconceptos y prejuicios mediante el análisis crítico de la complejidad del mundo social actual, del pasado que lo ha constituido y la proyección en un futuro deseable y posible definido desde las preocupaciones democráticas y la construcción de una ciudadanía crítica y activa. (Marco General Ciencias Sociales DGCyE, 2010, p.10)

En este proceso es fundamental el compromiso que deben asumir los docentes. El manejo de las categorías teóricas, el uso de las herramientas y las estrategias adecuadas, la creatividad puesta al servicio de la enseñanza, son imprescindibles para que los estudiantes puedan acercarse de manera crítica y reflexiva al conocimiento. Para ello se establecen contenidos mínimos, se brindan orientaciones metodológicas para la enseñanza y la evaluación de los saberes, y se incentiva a trabajar con dinámicas que rompan con los formatos “tradicionales” y sean superadoras de los límites del aula.

2.5. Síntesis del capítulo

El capítulo aborda la relación entre la reforma educativa, el cambio educativo y la innovación, analizando su impacto en la práctica de enseñanza y, específicamente, en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario. A lo largo del texto, se destaca cómo la innovación educativa se configura como un proceso complejo, vinculado tanto a la implementación de reformas estructurales como a la transformación de las prácticas docentes. Estas innovaciones requieren no solo cambios en el currículo, sino también un replanteamiento de las dinámicas pedagógicas y la integración de enfoques centrados en el alumno.

En primer lugar, se resalta que las reformas educativas, para ser efectivas, deben ir acompañadas de un componente de innovación que incentive la participación activa de los actores escolares. Sin embargo, se advierte que el éxito de estas reformas depende de la comprensión y apropiación de las propuestas por parte de los docentes, quienes son agentes fundamentales del cambio. Por ello, se enfatiza la importancia de considerar las necesidades del contexto y el papel del profesor como un mediador crítico, más allá de ser un mero implementador de políticas. En este sentido, hace más de veinte años, R.M. Torres (2000) expresaba que

El desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial, y en la de esta región en particular, y la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde arriba como desde abajo. (p. 4)

El capítulo también establece un vínculo entre la práctica de enseñanza y su naturaleza social. La enseñanza es vista como una práctica situada en un contexto social específico, donde los procesos de aprendizaje se construyen mediante la interacción, la colaboración y el intercambio de experiencias. En este sentido, la enseñanza de las ciencias sociales cobra un rol crucial, ya que tiene el potencial de fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre problemas actuales que afectan tanto al entorno local como global.

Posteriormente, analizamos las disposiciones curriculares para el ciclo superior orientado en Ciencias Sociales del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Allí se establece un enfoque integrador para la enseñanza de las disciplinas de las ciencias sociales. Estas directrices buscan promover una comprensión crítica del entorno social, político y económico, fomentando el análisis de problemáticas contemporáneas desde múltiples perspectivas. Los contenidos están organizados para que los estudiantes desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, la interpretación de fuentes diversas y la capacidad de argumentación fundamentada. Además, se enfatiza el rol activo del alumno en la construcción de conocimiento, utilizando metodologías participativas que incluyen el trabajo con proyectos, el debate y el análisis de casos.

En conclusión, la innovación educativa debe entenderse no sólo como la adopción de nuevas metodologías o la incorporación de tecnologías a la dinámica áulica, sino como una transformación profunda que atraviesa todos los aspectos de la práctica docente, que supone una lectura analítica del currículum y se enmarca en una visión crítica de la enseñanza en su sentido más amplio.

Referencias bibliográficas

- Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Paidós.
- Aisemberg, B. (2003) "Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?". En *SABER ULA*. Disponible en [prueba3 \(infd.edu.ar\)](http://prueba3(infd.edu.ar))
- Barco, S. (2009). "Prólogo". En Insaurrealde, M. (comp.) (2009). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Noveduc.
- Blanco Guijarro, R. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Convenio Andrés Bello.
- Camilioni, A. (1994) "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales". En Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Paidós.
- (2010) "La Didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas?". *Revista de Educación*. Año 1 N°1. Recuperado de: fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/6/50
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique.
- Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (Comps.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor.
- Casablanca, S. (2014). *Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Estación Mandioca
- Castells, M. (1994). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza editorial.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Península
- Errobidart, A. (comp) (2016). *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria*. Miño y Dávila
- Errobidart, A. (2008). "Una mirada transdisciplinar para pensar la relación comunicación y educación" en *Intersecciones en Comunicación*, Año 3, N° 3; ciclo 2008 ISSN: 1515-2332. Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN Olavarría

- Fernández, G. (2021). "Inclusión de tecnologías digitales en el ámbito educativo: estrategias para reducir la "brecha digital" y mejorar la calidad de la educación pública en la escuela secundaria. En Errobidart, A. y Casenave, G. (comp.) 2021: *Inclusión con calidad de los aprendizajes en la escuela secundaria. Sobre mandatos, controversias y continuidades*. Disponible en [errobidart2021.pdf \(unicen.edu.ar\)](http://errobidart2021.pdf(unicen.edu.ar))
- Ferreira, H. y Vidales, S. (2012). "CAMBIO EDUCATIVO PARA UNA UTOPIA ESPERANZADORA". En Ferreira, H. (coord.) (2012) *Aproximaciones a la educación secundaria en Argentina (2000-2010): entramados, análisis y propuestas para el debate*. Comunic - Arte. Disponible en: [L_Ferreira4.pdf \(ucc.edu.ar\)](http://L_Ferreira4.pdf(ucc.edu.ar))
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuáles vale la pena luchar*. Ed. Amorrurto.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Paidós.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Ed. Amorrurto.
- Insaurralde, M. (comp.) (2009). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Noveduc.
- Jackson, Ph. (1998). *La vida en las aulas*. Morata.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Ed. Paidós.
- Mc Laren, P. (1994). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Margalef García y Arenas Martija (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 47, 2006, pp. 13-31 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>

- Osztak, O. (1999). "De menor a mejor: el desafío de la segunda reforma del Estado". *Revista Nueva Sociedad*, Nº 160, Venezuela.
- Pages, J. (2009). "Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década". *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios. Disponible en: [Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década \(didactica-ciencias-sociales.org\)](http://didactica-ciencias-sociales.org)
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata
- Popkewitz, Th. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento Básico. Ed. Fundación Santillana
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. "El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer"*. FCE
- Sevilla Godínez, H. (coord.). (2017). *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje*. Editorial Pandora.
- Siede, I. (2010). "Preguntas y problemas en la enseñanza de las ciencias sociales". En Siede, I. (Coord.). *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*. (pp. 267–292). Aique. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.2852/pm.2852.pdf>
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de la enseñanza –un análisis desde la Didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Ed. Siglo XXI
- Torres, R.M. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Incluido en: *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Convenio Andrés

Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2000. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/242194018_Reformadores_y_docentes_El_cambio_educativo_atrapado_entre_dos_logicas

UNESCO. (2016). *Innovación educativa (Texto 1, Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente)*. UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005/PDF/247005spa.pdf>

Documentación consultada

-[Ley Federal de Educación N° 24195/93](#) (LFE)

-[Ley de Educación Nacional N° 26206/06](#) (LEN)

-[Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688/07](#) (LEP)

-Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular*. Disponible en [marcogeneral.pdf](#)

----- (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*. Disponible en [marco_general_4.indb \(abc.gob.ar\)](#)

----- (2010). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Orientación Ciencias Sociales*. Disponible en [Diseño Curricular \(1\).pdf \(abc.gob.ar\)](#)

----- (2010). *Diseño Curricular para la educación Secundaria 5º Año: Orientación Ciencias Sociales*. Disponible en [marco ori_sociales.pdf \(abc.gov.ar\)](#)

----- (2012). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Orientación Ciencias Sociales*. Disponible en [ori_sociales_6.indb \(abc.gob.ar\)](#)

----- (2019). *Marco Curricular Referencial*. Disponible en [Documento Completo 6.cdr \(abc.gob.ar\)](#)

-Escuelas del Futuro [Resolución del Ministerio de Educación y Deporte de la Nación 2376/2016](#).

-Escuela Promotora [Resolución 748/2018 de la Dirección General de Cultura y Educación](#).

-Secundaria Federal 2030 [Resolución del Consejo Federal de Educación N°330/17](#).

Capítulo 3

La escuela secundaria en Argentina, su historia, su cultura: particularidades de pandemia y post pandemia

El presente capítulo busca ofrecer un marco conceptual y normativo en el que se ubique la discusión en torno de la escuela secundaria, su historia y su cultura. Para cumplir con ese propósito por un lado se construye un recorrido histórico respecto a la Escuela Secundaria en Argentina, y por otro lado se recupera en clave analítica la normativa que regula el nivel en el período temporal en el que se realiza la investigación (pandemia y post pandemia).

Se recuperan los trabajos realizados por reconocidos investigadores e investigadoras argentinas, analistas e historiadores sobre educación secundaria (Acosta, 2015; Braslavsky, 1985; Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues, 2001; Feldfeber y Glux, 2011; Montes y Pinkasz (comp.), 2020; Pinkasz (comp.), 2015; Puiggrós, 1998; Romero (coord.), 2010; Solari, 1985; Southwell, 2011, 2020; Tiramonti (dir.), 2011), e identificamos dos hitos fundantes: el inicial, que conforma una escuela meritocrática, luego el ingreso de la clase obrera al nivel secundario y de manera más reciente, la ampliación de la cobertura del nivel, en el contexto de globalización.

En un nivel de análisis micro, una categoría que se destaca por su relación con el objeto de estudio de esta tesis, como el de configuraciones sociales y culturales en el espacio escolar, puesto que las configuraciones escolares son consideradas como el texto en que se inscriben las decisiones tomadas por fuera de la institución escolar (las prescripciones macro) y, en tal sentido pueden darles un carácter idiosincrático. Pero también son el texto que producen las decisiones de las prácticas educativas que, en el marco de un proyecto educativo idiosincrático, considere todos los componentes de la cultura escolar.

El capítulo se organiza en dos apartados. En un primer momento, comenzaremos por una sintética reconstrucción de la historia de la escuela secundaria en Argentina, a partir de reconocer el

papel que se le asignó en distintos momentos sociohistóricos y políticos, desde su constitución hasta la actualidad. En este apartado además, se realiza una aproximación analítica a la normativa que regula la educación en general, y el nivel secundario en particular, y se enfatiza en lo acontecido en términos de política educativa en el período de pandemia y post pandemia, en función de los objetivos de la presente investigación. En un segundo momento, se proponen algunas referencias sobre la categoría conceptual *configuraciones culturales* (Grimson, 2011), entendiendo como tales a las instituciones educativas de nivel secundario en donde los docentes desarrollan sus prácticas de enseñanza.

3.1 La Escuela Secundaria en Argentina: orientaciones para la comprensión en clave de procesos histórico-políticos

En este apartado se presentará una versión sintética del período histórico comprendido entre los inicios del sistema educativo nacional hasta el inicio de las reformas regionales iniciadas a fin del siglo pasado.

Identificamos como primer hito constituyente del sistema educativo nacional al Congreso Pedagógico de 1882, cuyo objetivo fue debatir los principios de la educación pública que el país requería para su desarrollo y consolidación, y la función del Estado en ese proceso.

Los debates sostenidos en el I Congreso Pedagógico nacional de 1882 sentaron las bases sobre las que se sancionó la Ley de Educación Común Nº 1420 (1884) que establecía para todo el país una educación primaria laica, gratuita, obligatoria y gradual. A través de la norma jurídica, la obligatoriedad dotaba al sistema de una cobertura masiva en el nivel primario. (Errobidart, Glok Galli y Recofsky, 2016).

En la segunda mitad del siglo XIX, ya existían en los principales centros urbanos (Salta, Córdoba, Buenos Aires) escuelas donde se impartía lo que más adelante se denominaría nivel secundario, en manos de congregaciones religiosas o pertenecientes a comunidades de inmigrantes

(como los colegios alemanes, judíos, españoles). Pero fue B. Mitre (1862-1868) fundó el primer Colegio Nacional de Buenos Aires y posteriormente se crearon otros similares en distintas provincias. Mitre expresó, en un discurso ante el congreso de la Nación, el mandato fundacional de estas escuelas:

(...) al lado de las escuelas primarias tenemos los Colegios Nacionales, que dan educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desenvolviéndose en la más alta escala de sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos, obre en la masa de la ignorancia. (Solari, M.; 1985, p. 169)

La escuela secundaria creada por Mitre tenía como fin formar a las élites dirigentes, formando para continuar estudios en las universidades o para el desempeño de cargos de jerarquía.

Pedagógicamente, la escuela secundaria se nutrió en el enciclopedismo y en el positivismo científico, marcas de identidad que conservó a través del tiempo, aunque fuera interpelada por proyectos innovadores que, por cuestiones políticas o de financiamiento, no perduraron en el tiempo.

La expansión de la matrícula del nivel primario a partir de las acciones de Domingo F. Sarmiento, demandó el aumento de la cantidad de docentes capacitados para dar respuesta a esa situación. Sarmiento mandó a construir las Escuelas Normales, escuelas secundarias que entregarían títulos habilitantes para la docencia. Así, nace en Paraná en el año 1871 la primera escuela Normal de Paraná. Quienes accedieron a ella, fueron mayoritariamente mujeres de sectores sociales medios y bajos, muy diferentes de los sectores acomodados que elegían los Colegios Nacionales.

Como expresa M. Southwell (2011) también fueron creadas otras instituciones de nivel secundario que no necesariamente habilitaban a la continuidad de estudios superiores, como las escuelas de Artes y Oficios. Más adelante, en 1892, se crea la primera Escuela Nacional de Comercio “Carlos Pellegrini”, dependiente del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires y en 1898, la primera escuela Industrial de la Nación.

Ya en la primera mitad del Siglo XX, el radical H. Irigoyen (1916-1922; 1928-1930) que encabezó gobiernos de corte más social favoreció el acceso de los sectores populares a la escolaridad secundaria, a través de la creación de escuelas de artes y oficios, escuelas técnicas y bachilleratos (con diferentes orientaciones: común, comercial, industrial, pedagógico, entre otros). Tales logros en el plano social, se vinculaban principalmente con el acceso especializado al mundo del trabajo.

Estos logros serían reprimidos tanto a partir de los golpes de estado que se sucedieron como durante la llamada Década Infame (1930-1940).

Con el primer gobierno del Gral Perón (1945-1955), y en sintonía con los vientos que soplan finalizada la segunda guerra mundial en Europa, comienzan a consolidarse las conquistas de los sectores populares. En este período, se configura una escuela secundaria que en cooperación con el Ministerio de Trabajo incorpora a los hijos de los trabajadores a quienes era necesario capacitar para el proceso de industrialización que se iniciaba (Southwell, 2011).

Gobiernos populares posteriores, como los de Frondizi (1958-1959) e Illia (1963-1966) concentraron sus políticas educativas en la expansión de la matrícula del nivel secundario, especialmente en las provincias. Durante la década de los 60 –y especialmente en el gobierno de Illia- tuvo lugar el período que algunos historiadores llaman la “época de oro” de la educación argentina y en ella, la educación secundaria (Grimson y Tenti Fanfani, 2015) mostró los inicios de la masificación.

Pero a partir de 1969 y hasta el gobierno de Cámpora (1973) distintos historiadores de la educación identifican algunas experiencias breves de modificaciones en la estructura, formato y sentido del nivel medio, que fueron detenidas con severidad durante la dictadura militar (1976-1983). (Errobidart, Glok Galli y Recofsky, 2016, p. 61).

Según expresa G. Carbone (2014), en este período dictatorial se inicia la descentralización de los servicios educativos por el lado de la gestión y el financiamiento, decisión que pone en evidencia el ideario político de achicamiento del estado, característica de las políticas neoliberales que comenzaban a implementarse durante la dictadura.

Entre otros procedimientos indicativos del achicamiento estatal, en el año 1978 por decreto se realizó la transferencia de las escuelas primarias que hasta el momento eran nacionales, a las provincias, acompañado de un fuerte control ideológico.

Este proceso de transferencia se finalizó en los años 90, con el traspaso de las escuelas secundarias, durante el gobierno de Carlos Menem.

A partir de 1983, con la recuperación de la democracia y el primer gobierno de Ricardo Alfonsín, no se realizaron cambios de relevancia en el nivel educativo en cuanto a su estructura, pero sí en la restitución de derechos que habían sido conculcados durante la dictadura militar (1976-1983).

En 1984 se realiza el II Congreso Pedagógico Nacional con el propósito de debatir los destinos de la educación argentina frente a los cambios globales que se producían y a los cuales el país no podía quedar ajeno.

La resistencia del gobierno de Alfonsín a cambiar el sentido de la educación pública ante el embate neoliberal, contribuyeron a que durante este período no haya sido posible concretar las reformas educativas consustanciales con las conclusiones del II Congreso Pedagógico Nacional. (Errobidart, Glok Galli y Recofsky, 2016., p. 61).

3.1.1. La escuela secundaria a partir de la *Transformación Educativa* de 1993.

El proceso de transformación educativa de la década de los 90 está vinculado a la reforma del Estado y a la descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales, mostrando similitudes con las reformas estructurales implementadas en casi todos los países de América Latina (Feldfeber y Gluz, 2011). Dentro de las legislaciones que orientaron la transformación educativa se encuentran la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario N° 24049/91, la Ley Federal de Educación (LFE) (N° 24195/93) que fue la primera ley nacional que abarcó todo el sistema educativo, y el Pacto Federal educativo (suscrito en 1994 y convertido en Ley N°24856 en 1997).

Dentro de los principales cambios que introduce la LFE, se destacan algunas modificaciones.

Por un lado, la reorganización de la estructura de los niveles, quedando fragmentado en 5:

- Inicial (de los 3 a los 5 años);
- Educación General Básica (EGB, de 9 años, organizada en tres ciclos);
- Polimodal (ciclo de 3 años, orientado, posterior a la EGB);
- Educación Superior (especialización de grado);
- Educación Cuaternaria (para quienes pudieran acceder a especializaciones superiores a las de grado).

Además de la nueva organización, se consideraron obligatorios los tres ciclos de la EGB, totalizando junto con el último año de la Educación Inicial, 10 años de obligatoriedad. Boland (2008) analiza lo acontecido en la Provincia de Buenos Aires, y al respecto sostiene:

(...) fue la primera de las jurisdicciones que implementó la nueva estructura siguiendo las disposiciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, organizando una implementación de tipo masiva (todas las escuelas adoptaron simultáneamente el nuevo sistema) y gradual (el proceso implicó un cronograma de incorporación de los tres años en tiempos escalonados, instalando 7mo. año en 1996, 8vo. año en 1997 y 9no. en 1998). (p.4)

Por otro lado, se implementó un currículo nacional común que buscaba garantizar una educación uniforme en todo el país, asegurando ciertos contenidos y estándares básicos para todos los estudiantes.

Con respecto al tema de la fijación de contenidos mínimos, determina que el Ministerio de Nacional (sic) establecerá, en acuerdo con el CFCYE, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza que faciliten la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos Provinciales, Municipales, Comunitarios y Escolares (artículo 53 inciso b). (Nosiglia y Trippano, 2006, p. 77)

En la misma línea, se establecieron nuevas normas para la titulación y certificación de los estudiantes, con la implementación de un título secundario uniforme a nivel nacional.

La LFE fomentó además la incorporación de tecnologías en el proceso educativo, aunque la implementación varió según los recursos disponibles en las diferentes regiones.

Dentro de los principales cambios que introdujo la LFE, Feldfeber y Gluz (2011) sintetizan que:

La LFE introdujo profundas transformaciones en la organización del sistema, estableció una nueva estructura académica y extendió a 10 años la obligatoriedad escolar. En función de la ley se definieron Contenidos Básicos Comunes y se implementó un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. También se establecieron mecanismos de acreditación y evaluación de las instituciones de educación superior. El papel del Estado se presenta en forma ambigua: en algunos aspectos aparece como principal e indelegable y en otros como subsidiario o secundario otorgando un rol importante a las familias, la Iglesia y el sector privado. (p.342)

La reforma de los años 90 transformó el rol del Estado en la educación, transfiriendo responsabilidades a las jurisdicciones mientras recentralizaba los mecanismos de control en el gobierno nacional. Esta reforma intensificó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias hacia la fragmentación del sistema, exacerbando los problemas no resueltos del federalismo.

Como ha quedado expuesto, en los escenarios contemporáneos la educación está sujeta a las decisiones y sesgos ideológicos de la política dominante que definen los modelos de democracia posibles bajo el Estado neoliberal. La escuela (y la escolaridad), como también la educación no formal, son arena de disputa en la constitución de un nuevo orden social y político, que incluye definiciones acerca de un nuevo sentido de la democracia.

3.1.2 La escuela secundaria a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN)

En el año 2003, comenzaron las reformas en las normativas destinadas a atender a las problemáticas del sistema educativo, consecuencia de la fragmentación y desfinanciamiento de la educación durante la década del '90. Finnegan y Pagano (2007) consideran fundamental la sanción de tres leyes que allanaron el camino para la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 en el año 2006: Ley de Garantía de la duración del Ciclo Lectivo N° 25864/04; Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05; y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05.

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). Se propone como concepto central que articula la propuesta la inclusión educativa. En este sentido, tanto el Ministerio de Educación como el Consejo Federal de Educación, fijarán y desarrollarán políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación y discriminación. Errobidart (2015) plantea “los ejes de la reforma que se plasman en la LEN son: educación como motor de la productividad; la educación como posibilidad de acceso a saberes necesarios y el Estado como garante del derecho y la igualdad” (p.35).

Bajo el imperativo de la inclusión educativa, a partir de la LEN, se produjo el ingreso de adolescentes y jóvenes a las escuelas secundarias que nunca antes habían tenido acceso. Lo tradicional y “selectivo” que tenía la educación media hasta el momento, choca con el ingreso masivo de grupos sociales con diferente trayectoria y expectativas, que configura un escenario escolar de características particulares.

Desde la normativa y marcando una distancia con la concepción de la educación como servicio que primó a partir de la década del 1990, momento de auge neoliberal en nuestro país, el término inclusión que predomina en la Ley de Educación Nacional actual reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho relacionando el término a la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes N°26061. (Errobidart, 2015, p.38)

Acompañan la pretensión de inclusión educativa y el desembarco de otros/nuevos jóvenes en la escuela secundaria, políticas de seguridad social y asistencia estatal en pos del derecho y la igualdad, como la Asignación Universal por Hijo (AUH) y distintos programas sociales dependientes del Ministerio de Educación y/o del ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (Errobidart, 2015; Maturo, Bocchio y Miranda, 2020).

En términos de materialización de los cambios, la Ley de Educación Nacional modifica nuevamente la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada con la LFE implementada de modo dispar en cada una de las provincias. Se intenta garantizar el acceso y la permanencia de los alumnos en todos los ciclos y modalidades. Al mismo tiempo, se produce la ampliación de la obligatoriedad, desde el nivel inicial hasta la finalización de la escuela secundaria.

3.1.3 La Escuela Secundaria Argentina en el período 2020-2022 (pandemia y post pandemia): orientaciones para la comprensión desde la normativa.

La dinámica de la escuela secundaria ha cambiado, desde el año 2019 a la actualidad. Luego, la pandemia y la post pandemia imprimieron otros ritmos, criterios y modalidades que es necesario reconocer en el marco de la investigación.

El 15 de marzo de 2020, el presidente anunció, entre otras medidas, la suspensión de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario y terciario a partir del día 16, en primer momento, por catorce días ante el avance de la pandemia producida por el COVID19. Esta decisión se plasmó en la Resolución del Ministerio de Educación N°108/20, en donde además se establece la creación del Programa “Seguimos educando”, con una propuesta multiplataforma (sitio web, emisiones televisivas y radiales, cuadernillos impresos) que acompañe la enseñanza ante el nuevo contexto y colabore con la continuidad pedagógica en todos los sectores del país, priorizando aquellos más vulnerables (comunidades rurales, en situación de aislamiento, etc.).

En publicaciones anteriores (Fernández, 2021 a y b), recuperamos a Ángel Díaz Barriga quien en una publicación del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (2020),

reflexiona sobre lo acontecido en la educación mexicana ante la suspensión de la presencialidad por la Pandemia, y sostiene que “la preocupación que ha orientado todas estas decisiones es <salvar> el año escolar, no necesariamente analizar las opciones de aprendizaje que esta circunstancia ofrece a los alumnos” (p. 24). La decisión de hacer énfasis en la continuidad pedagógica, la comunicación y el establecimiento de vínculos en una primera etapa del aislamiento, sumado al desconcierto que docentes y directivos manifestaron en entrevistas informales realizadas en el marco de la investigación permite establecer algún tipo de relación entre la experiencia mexicana y la argentina. En este sentido, el Mg. Becerra, en entrevista con Revista Marfil¹³, hace referencia a un desplazamiento del eje de reforma del sistema sobre el que se trabajaba desde el Ministerio de Educación nacional, con énfasis en la calidad y la mejora del aprendizaje, y se dio prioridad, en contexto de pandemia, a la continuidad pedagógica, al sostenimiento de los vínculos interpersonales, con el objetivo de garantizar el derecho social a la educación. En una misma línea, Rivas (2020) considera que el escenario de pandemia generó la ruptura de todos los esquemas de la escolarización como se la conocía: no hay presencia ni encuentro en un espacio físico, no hay horarios ni rutinas encuadradas, se desarmó el currículum y desapareció la motivación basada en el deber y el cumplimiento de la norma. Es por eso que se volvió completamente necesario tomar decisiones para establecer un vínculo pedagógico en un contexto no presencial, o en el mejor de los casos, en un entorno digital; estas decisiones suponen cambios en las prácticas de enseñanza en pos del aprendizaje. El autor sostiene que éste fue el momento “para pensar y hacer buenas propuestas de aprendizaje, que tengan en cuenta los saberes previos de los estudiantes y sus condiciones actuales” (p. 6). A este escenario, de planificación y acción de forma paralela, y frente a la incertidumbre de la situación sanitaria, se le debe sumar la complejidad que supone la enseñanza de las disciplinas específicas.

En los siguientes apartados se presentan, de forma cronológica, los aspectos sobre los que se enfocaron las decisiones de política educativa en el marco del aislamiento social, preventivo y

¹³ Disponible en [Entrevista a M. Becerra. Educación en Tiempos de Pandemia | PDF | Desigualdad social | Discriminación y relaciones raciales](#)

obligatorio (ASPO) y las adecuaciones que se realizaron en función de la situación epidemiológica de las jurisdicciones (período de "distanciamiento").

3.1.3.1 El desafío de la “continuidad pedagógica” en pandemia: reorganización del ciclo lectivo, priorización curricular y lineamientos de evaluación, acreditación y promoción.

El Ministerio de Educación de la Nación, junto con representantes de las jurisdicciones provinciales y especialistas en investigación educativa, conformó un grupo de trabajo con el propósito de brindar precisiones sobre el rumbo del sistema educativo argentino en este escenario excepcional. Ante la necesidad de adaptarse a una situación inédita, este grupo tuvo como prioridad analizar las problemáticas ya que enfrentaba el sistema educativo y proponer estrategias que permitan garantizar la continuidad pedagógica y el acceso equitativo a la educación. La diversidad de enfoques y realidades locales se convirtió en un factor clave, por lo que se trabajó en conjunto para ofrecer respuestas adecuadas a las particularidades de cada provincia. Esto se plasmó en distintos documentos de trabajo¹⁴, que hicieron explícito el posicionamiento de la política educativa, en donde se sostuvo que

(...) asegurar la *continuidad pedagógica* implica, por un lado, considerar el impacto de la discontinuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los sujetos involucrados en el acto educativo; y por otro, “ofrecer propuestas de enseñanza que permitan aprendizajes valiosos ante las distintas situaciones o contextos que así lo demanden” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2020, p. 4). (Fernández, 2021a, p.3).

En trabajos anteriores (Fernández, 2021 a y b) relevamos que, en este contexto, el primer desafío al que se le dio prioridad, especialmente durante las primeras semanas de aislamiento, coincidió con el inicio del ciclo lectivo 2020 y fue asegurar la comunicación con las y los estudiantes. El primer paso fue identificarlos, establecer algún tipo de conexión y conocer tanto su situación

¹⁴ Disponibles en:
<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/2- propuestas para la continuidad pedagogica. c b.pdf>

socioeconómica como las posibilidades que tenían para continuar su educación de manera no presencial. En los casos donde existía una conectividad a internet regular y constante, se optó por implementar clases virtuales como la principal alternativa para garantizar la continuidad pedagógica.

Sin embargo, para aquellos sectores con dificultades de conectividad, ya sea por razones socioeconómicas, geográficas u otras, se pusieron en marcha distintas estrategias para asegurar que nadie quedara excluido. Se organizó la distribución de cuadernillos de trabajo impresos, así como la transmisión de programas educativos por radio y televisión, diseñados por especialistas del Ministerio de Educación de la Nación. Estas alternativas fueron claves, aunque con la comprensión de que el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos casos sería necesariamente diferente. A diferencia de aquellos estudiantes con acceso a clases virtuales y contacto directo con los docentes, este grupo enfrentó un desafío pedagógico distinto, con menores posibilidades de intercambio directo e interacción.

Una vez restablecido el contacto, llegó el momento de tomar *decisiones* respecto a qué y cómo enseñar, hacer una selección de contenidos curriculares y estrategias metodológicas para la enseñanza en entornos digitales o no presenciales. A este escenario, de planificación y acción de forma paralela, y frente a la incertidumbre de la situación sanitaria, se le suma la complejidad que supone la enseñanza de las disciplinas específicas.

(Fernández, 2021, p.7)

En la primera etapa de la suspensión de clases presenciales (Marzo - Agosto), la toma de decisiones respecto a la selección de los contenidos a trabajar y la forma de abordarlos, quedó librada a la responsabilidad de los y las docentes, apoyándose -en algunos casos- en lineamientos institucionales, que fueron diferentes de acuerdo a los estilos de gestión, las particularidades del establecimiento y las características de la matrícula.

El 1 de Septiembre de 2020 se publica la Resolución Consejo Federal de Educación N° 367/2020, cuyo anexo denominado "Marco Federal de Orientaciones para la Contextualización Curricular 2020-2021" establece criterios comunes para la selección de contenidos curriculares a

enseñar, así como para el abordaje metodológico de éstos en el territorio nacional. En esta misma línea, el 5 de Octubre de 2020, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires promulga la Resolución N° 1872/20 que resuelve:

- considerar el bienio 2020-2021 como una unidad pedagógica y curricular, entendiendo el ciclo lectivo 2020 en articulación con el 2021, lo cual tiene su correlato en términos de evaluación, calificación, acreditación y promoción;
- aprueba el Documento Base “currículum Prioritario”;
- aprueba pautas de evaluación, acreditación y promoción para todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial.

El currículum Prioritario (CP) para el bienio 2020-2021 se elabora con "el propósito presentar las prioridades curriculares que se han establecido para cada nivel y modalidad, junto con la reorganización y extensión de los tiempos institucionales que se destinen al desarrollo de las propuestas de enseñanza específicas". Se encuentran precisiones para el trabajo en las siguientes áreas: Lenguajes, Matemática, Ciencias Sociales, Formación política/ciudadana, Ciencias Naturales, Educación Artística y Educación Física. Al mismo tiempo, el abordaje de prácticas de lectura y escritura serán ejes prioritarios de todas las propuestas de enseñanza. Por otra parte, el trabajo con TIC y el abordaje de la ESI deberán contemplarse también sobre la base de las posibilidades de cada institución en una implementación gradual y progresiva.

El currículum Prioritario (CP) incluye contenidos del DC pero también otros saberes sociales que resultan altamente significativos: “Implica diseñar, proponer y sostener una arquitectura que permita ver cómo se piensa aquello que no puede faltar en la enseñanza, en las clases; lo recomendable para la presencialidad y lo que se puede pensar en la no presencialidad” (CP 2020, p.3). El mismo documento plantea que la priorización curricular “recupera aquello que se considera altamente formativo, que genera interés en las y los estudiantes y permite proyectar institucionalmente este año y el próximo como una unidad” (p.8). El texto presenta priorizaciones curriculares para el nivel en las áreas del lenguaje, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales,

formación política/ciudadana, educación física, educación artística y educación especial que se pueden sintetizar en el siguiente cuadro:

TABLA 7
ORGANIZACIÓN DE MATERIAS EN EL CURRÍCULUM PRIORITARIO

Área	Espacios curriculares
<i>Lenguajes</i>	Prácticas del Lenguaje (Ciclo Básico)
	Literatura (Ciclo Superior)
	Inglés
<i>Matemática</i>	Matemática Ciclo Básico
	Matemática Ciclo Superior
<i>Ciencias Sociales</i>	Ciencias Sociales (1° Ciclo Básico)
	Historia (2°, 3°, 4°, 5°)
	Geografía (2°, 3°, 4°, 5°)
	Proyectos de Investigación (6° Ciclo Superior)
<i>Formación Política y Ciudadana</i>	Construcción de la Ciudadanía (Ciclo Básico)
	Salud y Adolescencia (4° Ciclo Superior)
	Política y Ciudadanía (5° Ciclo Superior)
	Trabajo y Ciudadanía (6° Ciclo Superior)
<i>Ciencias Naturales</i>	Núcleos temáticos del área de conocimiento de espacios curriculares del Ciclo Básico y Ciclo Superior, tanto comunes como específicos de la Orientación en Ciencias Naturales.
<i>Educación Física</i>	Educación Física
<i>Educación Artística</i>	Arte

Fuente: RESOLUCIÓN N° 1872/20 Anexo I: currículum prioritario - Elaboración propia.

En cada caso, presenta enfoques y perspectivas que sustentan el CP, propósitos de enseñanza y aprendizaje, contenidos prioritarios seleccionados, orientaciones para la enseñanza, sugerencias de

intervención en la presencialidad y a la distancia y consideraciones para la evaluación, y distingue entre ciclo básico y ciclo superior del nivel secundario.

El CP se propone, además, como una unidad pedagógica para el ciclo lectivo 2020-2021. Esta modificación sustancial de la estructura curricular que regula la práctica docente, que le imprime una lógica y racionalidad a los esquemas de acción que moldean el “saber hacer docente” individual y colectivo, “fue un nuevo arbitrario, un imaginado, un nuevo documento desde una nueva configuración con otras reglas del juego en permanente cambio y sin herramientas que pudieran mostrar las reales posibilidades de implementación” (Paulozzo, Draghi y Bracchi, 2023).

En este punto, resulta conveniente señalar que los documentos de trabajo antes mencionados no establecen precisiones ni seleccionan contenidos prioritarios a abordar en las materias específicas de las orientaciones del Ciclo Superior del nivel secundario -salvo algunas excepciones como Proyecto de Investigación en la orientación Ciencias Sociales o los núcleos temáticos para la orientación Ciencias Naturales-. Si consideramos al bienio 2020-2021 como una unidad, y al CP como el documento que regula la práctica docente en dicho período, cabe interrogarse por el lugar en que se posiciona a la formación orientada y específica en el ciclo superior del nivel secundario y a los propósitos de la misma en el período. La priorización curricular en las materias específicas de las orientaciones quedó sujeta a las decisiones de los docentes de dichos espacios curriculares, en diálogo con lo que ya establecía el DC, lineamientos generales que establece el CP, el diagnóstico de la situación del estudiantado en cada uno de los establecimientos y -en algunos casos- criterios institucionales para la enseñanza y el aprendizaje.

La priorización curricular trajo también una modificación en la lógica de trabajo al interior de los grupos -de estudiantes y de docentes- dado que se incentivaba el trabajo colaborativo e interdisciplinario, a partir de problemas o proyectos que permitan relacionar más de un espacio curricular.

En lo que respecta a evaluación durante el bienio, en los documentos de trabajo y circulares técnicas, se hace hincapié en la adecuación de los criterios de evaluación, a partir del reconocimiento

de las condiciones excepcionales en las que se desarrolló la enseñanza; la comprensión de las transformaciones que suscitó la suspensión de la presencialidad en términos de interacción entre sujetos; la consideración de las prácticas heterogéneas, desafiantes y novedosas desarrolladas. En este sentido, se sugiere tomar a la evaluación como un insumo para iniciar una nueva etapa que contemple las experiencias acumuladas y señale los trayectos a seguir. Para ello, el registro cualitativo de lo acontecido -avances, logros, obstáculos, dificultades, etc.- es de vital importancia para revisar lo realizado hasta el momento y delinear propuestas futuras.

Las valoraciones de los resultados de aprendizaje alcanzados deben ser registradas por las y los docentes de manera detallada para posibilitar la realización de devoluciones a las y los estudiantes y sus familias, y deben constituir un registro administrativo útil para orientar las trayectorias educativas en el año escolar siguiente (considerando la articulación en el bienio 2020-2021). A partir de las valoraciones realizadas por los y las docentes sobre la trayectoria de cada estudiante, las instituciones deben elaborar un Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE), compuesto por un primer informe (en donde conste una valoración pedagógica de lo trabajado previo al receso invernal) y un segundo informe (teniendo en cuenta lo trabajado en la segunda parte del año, en virtud de las definiciones para la enseñanza establecidas en el currículum Prioritario de cada Nivel y Modalidad).

El RITE deberá dar cuenta de qué saberes han podido alcanzarse durante el período 2020 y cuáles quedan pendientes de tratamiento para la enseñanza en 2021. El registro de los aprendizajes durante el bienio 20-21, posibilitará conocer avances y dificultades de las y los estudiantes y las intervenciones pedagógicas necesarias, lo que requerirá mantener un “ida y vuelta” con devoluciones y retroalimentaciones por los medios de los que se disponga.

El principal problema que estas decisiones acarrearán para la propia política estatal, para las y los estudiantes y para las/los docentes, se puso en evidencia al momento de la acreditación de los espacios curriculares y la definición de criterios para la promoción del año escolar. En relación a ello, se definieron y caracterizaron tres tipos de trayectorias educativas a considerar para la promoción:

- Trayectoria Educativa Avanzada (TEA): Corresponde a quienes consideren las y los docentes que alcanzaron los aprendizajes priorizados correspondientes a las áreas hasta diciembre de 2020 y con quienes sostuvieron un muy buen nivel de vinculación pedagógica. Enviaron devoluciones de las actividades propuestas por sus docentes de manera sistemática, las que mostraron avances en el aprendizaje de los contenidos enseñados.
- Trayectoria Educativa en Proceso (TEP): Corresponde a quienes consideren las y los docentes que no han alcanzado los aprendizajes priorizados correspondientes a las áreas hasta diciembre de 2020 pero con quienes sostuvieron un buen nivel de vinculación pedagógica. Si bien enviaron devoluciones de las actividades propuestas por sus docentes, hubo interrupciones que afectaron el aprendizaje de algunos de los contenidos enseñados.
- Trayectoria Educativa Discontinua (TED): Corresponde a quienes consideren las y los docentes que no han alcanzaron los aprendizajes priorizados y con quienes tuvieron un escaso nivel de vinculación pedagógica. En este sentido, los registros de los niveles de sus avances respecto a los contenidos enseñados han tenido interrupciones y/o baja intensidad.

Aquellos estudiantes con trayectorias “en proceso” o “discontinuas”, o con materias pendientes de acreditación (previo a 2020), deberán asistir a instancias de intensificación de la enseñanza durante febrero- marzo, y en caso de no acreditar en ese período los espacios curriculares, tendrán una promoción acompañada en el 2021:

- Período de “intensificación de la enseñanza”: Los motivos para generar situaciones de intensificación pueden estar relacionadas con la necesidad de abordar alguna especificación temática, la articulación entre contenidos, la reposición de ciertos saberes no abordados, o el uso de algunos instrumentos o herramientas desde otros formatos.
- “Promoción acompañada”: para las y los estudiantes con los que no se ha podido sostener la Continuidad Pedagógica de manera permanente y con un mínimo de interrupciones, se definirán períodos de “promoción acompañada” que contemplarán la continuidad de la enseñanza de aquellos aprendizajes aún no acreditados desde el año anterior. La

implementación de este acompañamiento implica que, durante el ciclo lectivo 2021, se generen distintas acciones de complementación, acompañamiento e intensificación de la enseñanza para que las y los estudiantes con aprendizajes pendientes puedan promocionar, cuando se logre la continuidad y el sostenimiento de trayectorias educativas esperadas.

- “Acreditación de materias previas integradas o por tramos”: para las y los estudiantes que tengan pendientes el mismo espacio curricular de dos o más años, se podrán proponer acompañamientos y acreditaciones integrados sin diferenciar programa por año de cursada o trabajos interáreas o instancias de acreditación que impliquen entregas parciales que construyan una valoración “por pasos o tramos”, entre otras posibilidades.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en relación a la acreditación y promoción del año escolar es la transición entre niveles. En lo que respecta al ingreso al nivel secundario, los estudiantes que al mes de marzo de 2021 no hubieran acreditado los aprendizajes previstos para finalizar el nivel primario, deberán ser inscriptos en el primer año del nivel secundario bajo la figura de “promoción acompañada” y participarán de instancias complementarias de enseñanza y de estrategias de acompañamiento durante el período que se considere necesario. Por otro lado, para la finalización del nivel secundario, la acreditación final de aprendizajes y la correspondiente certificación del nivel podrá tener lugar en los meses de diciembre de 2020, marzo y abril de 2021, garantizando espacios de formación y acompañamiento para quienes deban recurrir a la instancia de intensificación de los aprendizajes tras haber discontinuado su trayectoria educativa.

TABLA 8
CRITERIOS DE ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN

Nivel Secundario					
Años	Diciembre 2021	Febrero 2022	Marzo 2022	Abril 2022	1er semestre 2022
1° a 6°/7° ETP	TEA Promueve/Egresa				
1° a 6°/7° ETP		Intensificación + TEA- Promueve/Egresa			
1° a 5°/6°ETP		TEP-TED en 2 áreas (ETP 3) Promueve- Participa de instancias complementarias de intensificación de la enseñanza de esas áreas			
6°/7° ETP		TEP-TED- instancias complementarias para la terminalidad, egreso y titulación			

Elaboración propia en base a documentación

3.1.4.2 Propuestas de acompañamiento a las trayectorias escolares discontinuas y/o en proceso: los programas ATR y FORTE en la provincia de Buenos Aires

Dentro de las diversas acciones impulsadas para promover la continuidad pedagógica, la DGCyE de la provincia, en la Resolución N° 1819/20 establece la creación del programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR). El propósito del mismo fue establecer un vínculo sostenido con las y los estudiantes que discontinuaron su contacto con los establecimientos educativos, o que mantienen una comunicación intermitente. La tarea de acompañamiento de trayectorias educativas quedó en manos de docentes y/o estudiantes avanzados de carreras de formación docente, designados específicamente para esta función y que oficiaron de "puente entre la y el estudiante y la y el docente -para intensificar ese vínculo pedagógico- a través de la articulación de un dispositivo de visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de revinculación con la escolaridad obligatoria".

Cabe destacar que la responsabilidad de la enseñanza continuó a cargo de los/as profesoras/es de los espacios curriculares. Los acompañantes de trayectorias educativas asistían, bajo su orientación y supervisión, a grupos reducidos de estudiantes desvinculados o con dificultad para sostener la continuidad.

Prevista la finalización de la labor de los docentes ATR en Diciembre de 2020, se establece la creación del Programa Especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los estudiantes bonaerenses (FORTE), a partir de la Resolución Conjunta N°417/21, con el objetivo de “crear un espacio de actividad tendiente a la intensificación presencial de la enseñanza para los y las estudiantes con valoración pedagógica EN PROCESO o DISCONTINUA en las áreas establecidas del currículum prioritario”, tanto para establecimientos educativos de gestión estatal como para los de gestión privada de la provincia de Buenos Aires.

En lo que respecta a la cobertura de los módulos docentes presenciales, tuvieron prioridad en la designación los y las docentes del establecimiento educativo que se postulen para ello. En caso que las actividades no fueron cubiertas por docentes del establecimiento educativo, se realizaron convocatorias por Acto Público Digital.

La designación de los “docentes FORTE” se realizó para el período comprendido entre el 17 de Febrero de 2021 y: a) el 31 de Marzo de 2021 para quienes se desempeñen en cursos de 1° a 5° año del nivel secundario; b) el 30 de Abril de 2021 en el caso del acompañamiento de estudiantes que transiten durante 2021 su último año de estudios secundarios.

Junto con el retorno a la “presencialidad cuidada plena” en los establecimientos educativos, el 01/09/2021, se dio inicio a un segundo período del programa de fortalecimiento y revinculación, denominado “+ATR”. En esta oportunidad, y tal como estableció la Resolución N° 2905/21, las actividades de fortalecimiento de las trayectorias educativas se desarrollaron con modalidad presencial en los establecimientos educativos de nivel secundario, de lunes a sábados, de manera complementaria a la jornada habitual, sin alteración de la participación de los y las estudiantes en la jornada escolar.

En el marco del programa +ATR se establece la creación del cargo de “*Docente para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas*”, que debe cumplir con una carga horaria de 20hs. semanales -presenciales-, organizadas en cinco días a la semana, en jornadas de 4hs. como mínimo, en un único turno o en turnos alternados. Con el propósito de fortalecer el acompañamiento

presencial, también se contempla la designación de docentes para cubrir “módulos FORTE”. Además, en aquellos establecimientos en los que se cuente con tres o más “docentes ATR” se asignará un “*docente articulador*”, como responsable institucional de la coordinación del programa.

Independientemente de la denominación, se puede decir que el programa de fortalecimiento y revinculación de los y las estudiantes se llevó a cabo en diferentes etapas, que se sintetizan a continuación:

TABLA 9 PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS		
ATR	01/10/2020 al 15/12/2020 Prorrogado al 31/12/2020	Res. 1819/20
VERANO ATR	04/01/2021 al 29/01/2021	Res. 2815/20
FORTE	17/02/2021 al 31/03/2021 o 30/04/2021 según corresponda	Res. Conjunta 417/20
+ATR (junto a FORTE)	01/09/2021 al 31/03/2022 Prorrogado al 30/06/2022*	Res. 2905/21 *Res. 446/22
VERANO +ATR	03/01/2022 al 31/01/2022	Res. 4057/21
Elaboración propia en base a normativa		

3.1.4.3 Adecuaciones y disposiciones para el ciclo lectivo 2022

El ciclo lectivo 2022 inició con “presencialidad plena y cuidada” en los establecimientos educativos de la Provincia de Buenos Aires, tal como se establece en el Plan de Trabajo 2022-2023. El plan de trabajo propone reconocer las propuestas diversas que se realizaron durante el bienio 2020-2021 y capitalizar la experiencia adquirida durante el período: “nada será como marzo del 2020, ya que hay mucho saber pedagógico construido, otras formas de organización institucional y de enseñanza” (p.5). Dentro de los objetivos propuestos para el ciclo lectivo, se prevé “el

fortalecimiento de la enseñanza, la profundización de los vínculos y la reconstrucción del lazo social a partir del conocimiento compartido”.

En lo que respecta a la organización del año escolar a partir de 2022, volvió a entrar en vigencia el Régimen académico común para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (Resolución n° 587/11 y su modificatoria n° 1480/11), con adecuaciones post bienio 2020-2021, tales como:

- organización en cuatrimestres: marzo-julio y agosto-diciembre;
- prescripciones curriculares a partir de los Diseños Curriculares vigentes (queda sin efecto el “currículum prioritario” que se utilizó durante el bienio 2020-2021);
- elaboración del Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE);
- promoción de la enseñanza por áreas y trabajo docente colaborativo;
- realización de una evaluación integradora por cuatrimestre en el ciclo superior (materia a definir por el equipo de conducción de cada escuela);
- evaluación, calificación y acreditación de los espacios en base a la integración de la valoración cualitativa de los aprendizajes en cada cuatrimestre (en base a los criterios TEA-TEP-TED definidos durante el bienio 2020-2021) y calificación numérica final para cada materia que compone la currícula del año escolar;
- desarrollo de Comisiones Evaluadoras para materias pendientes de acreditación cursadas hasta 2019, en la modalidad que defina el equipo de conducción de cada establecimiento en acuerdo con los docentes del espacio: “por tramos”, “intensivas”, “integradas”, mediante “trabajos prácticos integradores”;
- para la acreditación de hasta dos áreas pendientes correspondientes al bienio 2020-2021, los estudiantes tendrán instancias de intensificación de la enseñanza hasta julio de 2022.

Después de un período de intensos cambios y desafíos, la escuela secundaria emerge transformada, adaptada a las nuevas realidades post pandemia. Durante este tiempo, se implementaron ajustes significativos desde la política educativa y las prácticas de los actores

educativos para acompañar el sostenimiento de la continuidad pedagógica en las instituciones y el retorno seguro a la presencialidad, que fueron analizados en el presente apartado.

3.2. Algunas referencias sobre configuraciones sociales y culturales escolares en que se inscriben las prácticas de la enseñanza

En el Capítulo 2, hemos argumentado, junto a diferentes autores tomados como referencia, que las reformas en nuestro país han sido implementadas con una lógica verticalista y a partir de enunciados, cursos, capacitaciones, etc que siguen una aplicación “de arriba abajo” sin considerar que las prácticas educativas, las verdaderas hacedoras de los cambios, se desarrollan en contextos que es necesario comprender para actuar.

Los contextos escolares institucionales en los cuales ubicamos las prácticas de la enseñanza de las y los docentes que conforman la muestra de esta investigación, son comprendidos acudiendo a herramientas conceptuales como cultura, configuraciones sociales, historicidad.

En primer lugar, abordaremos el concepto de cultura, por considerarla, en el análisis realizado por Grimson (2011), un concepto más plástico móvil e integrador que otros conceptos utilizados en las ciencias sociales para hablar de territorios o fronteras constructoras de identidades. La cultura escolar remite a la historicidad, a modos de hacer las cosas en ese territorio, a la vez que es portadora de identidad entre los sujetos que interactúan en el mismo espacio y se reconocen parte de ella.

En este sentido, nos parece pertinente recuperar para el análisis la idea de configuración cultural que propone Grimson (2011), definida como “un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad” (p. 28). La categoría configuraciones culturales nos remite a la heterogeneidad de identidades, de territorios, de límites difusos y permeables, flujos entre el interior y el exterior. A su vez, implica la imposibilidad de

pensar en sentidos unívocos, haciendo presentes las relaciones de poder y la desigualdad en sus diversas expresiones.

El hecho de entender cada institución escolar como una configuración cultural nos permite comprender su heterogeneidad, su particularidad y, por lo tanto, el impacto de procesos sociales más amplios y complejos que atraviesan la realidad escolar que dejan su huella en las prácticas cotidianas. (Chiramberro y Fernández, 2019, p. 10)

Las configuraciones culturales también conforman un marco de previsibilidad en relación a la escolaridad como representaciones sobre el rol docente, el conocimiento y el oficio de estudiante, ideales que cada escuela construye y moldea en tanto configuración productora de sentidos.

3.2.1. El currículum escolar en las configuraciones culturales

Cada una de las configuraciones culturales en las que los sujetos-actores desarrollan sus prácticas, desarrolla su función educativa de acuerdo con un Diseño Curricular prescriptivo y normativo emanado de las autoridades nacionales y provinciales que afectan y en cierta medida condicionan fuertemente las prácticas en contexto.

Como señala Errobidart (2015), mencionaremos los elementos que consideramos principales o relevantes en relación al tema de las prácticas docentes innovadoras.

-Reconocemos en el currículum una propuesta político-educativa, en tanto está vinculado a políticas públicas de mayor alcance. Estas políticas ya no serán pensadas solo como líneas directrices de nivel nacional sino que debe considerarse la influencia de agencias de financiamiento y poder económico-político transnacional que delinean sus programas con alcances regionales.

La globalización genera instancias de acuerdos entre los países que participan de alguna de sus instancias y, así, las políticas educativas en los últimos treinta y cinco años resultan influidas por las recomendaciones supranacionales (como las “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para las generaciones del Bicentenario” Naciones Unidas- CEPAL- OIT, “Educación 2030: declaración de Incheón”, Unesco; “Agenda 2030”, ODS, entre otras).

Dice Cullen (2005):

La imposición de un modelo globalizado en la economía, altamente competitivo, y sus exigencias de ajustes estructurales (...) presentan desafíos inéditos en relación con la escuela moderna, y entre ellos la necesidad de vivir en un mercado salvaje, a criticarlo y a poner los límites que la justicia social exige. (p. 10)

En todas ellas, hay referencias explícitas a la innovación en las prácticas educativas y de enseñanza, en:

-Aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos de un currículum. Siguiendo a Gimeno Sacristán (1993), distingue aspectos formales y materiales por un lado y un campo práctico, por otro, distinguiremos aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos de un currículum.

Los aspectos estructurales- formales hacen referencia al plano normativo y están compuestos por leyes, reglamentaciones, documentos que a partir de éste se producen para ordenar el sistema educativo: resoluciones específicas, las reglamentaciones, los NAP¹⁵, los contenidos¹⁶ los programas de capacitación y evaluación que estructuran la educación formal. Pero comprende, además, en el campo práctico, aspectos procesuales del desarrollo del currículum, que consideran la ubicación de cada escuela, su *historia particular, su cultura, sus actores (docentes, estudiantes, comunidad) como sujetos históricos*, la interpretación de las prescripciones curriculares que estos realizan, *las prácticas y las condiciones materiales* en que se producen las prácticas, entre otros aspectos.

En este proceso de investigación, se tendrán en cuenta ambos aspectos por considerar que el abordaje de alguno de ellos por separado, nos brindaría informaciones parciales que no se corresponden con el objetivo de la investigación.

¹⁵ Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, dictados por el Consejo Federal de Educación a partir del año 2004, cuyo propósito es asegurar la unidad del sistema educativo nacional.

¹⁶ Contenidos curriculares por áreas disciplinares aprobados por el CFE para la LEN

-Los sujetos del desarrollo curricular. Consideramos sujetos de desarrollo curricular a docentes, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad que participan de actividades vinculadas al desarrollo de la vida escolar.

Dadas las características del funcionamiento cotidiano escolar, la mayor parte de las acciones que han sido relevadas se corresponden con la presencia de docentes y de jóvenes por sobre la presencia escolar de la familia o el entorno social de la escuela.

De acuerdo con autores como Viñao Frago (2006) y Alicia de Alba (1995), en las instituciones se van conformando tradiciones escolares sedimentadas se incorporan a las prácticas de los sujetos y las impregnan de significaciones.

Las tradiciones y la cultura escolar comprenden conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos (de Alba, 1995) que permean las prácticas en formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos "...sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas" (Viñao Frago, 2006, p. 73).

Según Errobidart (2015)

Es precisamente este conjunto de elementos sedimentados los que generan resistencias a los cambios y los que configuran, a la vez, las identidades institucionales. Estos rasgos o conjuntos de elementos tienen como característica –según Viñao Frago- que se transmiten generación tras generación y proporcionan estrategias para el desarrollo y la integración de la vida cotidiana, ya sea dentro del aula, ya sea para "hacer frente" a las reformas que, en algunas oportunidades marcan su superficie, pero no las penetra. (p. 134)

En definitiva, las configuraciones culturales en las que se inscribe la educación secundaria en nuestro país están atravesadas por un currículum prescriptivo, condicionado por políticas nacionales, provinciales y recomendaciones supranacionales. Estas políticas afectan las prácticas docentes y el desarrollo del currículum, tanto en aspectos formales (normas y reglamentaciones) como en aspectos prácticos (contexto de cada escuela, actores involucrados). Las tradiciones escolares y la

cultura institucional, que incluyen valores, creencias y hábitos, influyen en las prácticas y generan resistencias al cambio, configurando las identidades de las instituciones. En el marco de la presente investigación, se consideran y analizan tanto los aspectos formales como prácticos, y se reconoce la importancia de abordar ambos para una comprensión integral.

3.3 Síntesis del capítulo

A lo largo de este capítulo, se ha recorrido la historia de la escuela secundaria argentina desde su constitución hasta la actualidad, analizando las transformaciones que han moldeado su identidad y sus desafíos. La escuela secundaria ha sido un espacio de constante cambio, adaptándose a las demandas sociales y a los contextos históricos que ha atravesado el país. En este sentido, resulta pertinente recuperar los aportes de Acosta (2015) quien sostiene que

(...) son muy pocos los trabajos que miran a esta escuela y a este nivel educativo desde el lugar que ocupó y ocupa en el sistema educativo. Esto es relevante en la medida que muchos de los problemas de la escuela secundaria se vinculan con su falta de especificidad dentro del sistema. La ausencia de una ley hasta el año 1993 en la Argentina o las históricas discusiones en torno de los fines de la escuela secundaria –preparatoria para la Universidad, vinculada al mundo del trabajo, con pérdida de sentido, entre otros- dan cuenta de ello. (p. 19)

Desde su concepción como una institución elitista y selectiva, orientada a formar a las élites del país, hasta su expansión y democratización en las últimas décadas, fundamentalmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, la escuela secundaria ha evolucionado con el objetivo de garantizar el derecho a la educación para todos los jóvenes.

La pandemia de COVID-19 supuso un punto de inflexión en esta trayectoria. El cierre de las escuelas y la transición a modalidades de educación no presencial, expusieron desigualdades preexistentes y pusieron a prueba la capacidad de adaptación del sistema educativo. La escuela

secundaria argentina tuvo que reinventarse rápidamente, adoptando tecnologías digitales y nuevos enfoques pedagógicos para asegurar la continuidad pedagógica en un contexto de crisis.

En el período post pandemia, la escuela secundaria ha tenido que enfrentar el desafío de reconstruir la presencialidad, aprendiendo de las experiencias vividas y transformando aquellas prácticas que demostraron ser efectivas. Esta etapa ha representado una oportunidad para repensar el rol de la escuela secundaria y su misión en la formación de los jóvenes.

Los cambios que se dieron en la escuela secundaria argentina en el período de pandemia y post pandemia, se iniciaron en el plano de la política educativa, que estableció adecuaciones a los regímenes vigentes y propuso nuevas/otras formas de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares, y tuvieron su correlato en el plano de la práctica cotidiana de los actores educativos, que acompañaron esas adecuaciones normativas desde la experiencia y la puesta en valor de los saberes construidos en ejercicio de la profesión. A nivel micro, las instituciones educativas, entendidas como configuraciones culturales -educativas-, le otorgaron una impronta particular a los cambios de la escuela secundaria, producto de las singularidades de cada una, las necesidades del contexto y la comunidad.

En el capítulo siguiente analizaremos lo acontecido en las escuelas secundarias del partido de Olavarría, poniendo en tensión las disposiciones establecidas desde el plano normativo y las prácticas de los docentes que se desempeñaron en las mismas en el período analizado.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2015). "La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización". En Pinkasz, D. (comp.) (2015) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. FLACSO.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO Gel.
- Boland, L. (2008). "El impacto de la Ley Federal de Educación en escuelas de Educación General Básica de la localidad de Bahía Blanca". *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-096/666.pdf>
- Carbone, G. (2014) (coord.). *Libros de texto en una cultura escolar desestabilizada*. Santiago de Arcos.
- Chiramberro, M. S. y Fernández, G. (2019). "Análisis reflexivo de una experiencia de investigación sobre el uso de las TIC's en el proceso pedagógico-didáctico". Ponencia presentada en *II Encuentro Internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social. A 25 años de la Revista Espacios en Blanco. A 60 años de la Declaración de los derechos del niño*. Disponible en: [EJE II - Google Drive](#)
- Cullen, C. (2005). *Críticas a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- De Alba, A (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. IICE- Miño y Dávila.
- Errobidart, E. (2015). Con las mejores intenciones...*Estudio sobre las prácticas políticas de los jóvenes estudiantes en la actual escuela secundaria obligatoria, en un contexto de fragmentación social*. Tesis doctoral. SEDICI. UNLP Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44513>
- Errobidart, A., Glok Galli, M. y Recofsky, M. (2016). "Trazos que dan forma a una escuela secundaria creada con la intención de producir inclusión social". En: Errobidart, A. (comp.) *Trazos de Escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria*. Miño y Dávila.

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>
- Fernández, G. (2021a). "COVID-19 y Educación: Primer acercamiento analítico a la situación en Argentina". *Olhar de Professor*, 24, 1-18. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponible en [COVID-19 y Educación: primer acercamiento analítico a la situación en Argentina](#)
- (2021b). "COVID-19 y Educación en Argentina: itinerario de navegación". En *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación* N° XLVIII.
- Filmus, D., Kaplan, C.; Miranda, A. y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina (1.ª ed.)*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Paidós
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2015). *Mitomanías de la educación Argentina. Crítica a las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Siglo XXI Editores.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2020). *Educación y pandemia: Una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Maturo, Y. D., Bocchio, M. C., y Miranda, E. M. (2020). La Educación Secundaria en Argentina: Obligatoriedad, Inclusión y Producción de Nuevas/Viejas Desigualdades Escolares. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 89–108.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.005>
- Montes, N., & Pinkasz, D. (Comps.). (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes (1.ª ed.)*. Universidad Nacional de General Sarmiento; FLACSO.

- Nosiglia, M. C. y Trippano, S. (2006) "Una histórica tensión: la distribución de competencias en materia educativa entre la nación y las provincias". Trabajo presentado en XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación; Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos, La Plata, Argentina, 9-11 de agosto de 2006. Disponible en <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/135/133>
- Paulozzo, M., Draghi, M. J., & Bracchi, C. (2023). "Una decisión curricular del sistema educativo argentino" [Ponencia]. En *Tercera Jornada Nacional "El currículum en Argentina: cinco ejes para el debate"*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Disponible en: [Paulozzo - Draghi - Bracchi - Currículum prioritario](#)
- Pinkasz, D. (comp.) (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. FLACSO.
- Puiggrós, A. (1998). *Qué pasó en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el Menemismo*. Kapelusz.
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción: ¿Cómo educar en la pandemia?* [Documento de trabajo]. Universidad de San Andrés.
- Romero, C. (coord.) (2010). *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Noveduc.
- Solari, M. (1985). *Historia de la educación argentina*. Paidós
- Southwell, M. (2011). "La educación secundaria Argentina. Notas sobre la historia de un formato". EN: Tiramonti, G. (dir.): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO Homo Sapiens.
- (Dir.). (2020). *Hacer posible la escuela: Vínculos generacionales en la secundaria* (1.ª ed.). UNIP: Editorial Universitaria.
- Tiramonti, G. (dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO Homo Sapiens
- Viñao Frago, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Ediciones Morata, Madrid.

Documentación consultada

- [Ley de Educación Común Nº1420 \(1884\)](#)
- [Ley Federal de Educación Nº 24195/93](#) (LFE)
- [Ley de Educación Nacional Nº 26206/06](#) (LEN)
- [Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nº 13688/07](#) (LEP)
- [CIRCULAR TÉCNICA CONJUNTA Nº 1/2020](#) “El Registro Institucional de Trayectoria Educativa y la Intensificación de la Enseñanza”
- [Resolución del Ministerio de Educación Nacional Nº108/20](#) “COVID-19 SUSPENSIÓN CLASES ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS”
- [Resolución Consejo Federal de Educación Nº 367/2020](#) “MARCO FEDERAL DE ORIENTACIONES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR 2020 - 2021”
- [Resolución Conjunta Nº 1819/20](#) “Programa Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR)”
- [Resolución Conjunta Nº 1872/20](#) Anexo I: currículum prioritario (CP) / Anexo II: Evaluar en pandemia
- [Resolución Nº 587/11](#) Régimen académico común para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (y su modificatoria: [Resolución Nº 1480/11](#))
- [Resolución Conjunta Nº 417/21](#) “Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas (FORTE)”
- [Resolución Nº 2905/21](#) “Programa para la intensificación de la enseñanza +ATR”
- [Plan de trabajo 2022-2023 Educación bonaerense](#)

Capítulo 4

Educación Secundaria en el partido de Olavarría durante y después de la pandemia de COVID 19: cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza y la vida escolar

El presente capítulo retoma las discusiones presentadas en el capítulo anterior respecto de la escuela secundaria -en clave teórica y normativa- y profundiza en el reconocimiento de las particularidades que adquirió el funcionamiento de los establecimientos educativos en el partido de Olavarría, en el período 2021-2022, para comprender las prácticas de enseñanza que se desarrollaron allí.

A partir de la recuperación analítica e interpretativa de la palabra de los docentes sobre su experiencia y los sentidos que le otorgan a su práctica en el período antes mencionado, se busca trabajar en torno a dos de los objetivos específicos de la investigación¹⁷. Por un lado, se propone “reconocer en las propuestas y prácticas de enseñanza la percepción que tienen los docentes sobre el sujeto que aprende (necesidades, demandas, inquietudes, etc.)”, en el marco de un contexto signado por el retorno paulatino a la presencialidad —bajo la modalidad de “presencialidad cuidada”—, luego de la interrupción que supuso el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Por otro lado, comenzaremos a esbozar lecturas analíticas que aporten a “identificar y analizar cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario, en contexto de pandemia y post pandemia”, en diálogo con las características de ese sujeto que aprende y de las particularidades de la escuela secundaria del partido de Olavarría en el período que comprende la investigación.

¹⁷ Se enuncian en el Capítulo 1 “Diseño metodológico de la investigación”.

En el partido de Olavarría, como en el resto de las jurisdicciones, la suspensión de la presencialidad en los establecimientos educativos se dio el 16 de Marzo de 2020¹⁸. Desde ese momento y hasta el mes de febrero de 2021¹⁹ no hubo asistencia permanente de los docentes y los estudiantes a los establecimientos educativos. Sí lo hicieron algunos actores educativos (miembros del equipo de gestión, del equipo de orientación, preceptores y/o docentes excepcionalmente) para la concreción de algunas tareas administrativas específicas, entrega de mercadería y alimentos a familias y/o de trabajos para la continuidad pedagógica, siempre respetando el distanciamiento que establecían los protocolos sanitarios.

En la segunda mitad del año 2020, “las encuestas de opinión comenzaron a marcar el reclamo de la población por el retorno a clases en porcentajes superiores al 70%” (Tiramonti, 2022, p.97). En ese contexto, comenzaron a elaborarse los protocolos para el retorno a la presencialidad, y en el caso de la Provincia de Buenos Aires, en el mes de octubre de 2020 la DGCyE publicó el “Plan Jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales”. El documento contempla “pautas obligatorias y orientativas para la organización institucional y pedagógica de los establecimientos educativos, que se implementarán según las características del sistema educativo de cada región y distrito y las condiciones de infraestructura de cada establecimiento escolar” (p.4). Con ello, se organizó el retorno a la presencialidad en las escuelas secundarias de la provincia, supeditada a los monitoreos epidemiológicos de los profesionales de la salud en relación a los casos de COVID 19, y atendiendo a las diferencias entre jurisdicciones.

El capítulo se organiza en tres apartados. Comenzaremos por analizar la forma en que se dio el retorno a los establecimientos educativos en las escuelas secundarias del partido de Olavarría. En

¹⁸ Ver Capítulo 3, apartado “3.1.3.1 El desafío de la “continuidad pedagógica” en pandemia: reorganización del ciclo lectivo, priorización curricular y lineamientos de evaluación, acreditación y promoción”.

¹⁹ No se referencia una fecha en particular dado que la apertura de los establecimientos educativos estuvo condicionada por distintas variables que se analizan en profundidad en el capítulo.

el apartado siguiente, analizaremos la lectura que los docentes entrevistados²⁰ hacen de los intereses, demandas y necesidades del sujeto que aprende en ese contexto y en el apartado siguiente, la forma en que repensaron su quehacer docente en función de ello.

4.1 El regreso a las aulas en las escuelas secundarias del partido de Olavarría: experiencias y reorganización escolar

En este apartado se analiza cómo se desarrolló el regreso a las aulas en las escuelas secundarias del partido de Olavarría durante el año 2021, en el marco de las disposiciones sanitarias y pedagógicas derivadas de la continuidad de la pandemia de COVID-19. El recorrido contempla dos momentos diferenciados: en primer lugar, el esquema de alternancia implementado en la primera mitad del año, basado en la organización de burbujas y la combinación de instancias presenciales y remotas; en segundo lugar, la presencialidad plena que se habilitó a partir del mes de septiembre.

A partir de los testimonios de los y las docentes entrevistados/as, se recuperan experiencias, tensiones y estrategias vinculadas a la reorganización escolar que implicó este proceso, así como las condiciones institucionales y normativas que lo acompañaron.

4.1.1 La vuelta a la presencialidad en las escuelas secundarias del partido de Olavarría bajo el modelo de alternancia

El retorno a la presencialidad en la provincia de Buenos Aires, tras la pandemia de COVID-19, se implementó bajo un modelo de alternancia o “burbujas”, con el objetivo de garantizar la seguridad de estudiantes, docentes y personal educativo. Este esquema de regreso parcial y

²⁰ Para preservar la confidencialidad y resguardar la identidad de los y las docentes y a las instituciones escolares mencionadas en las entrevistas, los relatos se remitirán de este modo: inicial del docente, entrevista N° xx, característica del establecimiento educativo donde se desempeña. Las referencias sobre cada uno de los entrevistados pueden encontrarse con mayor detalle en el Capítulo 1 “Diseño metodológico de la investigación”.

escalonado permitió mantener el distanciamiento social en las aulas, evitando aglomeraciones y reduciendo el riesgo de contagios.

De acuerdo con lo dispuesto en el “Plan Jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales”, el sistema de burbujas dividió a los estudiantes en grupos más pequeños, alternando su asistencia entre lo presencial y lo virtual. Esta alternancia permitió adecuar las instalaciones a las medidas de higiene y prevención (sanitización, control de temperatura, entrega de declaraciones juradas de salud), uso obligatorio de tapabocas y máscaras, reorganización de horarios, ventilación cruzada y distanciamiento de los bancos, lo que redujo la cantidad de estudiantes por aula y determinó el armado de los subgrupos.

Otro aspecto que acompañó el regreso a la presencialidad fue el avance en la campaña de vacunación del personal docente y auxiliar. Sin embargo, la implementación de este modelo no estuvo exenta de dificultades. En los primeros meses de 2021 se registraron problemas vinculados con la provisión de elementos sanitarios (máscaras, barbijos, termómetros, productos de limpieza), sumado al deterioro de la infraestructura escolar por la prolongada inactividad. Incluso, se observaron situaciones de desgaste físico y emocional entre los docentes, quienes debían forzar la voz o sentían molestias físicas por el uso prolongado del barbijo y la máscara (Tiramonti, 2022).

A nivel distrital, la puesta en práctica de los protocolos evidenció una fuerte heterogeneidad entre las instituciones educativas del partido de Olavarría. Cada escuela diseñó su plan de regreso considerando las normativas provinciales y las condiciones sanitarias y edilicias propias, lo cual derivó en experiencias diferenciadas según el establecimiento.

4.1.1.1 Entre lo posible y lo deseable: la continuidad pedagógica en escuelas “Zoom” y escuelas “WhatsApp”

El retorno progresivo a la presencialidad durante el ciclo lectivo 2021 en el partido de Olavarría estuvo atravesado por múltiples condicionamientos que marcaron el modo en que las escuelas pudieron —o no— sostener la continuidad pedagógica. El esquema de alternancia en

burbujas, implementado como estrategia sanitaria, exigió que las instituciones adaptaran su funcionamiento de acuerdo con los protocolos establecidos, lo que derivó en configuraciones muy diversas según las condiciones edilicias, la matrícula y los recursos disponibles en cada establecimiento.

La conformación de burbujas estuvo directamente ligada al tamaño de los salones y al número de estudiantes por curso, lo que derivó en distintas dinámicas de alternancia: en la mayoría de los casos, dos burbujas por curso que asistían semanalmente de forma alternada; en otros, particularmente en escuelas con matrícula numerosa, se llegó a implementar hasta tres burbujas²¹. Pero más allá de la distribución física, lo que marcó una diferencia significativa fue la forma en que cada escuela logró organizar la continuidad pedagógica de los grupos que no asistían presencialmente.

En este marco, comenzaron a consolidarse dos modelos diferenciados de funcionamiento institucional y pedagógico, que fueron denominados “escuelas Zoom” y “escuelas WhatsApp” (Romero, Krichesky y Zacarías, 2021). Esta distinción —que no se reduce al tipo de plataforma utilizada— permite visibilizar la profunda desigualdad estructural que atravesó las experiencias escolares durante la pandemia, al tiempo que invita a pensar cómo cada institución, dentro de sus márgenes de posibilidad, intentó sostener una propuesta educativa que respondiera a su realidad concreta.

Las “escuelas WhatsApp” fueron aquellas en las que se recurrió a herramientas de comunicación asincrónica —principalmente la mensajería instantánea y, en algunos casos, el correo electrónico— como principal medio de contacto con los estudiantes. Estas escuelas solían contar con un equipo de gestión con baja o media capacidad de intervención, una fuerte demanda socioeconómica por parte de las familias, docentes con escasa experiencia previa en el uso de tecnologías digitales con fines didácticos y estudiantes con trayectorias escolares fragmentadas.

²¹ LU32. “Olavarría: ‘La mayoría de los establecimientos tienen dos burbujas’” <https://lu32.com.ar/nota/89264/olavarría-la-mayoría-de-los-establecimientos-tienen-dos-burbujas> Publicado el 02/08/2021

Además, tanto estudiantes como docentes enfrentaban importantes limitaciones en el acceso a dispositivos y conectividad, lo que restringía las posibilidades de implementación de propuestas más complejas.

Por el contrario, las “escuelas Zoom” disponían de condiciones más favorables: equipos directivos con fuerte capacidad de liderazgo, docentes con mayor trayectoria en el uso de tecnologías digitales, estudiantes con trayectorias más estables y buena disponibilidad de recursos tecnológicos. En estos contextos fue más habitual la implementación de clases sincrónicas por videollamada, el uso de plataformas de enseñanza²² como Classroom o Moodle, y una frecuencia de contacto diaria o varias veces por semana.

Lejos de constituir categorías rígidas, estos modelos funcionan como polos analíticos que permiten leer las estrategias escolares como respuestas situadas ante la excepcionalidad, donde las decisiones institucionales se movieron en una tensión constante entre lo posible (las condiciones materiales, estructurales y simbólicas) y lo deseable (la intención pedagógica de sostener la enseñanza y el vínculo con los estudiantes).

Los relatos docentes recopilados en esta investigación permiten observar con mayor precisión esa tensión entre lo posible y lo deseable. En las escuelas con mayores recursos institucionales y tecnológicos —identificadas como “escuelas Zoom”—, el uso de plataformas como Classroom o Zoom, junto con el acompañamiento de los equipos directivos, facilitó el diseño de propuestas más sostenidas durante la alternancia. Docentes entrevistadas destacan, en este sentido, el valor de contar con materiales digitales propios, la posibilidad de realizar clases sincrónicas o videollamadas, e incluso de sostener procesos evaluativos mediados por tecnologías:

“Al otro año [2021] ya estaba más canchera, ya tenía material digital, videos, audios... Entonces tenía una burbuja presencial y también materiales y explicaciones para el aula de Classroom... (...) Incluso tomé examen por WhatsApp con el equipo de gestión, así

²² Entendemos por plataformas de enseñanza virtual a “aplicaciones [informáticas] que permiten dar una estructura a las actividades propuestas, visualizar el proceso de forma continua, fomentar el intercambio y la retroalimentación entre docentes y estudiantes, generando una red de acompañamiento pedagógico” (Fernández, 2024).

que re bien y re acompañada también.” (CC. Entrevista Nº 11 - ES de gestión privada, confesional, urbana)

Asimismo, algunas experiencias en estas escuelas dan cuenta de propuestas que lograron articular de manera significativa el trabajo en presencialidad y virtualidad, ampliando los recursos disponibles para la enseñanza y fortaleciendo el vínculo con los estudiantes. Sin embargo, también en estos contextos se evidencian dificultades, especialmente vinculadas a la sobrecarga laboral, la complejidad de planificar clases diferenciadas para cada burbuja y la precarización de las condiciones de trabajo docente:

“El 21 tuvimos situación burbuja, entonces era "miti-miti", teníamos la mitad del curso una semana y la mitad el otro, entonces ahí yo notaba que daba dos clases diferente siempre... (...) Esto es un cambio que tuvimos que hacer concreto, incorporar por ejemplo en nuestro caso Classroom, incorporar WhatsApp...” (GC. Entrevista Nº1 - ES de gestión privada, confesional, del partido de Olavarría)

“Si pienso lo que fue 2021, cuando trabajamos por burbujas, fue caótico... (...) Tenías que recuperar y volver a explicar... Y rezar para que no te toque ser contacto estrecho de un positivo y que te aíslen... Un desgaste total, mucha cantidad de horas de trabajo que le regalamos al Estado...” (FC. Entrevista Nº2 - ES de gestión privada, confesional, urbana)

Este doble registro —entre la valoración de los recursos disponibles y el reconocimiento de las tensiones del contexto— permite matizar la lectura sobre las escuelas Zoom, mostrando que aun en escenarios relativamente favorables, el sostenimiento de la continuidad pedagógica implicó un esfuerzo sostenido y muchas veces solitario por parte de los y las docentes.

Para continuar con el análisis de lo acontecido en las escuelas secundarias del partido de Olavarría en este contexto, citamos experiencias de docentes que se desempeñaron profesionalmente en establecimientos que podríamos considerar “escuelas WhatsApp”, que hacen

referencia a la dificultad de sostener la continuidad pedagógica en la no presencialidad/bimodalidad (2020-2021), y sus propuestas de enseñanza y aprendizaje atendiendo a los cambios y adecuaciones de la normativa que se analizó en el capítulo anterior²³:

“El hecho de ser todo así, TAN INFORMAL... Que te decían "hoy lo hacemos así", "mañana lo hacemos así", "hoy decimos que el chico se evalúa así", "mañana decimos que se evalúa así"... Bueno, entonces, todo ese ida y vuelta, que tampoco tenía una información así, real, coherente y certera... No, todo el tiempo cambiaba... Una siempre todo el tiempo ahí, siempre una carga más, una carga más, una carga más.." (LK. Entrevista N° 9 - ES de gestión pública, “tradicional”)

“Si miro para atrás, 2020 fue caos... Fue poco lo que pude hacer con esos chicos... Una estafa... 2021 otra estafa... Tenía una sola burbuja, porque el grupo era chico, pero venían poco... Suspendimos un montón de veces porque te aislaban por otros chicos o por otras escuelas... Teníamos un grupo de WhatsApp para esos momentos, pero de gusto... Porque los pibes no te entregaban nada, tampoco nadie controlaba que haya algún seguimiento de eso... Volvías a los 15 días, todos re perdidos, capaz que tenías una semana y otra vez aislados... No sé cuántas clases de Historia dí efectivamente ese año... Otra estafa la verdad”. (AS. Entrevista 10 - ES de gestión pública, creada a partir de la LEN)

En estos relatos se ponen en juego las múltiples dimensiones que atravesaron la enseñanza en pandemia: las propuestas de los documentos de la política curricular, las decisiones institucionales, las mediaciones tecnológicas, las condiciones laborales y las formas de sostener el vínculo pedagógico. También emergen valoraciones positivas sobre el uso de tecnologías digitales como aliadas para el sostenimiento del lazo con los estudiantes y para la diversificación de los modos de enseñar, especialmente cuando existió acompañamiento y coordinación por parte de los equipos de gestión.

²³ Ver Capítulo 3, inciso 3.1.4 La Escuela Secundaria Argentina en el período 2020-2022 (pandemia y post pandemia): orientaciones para la comprensión desde la normativa.

Como señalan diversos estudios (Chiramberro y Fernández, 2023; Soletic, 2020), la mediación tecnológica puede volverse una oportunidad pedagógica cuando está acompañada por condiciones institucionales favorables, formación docente, trabajo colaborativo y una propuesta pedagógica intencionada en la cual los estudiantes son artífices y productores de sus aprendizajes. La posibilidad de experimentar, de compartir materiales, de diseñar propuestas en conjunto, se potencia cuando hay un marco institucional que lo promueve.

Por el contrario, allí donde la organización institucional fue más frágil, o los equipos de conducción se encontraban desbordados, con escaso acompañamiento de los niveles de supervisión, las experiencias docentes se vivieron con mayor aislamiento, fragmentación y discontinuidad. Como advierten Duschatzky y Birgin (2001) y Tello (2008), la existencia de proyectos colectivos institucionales —y no solo de iniciativas individuales— constituye una de las condiciones clave para la sostenibilidad de las prácticas pedagógicas en escenarios complejos.

En síntesis, la pandemia no solo evidenció las desigualdades estructurales del sistema educativo, sino que también visibilizó las distintas formas en que las escuelas se organizaron para hacer frente a esa excepcionalidad. Entre lo posible y lo deseable, las respuestas fueron tan diversas como los contextos que las hicieron necesarias. Y en esa diversidad, se jugaron no sólo las condiciones materiales, sino también los sentidos que cada comunidad escolar fue capaz de construir sobre su tarea en un tiempo de incertidumbre y urgencia.

A continuación, se recupera una de las formas más extendidas de resolver la continuidad pedagógica en ese escenario desigual: el uso de redes sociales como plataforma de trabajo institucional, cuyas limitaciones y consecuencias se hicieron visibles tanto en el momento de su implementación como en el tiempo posterior.

4.1.1.2 Continuidad pedagógica y organización escolar en pandemia: redes sociales como soluciones de emergencia con impactos persistentes

Además de poner en evidencia la profundización de la desigualdad que se generó en las distintas escuelas secundarias —lo que derivó en experiencias de aprendizaje significativamente diferentes para los y las jóvenes—, en los fragmentos de entrevistas que se recuperaron en el apartado anterior pueden observarse dos cuestiones importantes en relación con los objetivos de esta investigación: por un lado, la sobrecarga de trabajo de los y las docentes en el período analizado; y por otro, el aprendizaje forzado del uso de las tecnologías para sostener la continuidad pedagógica en los establecimientos educativos. Lejos de reflejar una planificación estratégica orientada a generar aprendizajes significativos en los estudiantes, los relatos docentes conducen a reflexionar sobre las condiciones en las que desarrollaron su labor, los aprendizajes que realizaron en la emergencia —"sobre la marcha"— para sostener el vínculo pedagógico, y también sobre los efectos de esas experiencias en las trayectorias escolares de los jóvenes.

En este marco, resulta pertinente detenerse en una de las decisiones organizativas más extendidas durante la suspensión de la presencialidad: el uso de redes sociales —principalmente WhatsApp y Facebook— como plataformas para la enseñanza. Si bien estas herramientas ofrecieron una solución inmediata y accesible, su utilización con fines educativos, en la mayoría de los casos decidida por docentes ante la urgencia, generó impactos persistentes en la organización pedagógica. Al tratarse de aplicaciones diseñadas para la comunicación informal, no cuentan con funcionalidades adecuadas para estructurar procesos educativos complejos, ni para sostener una secuencia didáctica clara y coherente.

No fueron las plataformas ni las aplicaciones en sí las que limitaron el uso pedagógico, sino las condiciones en las que fueron apropiadas. En numerosos casos, esto derivó en prácticas fragmentadas: mensajes, tareas e instrucciones distribuidos en múltiples chats sin una estructura comunicacional que organizara las propuestas de enseñanza. Esta dinámica, producto de decisiones

institucionales poco planificadas y del esfuerzo individual docente, afectó tanto la coherencia de los contenidos como la experiencia de aprendizaje de los y las estudiantes.

A esto se sumó la alteración del tiempo escolar y la expansión del trabajo docente más allá de cualquier límite. El uso de WhatsApp produjo una sobrecarga informativa constante, disolviendo la frontera entre lo escolar y lo personal, y generando tensiones que impactaron en el bienestar emocional tanto de estudiantes como de docentes. Estos aspectos fueron señalados con claridad en las entrevistas:

“[la entrega de las tareas] se empezó a hacer por foto por WhatsApp... Colapsada , colapsada... La foto que no se veía, que estaba mal sacada, que el enfoque estaba mal, que no entendía nada... Ir al grupo, fijarte [el número] de quién te la había mandado... Bueno, también organizar todo eso... (...) Sin horarios... 12 de la noche, te caían los chicos: "Profe, qué tengo que hacer"... (...) Yo nunca me negué a dar mi WhatsApp, nunca... (...) Había que hacer grupos de WhatsApp con los chicos... Para una fuente de información con los chicos estuvo genial, pero después ese mensaje [pone énfasis en la palabra ESE levantando el tono de voz] a cualquier hora, en cualquier momento... Y bueno, y a veces uno empieza a ceder, a ceder, y cuándo te diste cuenta ya estás hasta la cabeza ... Porque ya no tienen límites, porque es imposible poner límites... Vos le decís al pibe "mandame la tarea de las 08.00 a las 10.00 que es nuestro horario de clase". El pibe se levantaba a las cinco de la tarde en pandemia..." (LK. Entrevista N° 9 - ES de gestión pública, "tradicional")

“Llegaban mensajes de los chicos en cualquier momento del día y de la semana, sábados, domingos, madrugada... Te escribían los chicos, pero a veces también los padres, preguntando si había algo que hacer, cómo venía su hijo, y algunos también te escribían o te llamaban enojados. (...) En la gestión te decían "Profe no respondas", pero cómo voy a saber yo quién es el que me llama, ¿qué hago? ¿no atiende a nadie más en mi teléfono porque soy docente? (...) Nos decían "tengan un teléfono viejito con un chip con otro número, no les den su número personal", ¡una locura! ¿Dos teléfonos voy a tener? No puedo con uno y voy a

tener dos, además como no les respondían enseguida en ese número de la escuela te terminaban escribiendo al otro, no, no, fue un tema el uso del WhatsApp y cómo se gestionó eso en algunas escuelas” (CP. Entrevista N°8 - Escuela de gestión pública urbana, creada a partir de la LEN)

“Mi número de teléfono lo tenía todo Olavarría, un desastre... Y eso que ni estamos hablando del tema de la privacidad... Tu foto de perfil, tus estados, tus cosas las tenía todo el mundo... Cada vez que iba a subir algo o que quería compartir en mi WhatsApp no olvidarme de ocultarlo para estudiantes, solo mis contactos... (...) Pibes que te veían en línea 3 am y te mandaban “profe, ¿estás? te escribí y no me respondiste” y capaz que me había mandado un trabajo a las 11 de la noche, esperaba que le responda en ese momento, sin registro de los horarios...” (AS. Entrevista 10 - ES de gestión pública, creada a partir de la LEN)

Estas narraciones no sólo expresan el desgaste docente, sino que también evidencian cómo el uso indiscriminado de herramientas de mensajería instantánea y redes sociales —no diseñadas con fines educativos— desestructuró las relaciones escolares. Lo que estaba en juego no era únicamente la modalidad de comunicación, sino una reconfiguración más profunda del tiempo escolar, que dejó de estar estructurado por rutinas institucionales para pasar a regirse por la lógica de la disponibilidad permanente.

La elección de estas aplicaciones para sostener la enseñanza presentó desafíos significativos para el funcionamiento escolar en su conjunto. Su uso masivo, aunque funcional en términos de inmediatez, generó un entorno donde las demandas académicas se entremezclaron con la vida personal, desdibujando los límites fundamentales entre ambos espacios. Esta transformación no fue neutral: modificó profundamente las condiciones laborales docentes y la organización institucional y, especialmente, tensionó la tríada didáctica, entendida según Camilloni (2010) como la relación dinámica entre docente, estudiante y contenido.

Durante la pandemia, dicha articulación se vio comprometida por la fragmentación comunicativa, la ausencia de tiempos y espacios claramente definidos para la enseñanza, y la imposición de una lógica de inmediatez que desdibujó el carácter reflexivo y acompañado del acto pedagógico. La constante superposición de lo personal y lo escolar —a través de mensajes enviados en horarios no convencionales y sin una planificación coherente— dificultó que docentes y estudiantes pudieran sostener una interacción significativa y profunda, enmarcada en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la ruptura del tiempo escolar —entendido como una matriz ordenadora de los vínculos educativos— merece especial atención. Tal como advierte Pineau (2001), la escuela moderna "define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias", y opta por "unidades pequeñas y muy tabicadas" en su organización temporal (p. 33)²⁴. Esta estructura no sólo organizaba la actividad educativa, sino que constituía una de las piezas clave del dispositivo escolar moderno.

La desestructuración de esa temporalidad institucional durante la pandemia expuso la fragilidad del andamiaje que la sostenía, al tiempo que habilitó procesos incipientes de innovación. La irrupción de formas no tradicionales de enseñanza forzó a muchos docentes a buscar alternativas, a ensayar nuevos recursos y a imaginar propuestas que conectaran de otro modo con los estudiantes. La innovación, en este caso, no fue producto de una política deliberada, sino de una necesidad urgente: encontrar maneras posibles de enseñar cuando todo lo demás parecía desmoronarse.

Ahora bien, esta innovación ocurrió en condiciones de alta asimetría y sin acompañamiento institucional sostenido. La simetría en la relación pedagógica no significa eliminar las diferencias entre docentes y estudiantes, sino reconocer que la autoridad docente debe ejercerse en un marco

²⁴ Retomamos a Pineau (2001) porque su mirada sobre cómo se fue armando la escuela moderna nos ayuda a pensar qué aspectos de esa estructura se vieron especialmente tensionados durante la pandemia. La organización del tiempo y del espacio, la relación jerárquica entre docentes y estudiantes, el control de los ritmos y los modos de enseñar y aprender: todas piezas que, de golpe, quedaron en entredicho. Su propuesta nos permite desnaturalizar esas formas escolares que muchas veces asumimos como "lo normal" y ver con más claridad los cambios —y también las resistencias— que se pusieron en juego en este período.

claro, donde la disponibilidad y la implicación no se transformen en exigencias ilimitadas. El uso de WhatsApp alteró esa relación: al dejar en manos de la voluntad o la urgencia individual el mantenimiento del vínculo, generó nuevas formas de precariedad en el trabajo docente y en la experiencia escolar de los y las jóvenes.

En este sentido, resulta pertinente recuperar la advertencia de Pineau (2001) respecto a que la pedagogía moderna se organizó sobre “el establecimiento de una relación indefectiblemente asimétrica entre docente y alumno”, en la cual “el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno” y “la desigualdad es la única relación posible entre los sujetos, negándose la existencia de planos de igualdad o de diferencia” (p. 36). Esta relación jerárquica y unilateral fue desdibujada durante la pandemia, no para democratizar la enseñanza, sino para reconfigurarla en un plano de hiper disponibilidad informal, caracterizado por la exigencia tácita de respuesta permanente, sin horarios ni límites claros, donde las responsabilidades pedagógicas quedaron libradas a la voluntad individual y sin mediación institucional.

Así, la relación pedagógica central quedó debilitada, evidenciando que las condiciones tecnológicas y comunicacionales en las que se apoyó la continuidad pedagógica fueron insuficientes para sostener el proceso formativo en sus dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. Esta situación, sumada a la falta de delimitación entre tiempos de trabajo y descanso y a las interrupciones constantes por notificaciones, generó agotamiento y estrés en docentes y estudiantes, quienes debieron adaptarse a un modelo impuesto desde las urgencias institucionales que priorizó la disponibilidad permanente por sobre criterios pedagógicos.

Frente a este escenario, se vuelve necesario revisar colectivamente no sólo qué tecnologías se utilizan para enseñar, sino en qué condiciones se integran en las dinámicas escolares. ¿Qué tipo de vínculos pedagógicos se habilitan cuando las plataformas educativas son también las del ocio y la vida personal? ¿Qué significa enseñar cuando el tiempo institucional se disuelve y todo se vuelve simultáneo, urgente, demandante? ¿Cómo recuperar el tiempo escolar como territorio común, sin clausurar las posibilidades de innovación que emergieron en la pandemia?

En este marco, la enseñanza quedó subordinada a lógicas que desdibujaron los vínculos escolares tradicionales y tensionaron la experiencia educativa, poniendo en evidencia la necesidad imperiosa de repensar colectivamente las condiciones tecnológicas, organizativas y pedagógicas que sostienen el acto educativo. Solo así será posible recuperar una tríada didáctica equilibrada, que conjugue orden y flexibilidad y garantice que la relación entre docentes, estudiantes y saberes se mantenga como el núcleo de una enseñanza integral, situada y transformadora.

4.1.2 El retorno de la “presencialidad plena” en el partido de Olavarría

Luego del receso de invierno de 2021, el modelo de alternancia en burbujas llegó a su fin y a partir del 1º de septiembre, los establecimientos educativos comenzaron a implementar la presencialidad completa. Sin embargo, si bien desde los órganos de gobierno se estableció formalmente el retorno desde el primer día del mes, la concreción de la presencialidad plena no se dio de manera homogénea en todas las instituciones.

Una nota periodística publicada en el sitio web Verte TV²⁵ expone esta situación:

(...) varias escuelas, especialmente del ámbito privado, afirmaron que la vuelta no será este miércoles. "Si bien entra en vigencia el 1º de septiembre, aún estamos trabajando para garantizar las condiciones", explica un comunicado, mientras que otro afirma que "no es sencillo reorganizar elementos y espacios. (VERTE TV, 31/08/2021)

Desde ese momento, y a pesar de haber regresado a una aparente “normalidad”, la dinámica institucional de la escuela secundaria comenzó a adquirir características diferentes respecto del período prepandémico. Se incorporaron nuevas figuras docentes, como los docentes FORTE o aquellos vinculados al programa “ATR”, cuyas funciones fueron ya descritas en el capítulo anterior. En

²⁵ VERTE.TV: “Adiós burbujas: La presencialidad completa comienza en Olavarría” <https://www.verte.tv/noticias/22347-Adios-burbujas-La-presencialidad-completa-comienza-en-Olavarrria>
Publicado el 31/10/2024

términos generales, se trató de la incorporación de auxiliares de docencia destinados a acompañar el logro de los objetivos curriculares y a reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien la creación de estos cargos responde a una intención loable por parte del sistema educativo —la de brindar apoyo específico a estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad y trayectorias discontinuas—, su implementación concreta ha estado atravesada por múltiples tensiones. En muchas escuelas, la falta de lineamientos claros y de estrategias institucionales para integrar a estos docentes a los equipos de trabajo dificultó el aprovechamiento real de estos recursos. A esto se suma que los equipos directivos, sobrecargados y con escasa capacidad de planificación a largo plazo en un contexto aún inestable, no siempre lograron definir funciones claras ni articular sus tareas con los proyectos institucionales. Como resultado, en lugar de fortalecer la enseñanza, estas figuras quedaron, en más de una ocasión, desdibujadas o subutilizadas, sin lograr incidir de manera sostenida en los procesos de aprendizaje.

Asimismo, se implementaron mecanismos de intensificación de contenidos no acreditados durante el bienio 2020-2021, lo que implicó ajustes significativos en las prácticas y tiempos escolares.

"Y otra cosa que yo creo que cambió post pandemia es esto que está vinculado con la evaluación... Más que con la evaluación con la acreditación, los criterios, el TEP, TEA²⁶... Que para el chico son un chino de entender, y para uno un esfuerzo extra hacerse entender también... Además de esto de la intensificación, que es un esfuerzo para el docente pensar estrategias para que el estudiante apruebe o acredite el espacio, y que todo el tiempo te están pidiendo cosas, que el FORTE y el ATR, todo eso recae sobre el docente" (FC. Entrevista N°2 - ES de gestión privada, confesional, urbanas)

²⁶ Las siglas mencionadas por la docente, al igual que otras surgidas durante la pandemia y la post pandemia, fueron descritas en el capítulo 3. Estas provienen tanto de disposiciones normativas como de los usos e interpretaciones construidos por los propios docentes en su práctica.

Durante el ciclo lectivo 2022 se consolidó el modelo de presencialidad plena y volvió a entrar en vigencia el Régimen Académico Común para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (Resolución n.º 587/11 y su modificatoria n.º 1480/11), con adecuaciones post bienio 2020-2021²⁷. En cuanto a la dinámica de trabajo en las instituciones, se observó un retorno progresivo a los formatos de clase tradicionales, y en muchos casos, una restricción del uso de dispositivos tecnológicos en el aula.

Tanto desde las autoridades institucionales como desde las demandas de algunos sectores docentes, estudiantiles y familiares, se promovió un regreso a propuestas “analógicas”, desdibujando las experiencias de apropiación tecnológica promovidas durante la virtualidad. Esta tendencia no mostró diferencias significativas entre escuelas de gestión pública o privada del partido.

“(…) tuvimos la bajada de “el celular no se usa” a menos que sea como herramienta, para una actividad concreta, también la resistencia misma de los chicos, de los más grandes “profe no queremos hacer más nada en la plataforma”... Hubo como una necesidad de volver a lo presencial en muchos aspectos, no?... Volvamos a lo viejo...” (GC. Entrevista N°1 - ES de gestión privada, confesional)

“Cambiaron muchas cosas en el último tiempo, muchas cosas que podríamos considerar que habían sido pasos hacia adelante durante la pandemia, no sé, con el uso de las tecnologías, las plataformas, los recursos, pero que hoy en día han quedado un poco desplazados... Hubo desde los directivos, y calculo que a ellos les ha llegado esa disposición también, como una cuestión de limitar el uso de los celulares en el aula, por ejemplo...” (CP. Entrevista N°8 - Escuela de gestión pública urbana, creada a partir de la LEN)

En este punto, resulta relevante destacar que con el retorno a la presencialidad plena en los establecimientos del partido de Olavarría se produjo un retroceso respecto de las experiencias positivas que, durante la pandemia, promovieron el uso de tecnologías digitales tanto para sostener

²⁷ Ver Capítulo 3, apartado 3.1.4.3 Adecuaciones y disposiciones para el ciclo lectivo 2022

la continuidad pedagógica como para diseñar propuestas innovadoras de enseñanza y aprendizaje. Las plataformas virtuales, que habían adquirido centralidad, quedaron relegadas a simples repositorios de materiales, y en muchos casos se regresó a formatos de clase centrados en el uso de la tiza, el pizarrón y las fotocopias.

Aunque estas decisiones no fueron explicitadas formalmente en los relatos docentes, se interpreta que estuvieron motivadas por las dificultades observadas en el uso de tecnologías dentro del aula, la necesidad de recuperar dinámicas presenciales más estables y la intención de limitar la carga de trabajo domiciliaria que se había expandido en el contexto de virtualidad.

Lejos de la propuesta de pasar de las TIC a las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) tal como plantea Casablanco (2014), la presencialidad plena significó una interrupción abrupta en los procesos de apropiación pedagógica y significativa de las tecnologías digitales. Esta situación, como se retomará más adelante en este capítulo, evidencia transformaciones en las prácticas de enseñanza de las y los docentes, aunque también permite señalar el peso que tuvieron las decisiones institucionales en el reordenamiento post-pandemia del sistema educativo.

4.2 Reconfiguraciones de saberes docentes sobre el “sujeto que aprende” en la escuela secundaria: necesidades y demandas del estudiantado en el retorno a la presencialidad

Históricamente, la escuela secundaria construyó al sujeto de la educación bajo la figura del estudiante, una categoría cargada de supuestos sobre las disposiciones, habilidades, comportamientos y formas de participación esperables en el espacio escolar. Este modelo ideal de estudiante, vinculado a ciertos rasgos de autonomía, responsabilidad, saberes previos y actitudes ante el aprendizaje, se consolidó como parte del imaginario colectivo de la docencia y aún persiste en muchas prácticas pedagógicas.

El sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente colectivo porque surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, estudiantes, conocimientos, prácticas). Por lo tanto, no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto de y en las situaciones educativas. (Cerletti, 2008, p. 108)

Sin embargo, dicha construcción imaginaria entra en tensión con las trayectorias educativas concretas de los y las jóvenes que hoy transitan el nivel secundario, cuyas experiencias previas, condiciones sociales y modos de habitar la escuela se alejan de aquel arquetipo. Tal como señala Tenti Fanfani (2000), la masificación de la educación secundaria no sólo amplió cuantitativamente el acceso, sino que transformó cualitativamente el perfil del estudiantado, al incorporar sectores históricamente excluidos del nivel medio. Esta transformación no fue neutral: trajo consigo nuevos desafíos para instituciones concebidas originalmente para otros sujetos sociales, con otros capitales culturales y distintas formas de vinculación con el conocimiento.

En este sentido, la disonancia entre el sujeto ideal esperado y el sujeto real que asiste a las aulas revela la necesidad de revisar críticamente las expectativas que la institución escolar sostiene sobre el sujeto que aprende, entendiendo que no se trata de un individuo dado de antemano, sino de una construcción situada, diversa y dinámica.

Desde una perspectiva situada, el sujeto que aprende en la escuela secundaria no puede ser concebido como un actor homogéneo, sino como una construcción compleja, atravesada por múltiples dimensiones sociales, culturales, institucionales y subjetivas. Las políticas educativas reconocen a la educación secundaria como el tramo formativo que debe garantizar el desarrollo integral de los y las jóvenes y su preparación para la vida en sociedad. Sin embargo, las experiencias escolares no pueden reducirse a trayectorias individuales descontextualizadas ni a una lógica universalista. Cada estudiante transita su escolaridad desde un posicionamiento particular, condicionado por sus recorridos previos, sus experiencias afectivas, sus modos de habitar la escuela y los vínculos que establece dentro y fuera del aula. Esta diversidad interpela las prácticas docentes y

la organización escolar, y exige una mirada atenta a los procesos identitarios, las condiciones sociales y las formas de subjetivación que se configuran en la escuela secundaria.

En este punto, resulta pertinente señalar que “mayoritariamente, a las escuelas secundarias llegan jóvenes que no han aprendido el oficio de estudiantes” (Errobidart, 2023), lo que evidencia una tensión persistente entre lo que se espera o se pretende del sujeto-joven destinatario del nivel medio y lo que ese sujeto puede efectivamente desplegar en función de lo que ha aprendido en su tránsito por los niveles anteriores y otras instituciones sociales encargadas de su formación integral.

Este fenómeno antecede a la pandemia, pero se agudizó en ese contexto y se visibilizó con más fuerza durante el regreso a la presencialidad. Para muchos docentes, esta situación puso de manifiesto la necesidad de una atención integral a las demandas y necesidades del estudiantado que hoy transita por la escuela secundaria.

En el caso del estudiantado que conforma la matrícula del Ciclo Superior del nivel secundario orientado en Ciencias Sociales en el partido de Olavarría, los y las docentes identifican dinámicas dentro del aula que difieren notablemente de las observadas en el contexto pre pandemia. A partir de interrogantes como “¿Qué características tienen las instituciones educativas donde te desempeñas actualmente? ¿Cómo describirías al estudiantado en esas instituciones?” y “¿Qué problemas/intereses/motivaciones tienen hoy tus estudiantes? ¿Podés vincularlas con tu propuesta de enseñanza?”, los docentes de la muestra realizaron distintas apreciaciones que permiten problematizar situaciones emergentes: los intereses, demandas y consumos culturales de los y las jóvenes en la post pandemia; el uso de las tecnologías en el aula durante el retorno a la presencialidad; así como también diversas situaciones emocionales y/o vinculares que se agudizaron durante ese período y que serán analizadas a continuación.

El perfil de los estudiantes que asisten a cada una de las escuelas secundarias que conforman la muestra es diverso; sin embargo, los relatos docentes dan cuenta de ciertas regularidades en torno a los intereses, necesidades y formas de vínculo del estudiantado que atraviesan todos los

establecimientos relevados. Más que señalar una transformación súbita en las juventudes, puede pensarse —siguiendo a Casenave y Glok Galli (2021)— que el pasaje del aula presencial a la virtualidad en el contexto del ASPO operó como un “temblor” que desestructuró las formas habituales de la enseñanza y permitió visibilizar aspectos que permanecían ocultos en la rutina escolar. Lo que se vivió como una interrupción del orden fue también una oportunidad para que emergieran modos de habitar la escuela, de vincularse con el saber y de expresar tensiones que ya estaban presentes, aunque muchas veces acalladas por las lógicas institucionales.

En este marco, ciertas manifestaciones que los docentes asocian con el “desinterés” o la “desconexión” de los estudiantes pueden leerse también como formas de expresar otras demandas y necesidades, que desafían las expectativas tradicionales de la escuela y tensionan las prácticas de enseñanza. Lejos de interpretarse únicamente como signos de desorganización o caos, estos movimientos pueden constituirse como umbrales para la innovación pedagógica, en tanto exigen a los docentes repensar sus propuestas desde una mirada situada, crítica y sensible a las transformaciones culturales y tecnológicas que atraviesan a las juventudes.

4.2.1 Intereses, tecnologías digitales y consumos culturales juveniles en tensión con las propuestas escolares

Una primera cuestión respecto de los cambios en la dinámica de clase aparece asociada con la disminución del tiempo de concentración o de atención dentro del aula, lo que trae aparejado adecuaciones en las propuestas de trabajo de acuerdo a los momentos de la clase en los que se plantea:

"Es cada vez más difícil trabajar durante períodos extensos de tiempo, de concentración, entonces eso también puede ser una adecuación post pandemia, los tiempos de trabajo en el aula, y las actividades acotadas a los momentos de concentración o dispersión... Cuando el encuentro es de dos horas, y no tienen recreo en el medio, hacemos uno..." (CP. Entrevista N°8 - Escuela de gestión pública urbana, creada a partir de la LEN)

La mayoría de los docentes entrevistados, asocian las dificultades de concentración y/o la alteración de los momentos de la clase, con la mayor presencia de dispositivos tecnológicos dentro del aula y con una permanente necesidad de uso por parte de los jóvenes durante el desarrollo de las clases. Paradójicamente, el uso que los jóvenes hacen del celular durante las clases es en redes sociales (entre las más referenciadas se enuncia Youtube, Instagram, Tik Tok) o juegos en línea, lo que altera su capacidad de concentración para la concreción de las tareas escolares, desde el análisis que realizan los docentes de la dinámica cotidiana.

Al respecto algunos docentes referencian:

“La cuestión es cómo articular la cuestión tecnológica, el uso de celulares, con la concentración que requieren las actividades... (...) Les cuesta mucho, cada vez más... Y no es que lo hacen a propósito, no, no pueden [concentrarse]...” (MG. Entrevista Nº 6 - ES de gestión privada, confesional)

“Hoy en día las distracciones de los teléfonos son tremendas...Yo todavía no les pude sacar la ficha [sobre los intereses], están con el casino virtual... El juego, por ejemplo... Si no están jugando online, están apostando... Además de que es preocupante el tema de la adicción al juego, y a las tecnologías, tienen poco tiempo de concentración, de atención...” (GB. Entrevista Nº7 - ES de gestión pública en la ciudad cabecera y en el partido)

“En las escuelas en las que trabajo los chicos tienen demandas diferentes, pero si tendría que hablar de puntos en común podría decirte que están muy interesados en la tecnología, redes sociales y medios. Los tenés todo el día con el celular... Un rato está bien, pero por momentos se vuelve un poco insostenible...” (AS. Entrevista Nº 10 - ES de gestión pública, creada a partir de la LEN)

“Para mí una gran diferencia respecto a lo que era pre pandemia es el uso permanente del celular, viste (sic)... No quiere decir que antes no lo usaban, pero ahora es permanente, una extensión del cuerpo... No pueden pensarse sin el celular en la mano,

están reunidos haciendo un trabajo adentro del salón y están hablándose desde el celu... Es una cosa que me llama mucho la atención, porque ni la falta de internet en el aula lo detiene..." (CC. Entrevista Nº 11 - ES de gestión privada, confesional)

La experiencia que relatan los docentes respecto a la irrupción de las tecnologías digitales en el aula, particularmente el celular y el impacto que ha tenido en la vida cotidiana (escolar y no escolar), en primer lugar, nos permite brindar una posible respuesta al interrogante que se abrió en el apartado anterior respecto de los motivos que fundamentan la decisión intempestiva que se tomó en varios establecimientos educativos en el retorno a la presencialidad y que limitó el uso de celulares dentro del salón de clases.

Por otro lado, las expresiones vinculadas a los cambios en la dinámica de las clases que introducen los y las estudiantes, así como el uso del celular como una "extensión de sí mismos", parecen indicar que difícilmente la escuela y las prácticas docentes puedan revertir esa presencia mediante su mera prohibición. ¿Qué está en juego cuando logran sostener una atención prolongada en las múltiples opciones del dispositivo —"aún cuando no haya internet en el aula"— y, en cambio, manifiestan dispersión o desinterés frente a las propuestas escolares?

Estas preguntas abren un campo de tensión que interpela la racionalidad moderna sobre la que se organizan muchas de las prácticas escolares. Más que insistir en una oposición tajante entre dispositivos y enseñanza, el desafío consiste en reconocer los modos en que las tecnologías configuran nuevas formas de habitar el aula y, a partir de allí, pensar estrategias de enseñanza que no renieguen de esa cultura digital, sino que la integren críticamente como parte del proceso educativo.

En relación con la presencia de las tecnologías en el aula, a partir del dispositivo "celular" y las distracciones "*por fuera de lo escolar*" que puede generar en los estudiantes, se puede encontrar otro denominador común que se hace presente en la mayoría de los docentes entrevistados y en

donde no hay distinción entre establecimientos de gestión pública o privada, o entre lo acontecido en las escuelas de la ciudad y las del partido, en referencia al desinterés de los estudiantes respecto de las propuestas de enseñanza.

“A mí me parece que [los intereses] pasan por esto, o sea, lo que está pasando en los canales de streaming, las series que estén mirando, lo que están pasando en las redes sociales, de otra gente que no conocen necesariamente, y de ellos (...) Que es como todo el tiempo un diálogo digital/real, digital/real... Inmediato y fugaz. (...) Igual para mí viniendo de las Ciencias Sociales no me es tan difícil conectar mis contenidos [de la materia] con esos intereses.” (GC. Entrevista N°1 - ES de gestión privada, confesional)

“Intereses son muy variados, pero cada vez cuesta más que aprendan los contenidos planteados en el programa... Por eso le busco, como te dije antes, vincularlo a temas de la actualidad.... Por lo menos en mis materias trato de ir por ese lado... Lo que pasa es que no siempre uno puede plantear temas de actualidad porque para poder comprenderlos va a haber una parte de la clase que es conceptual...” (FC. Entrevista N°2 - ES de gestión privada, confesional)

“Respecto de los intereses y motivaciones de los estudiantes me parece que varía de acuerdo a los grupos sociales y económicos... Como que una cosa está ligada a la otra... Les interesan las cuestiones musicales, les interesan las series, les interesan [hace un gesto con la mano como para dar sensación de amplitud]... Yo hago como una especie de testeo al principio de año, al principio de la primera clase, y también les interesan a todos, esto es re lindo como que escriben y dibujan algo... Y les interesa mucho la familia, la profesión, poder seguir estudiando a la gran mayoría, los amigos y la familia...” (FA. Entrevista N°5 - ES de gestión pública, tradicional)

En las citas recuperadas anteriormente, se puede ver que los docentes hacen mención a la dificultad que supone tratar de “conectar” a los estudiantes con las propuestas de enseñanza de

contenidos curriculares en su formato lineal, frente a los estímulos que les ofrecen los contenidos que consumen en redes sociales y/o internet. En este sentido, hay una preocupación común en los docentes y plantean como un desafío encontrar formas de articular los contenidos a enseñar —dispuestos por los Diseños Curriculares y/o normativas que rigen el nivel secundario— con intereses propios de los jóvenes que están vinculados con temas y actividades muy diversas.

Respecto a esta vinculación, se evidencia en los relatos de algunos docentes una disposición genuina a asumir el reto de generar articulaciones efectivas que interpelen a los estudiantes, motivándolos a participar activamente en las propuestas de enseñanza. En particular, quienes enseñan Ciencias Sociales señalan con mayor claridad la posibilidad de vincular los contenidos curriculares con los intereses y experiencias cotidianas de los jóvenes, entendiendo que esta articulación es clave para fomentar el compromiso y el aprendizaje significativo. En esta línea, Monereo y Monte (2011) señalan que:

Recuperar a ese público desertor, cuando no directamente disidente es, además de una obligación moral, un objetivo profesional de primer orden. Nuestra profesión tiene sentido en tanto en cuanto existen alumnos que no aprenden ni se motivan por sí solos (p.31)

En las tres citas, se enuncian formas de percibir la problemática que dejó instalada la pandemia, y también intentos por proyectar alternativas, aunque muchas veces sin alterar sustancialmente el formato didáctico que los tiempos actuales requieren. Estas estrategias, si bien muestran una preocupación genuina por conectar con los intereses de los estudiantes, tienden a mantenerse dentro de los marcos metodológicos conocidos. Esto lleva a preguntarse si en estas reflexiones subyace la idea de que el proceso de transformación requerido por los nuevos escenarios educativos se limita a la dimensión metodológica —e incluso vincular— dentro del aula, sin cuestionar aspectos más estructurales de la enseñanza escolar en la actualidad.

4.2.2 Vínculos, emociones y enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto post pandemia

Uno de los ejes que emergen con fuerza en los relatos de los y las docentes del nivel secundario es la preocupación por los aspectos emocionales y vinculares en el aula, particularmente luego del retorno a la presencialidad. Si bien estas dimensiones ya formaban parte de la vida escolar antes de la pandemia, el nuevo contexto las intensificó y colocó en primer plano, resignificando las condiciones para la enseñanza. En este sentido, se configura una tensión entre los tiempos y modos del currículum escolar, especialmente el de las Ciencias Sociales, y las urgencias subjetivas que atraviesan a los y las estudiantes. Esta situación interpela a los y las docentes a revisar sus prácticas y a repensar cómo abordar los contenidos disciplinares sin desatender las experiencias vitales y emocionales que atraviesan la cotidianeidad del aula.

Esta preocupación no es exclusiva del ámbito local. Diversos estudios realizados en el contexto latinoamericano, así como investigaciones impulsadas por organismos internacionales, dan cuenta del impacto emocional que la pandemia tuvo sobre niños, niñas y adolescentes, y de cómo este afecta su vínculo con la escolaridad y el aprendizaje.

Un estudio de UNICEF Argentina (2022) y diversas investigaciones argentinas y latinoamericanas (Di Leo y Sustas, 2023; Asún [et. al], 2021; Saraví, 2023; entre otros) analizan que durante la pandemia muchos niños, niñas y adolescentes se vieron obligados a enfrentar la interrupción de los vínculos físicos con sus seres queridos, lo que generó un profundo impacto emocional. Además, experimentaron una pérdida de autonomía al tener que permanecer en confinamiento, lo que limitó sus actividades cotidianas y restringió el acceso a espacios de socialización esenciales para su desarrollo. La incertidumbre sobre el avance de la enfermedad y las posibles afectaciones a familiares y personas cercanas también contribuyó a aumentar la ansiedad y el estrés en esta población, creando un ambiente de inestabilidad que afectó su bienestar físico, mental y emocional.

Citamos algunas referencias de docentes respecto a esta problemática que aqueja a los estudiantes del nivel secundario:

"Uno puede planificar cosas soñadas, pero no sabemos con qué pibe nos vamos a encontrar dentro del aula y qué le va pasar a cada uno de esos pibes. (...) Porque yo no sé cuándo se me va a desmayar una piba por un ataque de ansiedad, o por lo que vivió con la familia en la casa... Esas cosas... A las niñeces hay que cuidarlas" (CA. Entrevista N° 3 - ES de gestión pública, "tradicional")

"Hay contextos que son, que se yo... Por ejemplo, en estas otras escuelas en las que he trabajado he tenido aulas conflictivas muy terribles [enfatisa con el tono de voz al decir "muy"], con chicos que tienen una realidad que es de violencia, de mucha intolerancia, de muchas frustraciones también, y lo traen al aula... Y sí... Es imposible, es imposible pensar... Ir por lo pedagógico o lo curricular cuando tenés otras cosas que están pasando dentro del aula..." (LK. Entrevista N° 9 - ES de gestión pública, "tradicional")

"Estos últimos años también se ha dado un aumento de casos de chicos que dejan de asistir a las clases presenciales por decirles de alguna manera por trastornos de ansiedad, estrés, o cuestiones psicológicas por lo que nos dicen las preceptoras o las orientadoras... Yo en lo personal no sé muy bien el diagnóstico o los motivos, porque están muy guardados esos temas, pero sí en el último tiempo se empezaron a dar varios casos y tenemos que hacer adecuaciones en lo que vamos a trabajar [con ellos]..." (RM. Entrevista N° 12 - ES de gestión privada, confesional)

Por lo expuesto, identificamos que algunos docentes priorizan el abordaje de los problemas vinculares y/o emocionales por sobre los contenidos curriculares o disciplinares, mientras que otros reconocen que esta cuestión, agudizada durante la pandemia y la post pandemia, aún requiere atención. Sin embargo, en ninguno de los casos analizados se observaron estrategias de enseñanza sistemáticas que integren los problemas vinculares y/o emocionales del estudiantado con el desarrollo de los contenidos curriculares.

Esta separación entre dos dimensiones fundamentales de la relación pedagógica —lo vincular y lo cognitivo— representa un desafío central para la enseñanza en el nivel secundario, especialmente en el campo de las Ciencias Sociales, que ofrece marcos teóricos y herramientas conceptuales para abordar de forma crítica y situada la experiencia de los estudiantes. Aunque el abordaje explícito de los vínculos ya era reconocido por muchos docentes antes de la pandemia, el contexto reciente lo consolidó como un componente ineludible de la tarea educativa.

En esta línea, el documento “Pensar los vínculos en tiempos de pandemia” (Ministerio de Educación, 2022) plantea que las formas de subjetivación en la escuela no pueden pensarse como procesos individuales, sino que se construyen en la trama vincular entre docentes, estudiantes, familias y otros actores institucionales. Desde esta perspectiva, los afectos y emociones no son elementos accesorios ni deben ser regulados o normalizados, sino reconocidos en su complejidad como parte constitutiva de los modos de estar en la escuela.

Esto invita a repensar el trabajo docente desde un enfoque que considere la afectividad entramada con el acto pedagógico, promoviendo espacios de escucha y participación que habiliten a niñas, niños y adolescentes a narrar sus propias vivencias, no desde una lógica adultocéntrica, sino desde dispositivos que validen sus formas diversas de significar lo vivido. El arte, la escritura, el cine, el juego o los proyectos colectivos pueden constituir, en este sentido, mediaciones potentes para habilitar la expresión, el pensamiento crítico y la elaboración simbólica de experiencias de malestar o incertidumbre.

En este marco, cabe preguntarse si esta creciente atención a lo vincular constituye realmente una novedad en el nivel secundario —donde históricamente se le ha asignado un lugar marginal en relación con lo cognitivo— o si responde a procesos más amplios vinculados con la extensión de la obligatoriedad escolar y las múltiples formas de desprotección que enfrentan hoy muchos adolescentes. Estas condiciones, visibilizadas y profundizadas por la pandemia, demandan propuestas pedagógicas que no escindan lo emocional de lo social ni lo curricular de lo vital.

La incorporación de estas dimensiones en las prácticas docentes plantea, en definitiva, una interpelación profunda a los supuestos tradicionales sobre el sujeto que aprende y el rol de la escuela. Resulta significativo que, incluso entre quienes reconocen la centralidad de lo emocional, esta dimensión aparezca escindida de lo social, como si se tratara de esferas independientes. Superar esta fragmentación podría permitir el diseño de estrategias de enseñanza más integradas, capaces de anclar los contenidos escolares en las experiencias concretas de los estudiantes y de fortalecer su implicación subjetiva en el proceso de aprender.

Frente a este escenario, se abren interrogantes relevantes: ¿De qué manera pueden los docentes —y especialmente quienes enseñan Ciencias Sociales— desarrollar estrategias que integren de manera significativa las dimensiones emocionales, sociales y cognitivas del aprendizaje? ¿Cómo pueden la formación docente y las políticas públicas acompañar y sostener esta articulación necesaria para una enseñanza más integral, situada y transformadora?

4.2.3 Compromiso social, comunidad e imaginarios de futuro en la diversidad de configuraciones escolares

Las diferencias en las configuraciones culturales (Grimson, 2011) entre las instituciones educativas (Chiramberro y Fernández, 2019) son abordadas en las formas en que los docentes interpretan y acompañan las experiencias del estudiantado. En particular, aquellos que trabajan en escuelas de gestión privada destacan una lectura del entorno y de la comunidad que se refleja en una percepción de los jóvenes como sujetos con capacidad de acción y compromiso social. Esta perspectiva, si bien preexistente a la pandemia, se mantiene vigente a pesar de los cambios introducidos por esta y de la influencia creciente de las redes sociales y el acceso a internet:

“en 6to son pibes muy comprometidos con su realidad social... Digamos [que] están en una orientación que eligieron y que la eligieron con un criterio... Son pibes [con los] que vamos a poder debatir, que vamos a trabajar temáticas sociales y van a dar su opinión...”

(LH. Entrevista N°4 - ES de gestión privada, confesional, urbana)

Este compromiso social aparece además asociado con un proyecto de vida y una expectativa clara respecto a la continuidad en estudios superiores, elemento que los docentes vinculan con una configuración cultural institucional particular orientada a la formación para la inserción en la educación terciaria o universitaria:

“Son pibes que eligieron la orientación con un criterio, la mayoría de ellos va a hacer una carrera de Ciencias Sociales, la mayoría, que eso no ha pasado, que se eligen por los amigos, lo que sea... Preocupados por la realidad social, con capacidad de debate, vienen muy... En R, vienen muy preparados desde las Ciencias Sociales hay un trabajo muy de hormiguita ahí de primero a tercero, en un trabajo de lectura, de estudio, de responsabilidad ante la tarea...” (LH. Entrevista Nº4 - ES de gestión privada, confesional, urbana)

En contraste, esta particular configuración cultural se diferencia del perfil de estudiantes que se observan en escuelas públicas de reciente creación, donde las trayectorias, expectativas y dinámicas sociales pueden presentar otras características. De esta manera, el análisis de estas experiencias sitúa a las escuelas como configuraciones culturales heterogéneas, cada una con sus propias lógicas, que inciden en la manera en que los jóvenes construyen su identidad y proyectan su futuro dentro y fuera del ámbito escolar.

4.2.4 El sujeto que aprende post pandemia: tensiones entre las expectativas docentes y nuevas prácticas juveniles

El retorno a la presencialidad en 2021 encontró a los estudiantes con trayectorias escolares profundamente heterogéneas, marcadas por los desafíos de la educación remota y virtual. Esta diversidad generó nuevas y complejas expectativas y necesidades, tanto académicas como emocionales, tanto en los jóvenes como en los adultos. Entre las demandas más frecuentes por parte de los estudiantes se destacan el acompañamiento para recuperar aprendizajes, la readaptación a los

ritmos y exigencias de la presencialidad, la necesidad de reconstruir vínculos con pares y docentes, así como una mayor dificultad para sostener la atención durante las clases, frente a la multiplicidad de estímulos que ofrecen las tecnologías digitales.

En esta línea, coincidimos con Errobidart (2023) cuando señala que la mirada escolar tradicional ha construido representaciones cerradas sobre la juventud. A lo largo de su trayectoria moderna, la escuela —como institución disciplinadora— configuró al “estudiante” como una figura abstracta, despojada de su condición juvenil, subordinando al sujeto a las lógicas institucionales.

Esta concepción, asociada al ideal del alumno obediente y racional, forma parte de un proceso más amplio de construcción social de la juventud, tal como lo ha planteado Bourdieu (1990), quien sostiene que se trata de una categoría producida históricamente por instituciones como la escuela.

La pandemia no dio origen a esta transformación, pero sí la aceleró y visibilizó. Se tornó evidente la distancia entre las formas escolares tradicionales y las experiencias juveniles contemporáneas, lo que trajo consigo un cuestionamiento profundo a las expectativas instituidas. Algunos docentes aún sostienen la aspiración de encontrarse con estudiantes activos, comprometidos y motivados por el aprendizaje, ideal que presupone curiosidad intelectual, responsabilidad académica y una disposición acorde con las formas de enseñanza escolarizadas. Sin embargo, la realidad contemporánea muestra una brecha cada vez más notoria entre este ideal y las prácticas efectivas de los jóvenes, que han cambiado significativamente en las últimas décadas.

Lejos de manifestar un interés uniforme por los contenidos de la enseñanza —salvo casos puntuales— muchos estudiantes adoptan actitudes más pasivas o muestran una participación discontinua, frecuentemente interpretada por los docentes como falta de interés. No obstante, más que una crítica explícita al conocimiento curricular, estas actitudes podrían leerse como una respuesta a propuestas pedagógicas que no logran convocarlos, ya sea por el modo en que se presentan, por la ausencia de mediaciones significativas —es decir, de estrategias que vinculen los

saberes escolares con las experiencias, intereses y lenguajes de los estudiantes— o por no conectar con sus trayectorias vitales y culturales.

La discontinuidad que impuso la virtualidad, y luego el retorno desigual a la presencialidad, desarmó muchas de las coordenadas simbólicas y materiales que estructuraban la experiencia escolar, dejando expuesta la fragilidad de las formas escolares tradicionales. En ese escenario, emergieron nuevas formas de estar en la escuela que, lejos de ser excepcionales, se volvieron persistentes. Estas transformaciones desafían las prácticas docentes y obligan a repensar la relación pedagógica a la luz de nuevos modos de aprender, vincularse y habitar el espacio escolar.

En este punto, resulta pertinente incorporar el análisis sociológico de Tenti Fanfani (2000), quien señala que la masificación escolar, si bien amplió el acceso, también introdujo profundas transformaciones en la composición social y cultural del estudiantado. La escuela tradicional, con su currículo rígido y homogéneo, fue diseñada para un sujeto escolar idealizado y uniforme, lo que entra en tensión con la diversidad cultural, social y generacional que caracteriza hoy a los estudiantes. Esta contradicción entre un currículo que conserva las marcas de su momento fundacional y las nuevas subjetividades juveniles, fragmentadas y heterogéneas, genera conflictos y dificulta la construcción de sentido en la experiencia escolar.

En este contexto, se hace visible la necesidad urgente de repensar tanto el currículo como las prácticas de enseñanza para que puedan dialogar genuinamente con la pluralidad de trayectorias, experiencias y lenguajes que habitan hoy las aulas. Reconocer a los y las estudiantes como sujetos heterogéneos, atravesados por múltiples formas de socialización, implica revisar los supuestos sobre el “oficio de estudiante” y preguntarse de qué modo ese rol debe ser resignificado en la escuela contemporánea. No se trata sólo de transformar las formas de enseñar, sino también de habilitar condiciones institucionales y pedagógicas que permitan reconstruir una relación significativa con el conocimiento. Esta reconfiguración interpela directamente a la didáctica, a la formación docente y al sentido mismo de la escolaridad secundaria en la post pandemia.

4.3 Los docentes y su práctica de enseñanza en contextos de cambio

En los apartados anteriores se analizó la situación de las escuelas secundarias del partido en el retorno a la presencialidad y también los cambios en la percepción de los docentes respecto del sujeto-joven destinatario del nivel secundario, sus demandas e intereses en un contexto de transformación y resignificación de lo conocido hasta el momento. En línea con ello, a partir del interrogante “¿Tuviste que hacer adecuaciones/modificaciones en tus prácticas de enseñanza en los últimos años (pandemia/post pandemia)? ¿Cuáles?”, los docentes entrevistados reflexionaron sobre los cambios que identifican haber realizado en sus prácticas de enseñanza, con el objetivo de dar respuesta a las demandas del contexto (institucionales y comunitarias), las regulaciones y normativas dispuestas por la política educativa de la provincia, y los intereses y necesidades del sujeto-joven que aprende en la escuela secundaria, que se abordaron con mayor detalle en el apartado anterior.

4.3.1 Los recursos y materiales didácticos en la post pandemia

Uno de los primeros aspectos sobre los que reflexionaron fue la selección de recursos y/o materiales didácticos a trabajar en el marco de sus propuestas de enseñanza y aprendizaje en el contexto analizado. En este sentido, encontramos docentes que se cuestionan sobre la elección de los mismos, sus características, duración y/o extensión, entre otros aspectos:

“Un documental de media hora... Ya les parece largo, ya les parece aburrido... Y estoy en ese [hace un gesto con las manos]... En ver si lo resigno o no también, y en qué resigno y qué no... Esto es tema de charla con colegas, sobre todo de las Ciencias Sociales, ejemplo M. [nombra a un colega]... Siempre discutimos "¿qué hacemos, le damos un video más cortito o tienen que bancarse un video de media hora?"..." (LH. Entrevista N°4 - ES de gestión privada, confesional, urbana)

“Cada vez me lleva más tiempo trabajar con los textos que trabajaba previo a la pandemia, más académicos, o de especialistas... Como estrategia de trabajo ahora insisto

más en esto de la lectura conjunta, la interpretación del texto, rescatar ideas principales...
(...) Le dedico más tiempo a eso, aunque no sea literatura pero partamos de la base de que si no entienden lo que están leyendo no pueden aprender los contenidos, entonces me detengo más en eso que antes de la pandemia." (FC. Entrevista N°2 - ES de gestión privada, confesional, urbanas)

Los relatos recuperados ponen en evidencia que la selección de recursos y materiales didácticos en la post pandemia plantea un desafío complejo para los docentes, quienes deben equilibrar la diversidad de intereses de los estudiantes con los contenidos prescriptos por el diseño curricular. Como se analizó anteriormente, la pandemia aceleró el uso de tecnologías y cambió las dinámicas de aprendizaje, exponiendo a los estudiantes a una gran cantidad de estímulos digitales. Esto ha generado que su atención sea más fugaz y fragmentada, dificultando la tarea de captar y mantener su interés en las clases presenciales.

Además, los intereses de los estudiantes son cada vez más diversos, influenciados por la cultura digital, redes sociales y otros medios que muchas veces no dialogan con los contenidos curriculares tradicionales. A pesar de esto, los docentes tienen la responsabilidad de enseñar los temas establecidos por el currículo, lo cual genera tensiones entre la necesidad de innovar para captar el interés del alumnado y el cumplimiento de los objetivos académicos. Esta situación invita a problematizar el rol del docente como mediador entre las exigencias del sistema educativo y las expectativas de los estudiantes, quienes demandan experiencias de aprendizaje más dinámicas, participativas y alineadas con sus intereses, sin dejar de lado la adquisición de saberes fundamentales definidos en los diseños curriculares.

4.3.2 La selección y priorización de contenidos

En línea con lo anterior, otro de los aspectos señalados por las y los docentes fue la selección o priorización de contenidos que debieron realizar en el marco de sus espacios curriculares. Tal como

se analizó en el Capítulo 3 de esta investigación, en 2020 la DGCyE elaboró un “Currículum prioritario” con lineamientos para el trabajo en el bienio 2020-2021. Esto supuso una readecuación en las planificaciones de los docentes y en sus propuestas de enseñanza. Algunos espacios curriculares de la orientación Ciencias Sociales fueron incluidos de forma explícita en esta priorización, mientras que en otros casos la selección y jerarquización de contenidos quedó librada a la voluntad de los docentes y a decisiones institucionales. Este panorama provocó, en ciertos momentos, confusión respecto a cuál era el documento oficial que debía regir las decisiones pedagógicas, generando incertidumbre entre los equipos docentes. Al respecto, comentan:

“En la pandemia me tuve que adaptar [a las propuestas institucionales/al currículum prioritario], después creo que volví a lo otro [al Diseño Curricular de la materia]. Lo que sí me di cuenta en pandemia es que hay contenidos que no son necesarios... O por lo menos yo lo siento así. Entonces algunas cosas [contenidos curriculares o temáticas] directamente las saqué...” (FA. Entrevista N°5 - ES de gestión pública, urbana)

“En la pandemia me frustré bastante, tuve que bajar los contenidos... Y ahora es como que los mantengo ahí... Si quiero avanzar un poco más es como que llego al techo...” (GB. - Entrevista N°7 - ES de gestión pública, ubicadas en ciudad cabecera y localidades del partido)

“Tuve que hacer alguna adecuación de los contenidos también... En pandemia llegó un documento sobre contenidos prioritarios, pero mi materia no estaba incluida... Aparecían algunos problemas o temáticas que podían ser abordadas, y en contexto pandemia lo encaré por ahí, con lo difícil que me resultó trabajar de esa manera en la virtualidad, y después hubo una vuelta a los diseños curriculares viejos por así llamarlos, y traté de hacer un mix entre esos contenidos disciplinares más duros por llamarlos de alguna manera, y el trabajo con problemáticas” (RM. Entrevista N°12 - ES de gestión privada, confesional, urbana)

Estos fragmentos muestran cómo, durante la pandemia y el retorno progresivo a la presencialidad, los y las docentes se vieron en la necesidad de redefinir la selección de contenidos, jerarquizando aquellos que consideraban más significativos en función del contexto. Las experiencias pusieron en evidencia que muchos contenidos presentes en los diseños curriculares oficiales no resultaban esenciales ni posibles de enseñar en las condiciones excepcionales que impuso la emergencia sanitaria. Esta experiencia, en varios casos, se trasladó al período post-pandémico, donde persiste una mirada más crítica hacia la selección, jerarquización y priorización de contenidos que establece el diseño curricular.

El reconocimiento por parte de algunos docentes de que “no todos los contenidos son necesarios” abre la posibilidad de revisar el formato curricular vigente, que continúa respondiendo a una lógica prescriptiva y disciplinar clásica. Esta organización prioriza la distribución de los contenidos por áreas de conocimiento. Aunque dicho formato garantiza ciertos niveles de continuidad y coherencia interna en cada disciplina, puede, al mismo tiempo, dificultar el trabajo articulado y contextualizado a partir de problemáticas significativas para los y las estudiantes.

Cabe señalar que esta mirada crítica no necesariamente remite a restricciones impuestas desde las conducciones institucionales, sino que muchas veces se vincula con una concepción tradicional del currículum, internalizada durante la formación docente y sostenida en el ejercicio profesional. La afirmación “me frustré bastante, tuve que bajar contenidos” (sic) da cuenta de un mandato fuertemente arraigado, que ubica al cumplimiento de lo establecido en el diseño curricular como un horizonte prioritario, incluso cuando las condiciones materiales y subjetivas de enseñanza exigen otras formas de planificación de la enseñanza.

En relación con esto, la experiencia recogida en las entrevistas permite poner en cuestión ciertos aspectos del diseño curricular vigente. Por ejemplo, puede observarse una escasa correspondencia temporal y espacial entre las materias del campo de las Ciencias Sociales, lo que atenta contra su abordaje de forma integrada. En 5° año, la asignatura Geografía aborda temáticas actuales centradas en el territorio argentino, como los procesos productivos y las economías

regionales, la problemática de los bienes comunes y las condiciones de vida en la ciudad contemporánea. En paralelo, Historia propone el estudio de procesos internacionales de la segunda mitad del siglo XX, como la Guerra Fría, las dictaduras en América Latina, el neoliberalismo y los legados de esa etapa. Esta disociación entre las escalas espaciales y temporales dificulta el desarrollo de propuestas articuladas que permitan comprender las transformaciones sociales y territoriales en clave relacional.

Asimismo, en el caso de Sociología, también presente en 5º año, el diseño curricular propone una vasta cantidad de contenidos que abordan tanto los problemas fundantes de la disciplina como distintas corrientes teóricas, incluyendo temáticas contemporáneas vinculadas con la desigualdad, la globalización, las culturas populares y la otredad. Esta amplitud temática, si bien ofrece múltiples posibilidades de abordaje, plantea un desafío concreto para su implementación en el aula. En particular, cuando los y las docentes optan por propuestas metodológicas centradas en el análisis de problemas sociales —tal como se promueve desde enfoques actuales de enseñanza—, puede resultar difícil desarrollar en profundidad la totalidad de los contenidos previstos. En ese sentido, se configura una tensión entre la necesidad de garantizar una formación conceptual sólida y el propósito de promover aprendizajes significativos a partir de situaciones cercanas a la realidad de los y las estudiantes. Esta situación, evidenciada también en algunos relatos docentes, refuerza la necesidad de revisar no solo la organización de los contenidos, sino también los criterios de priorización y selección que orientan su tratamiento en la práctica escolar.

En suma, el análisis de las decisiones docentes en torno a la selección y priorización de contenidos, así como la revisión puntual de algunos diseños curriculares de la orientación en Ciencias Sociales, pone en evidencia ciertas tensiones persistentes en la construcción del currículum escolar. Por un lado, el predominio de una lógica prescriptiva y disciplinar continúa organizando la enseñanza desde formatos que tienden a segmentar el conocimiento y a acotar los márgenes de intervención de los y las docentes. Por otro, la demanda de propuestas más contextualizadas, integradas y sensibles a los intereses de los y las estudiantes tensiona esa matriz tradicional y habilita nuevas formas de

pensar qué enseñar, para qué y cómo. La disparidad entre materias en cuanto a enfoques, temporalidades y volumen de contenidos también plantea desafíos concretos para quienes buscan enseñar desde una perspectiva situada, centrada en el abordaje de problemas relevantes. En este marco, resulta necesario preguntarse en qué medida la transformación curricular debe orientarse exclusivamente a la actualización de los diseños existentes, o si es aún más urgente promover condiciones institucionales y colectivas que habiliten la construcción de propuestas integradas, sostenidas desde la práctica e impulsadas por una concepción de la innovación que reconfigure no solo los recursos, sino también los sentidos del enseñar, las decisiones sobre qué priorizar y las formas de vincularnos en el aula con los saberes y con los y las estudiantes.

4.3.3 Tensiones curriculares y configuraciones institucionales: condicionantes y posibilidades de la práctica de enseñanza

Los fragmentos de entrevistas recuperados obligan a interrogarse respecto de la idea de enseñanza que subyace en las decisiones que los docentes toman en el marco de su práctica, y qué lugar ocupa el estudiante —y sus aprendizajes— en el proceso de enseñanza. Esta reflexión remite directamente a las discusiones teóricas y curriculares abordadas en el capítulo 2, donde se plantea que la enseñanza es un fenómeno social complejo y relacional, que involucra la interacción dinámica entre docentes, estudiantes y contenidos (Aisemberg, 2003).

En este sentido, las tensiones que atraviesan la práctica de enseñanza en las Ciencias Sociales surgen a partir de la coexistencia entre el mandato de cubrir el currículo formal, con sus contenidos prescriptos y secuenciados, y la necesidad de generar aprendizajes significativos que respondan a los intereses y realidades de los estudiantes. Como se señaló en el capítulo 2, la organización curricular que alterna entre enfoques disciplinares y areales genera desafíos para la selección y jerarquización de los contenidos, condicionando las decisiones pedagógicas en el aula (Camilloni, 1994, 2010).

Los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, que articulan una concepción relacional del sujeto pedagógico, plantean la centralidad de la interacción entre docentes y

estudiantes para construir conocimiento a partir de la problematización de saberes previos y la promoción de la reflexión crítica (Marco General Ciencias Sociales DGCyE, 2010). Esta orientación invita a repensar la práctica de enseñanza como un proceso en el que el estudiante participa activamente, en lugar de ocupar un rol pasivo frente al saber.

Sin embargo, la presión ejercida desde los niveles de supervisión, institucional y curricular para cumplir con la totalidad de los contenidos estipulados limita muchas veces esa posibilidad. En ese contexto, la práctica docente tiende a reducirse a un enfoque técnico y centrado en la transmisión, descuidando las condiciones necesarias para promover aprendizajes significativos. Como se infiere del análisis de las entrevistas, esta tensión impacta directamente en la definición de lo que se considera una “buena práctica de enseñanza”: ¿es aquella que logra abordar todos los contenidos previstos o la que propicia aprendizajes relevantes en función de los intereses del grupo y de los estudiantes?

Por lo tanto, las configuraciones institucionales y las tensiones curriculares no sólo condicionan la práctica, sino que también ofrecen posibilidades para la reflexión crítica y la innovación educativa. El desafío para los docentes es encontrar un equilibrio entre el cumplimiento de las demandas curriculares y la atención a los procesos de aprendizaje real de los estudiantes, promoviendo prácticas que permitan la construcción activa de conocimiento, la participación estudiantil y el abordaje crítico de los contenidos sociales.

A modo de cierre del apartado, creemos necesario remarcar que fue una decisión en el marco del recorte de la investigación, no profundizar en la percepción de los docentes respecto a los cambios en la evaluación, calificación y acreditación en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, considerando la gran complejidad y magnitud que este tema supone. Aunque el análisis de las experiencias y los relatos docentes revelan variables relacionadas con la evaluación y la valoración de las prácticas, abordar esta dimensión en su complejidad hubiera desbordado las posibilidades de la investigación. En el contexto de la pandemia y la post pandemia, los procesos de evaluación sufrieron

transformaciones significativas, adaptaciones que respondieron tanto a la necesidad de nuevas metodologías como a cambios en los criterios de acreditación, lo que hace de este un campo de estudio suficientemente amplio como para merecer una investigación propia. Por ello, se optó por priorizar otros aspectos relevantes, sin restarle importancia al impacto que las transformaciones en evaluación han tenido en las prácticas docentes.

4.4 Síntesis del capítulo

El retorno a la presencialidad en las escuelas secundarias del partido de Olavarría, luego del período de educación remota durante la pandemia, ha evidenciado reconfiguraciones en la dinámica cotidiana de las instituciones educativas, así como en la percepción docente respecto del sujeto que aprende en el nivel secundario y en las nuevas necesidades y demandas del estudiantado. Desde la perspectiva de los docentes, estos cambios han transformado las dinámicas en el aula y el enfoque pedagógico, obligándolos a repensar sus prácticas de enseñanza para adaptarse a una realidad distinta a la que predominaba antes de la emergencia sanitaria.

En el primer apartado se presentan las características que adquirió el funcionamiento de las escuelas secundarias del partido de Olavarría que forman parte de la muestra, en el período de pandemia y post pandemia, a partir del registro que los docentes tienen de dicha situación. En este punto, se analizan las prácticas que se producen en un contexto institucional en permanente reconfiguración, poniendo de manifiesto que las condiciones materiales resultan determinantes para las posibilidades de dichas prácticas.

Además, queda en evidencia que las desigualdades sociales y pedagógicas que preexistían a la pandemia se han profundizado. Esto se refleja tanto en el funcionamiento de los establecimientos educativos como en la forma en que se configuran las prácticas de docentes y estudiantes en los diferentes escenarios.

El segundo apartado expone la lectura que los docentes hacen de las necesidades, demandas e inquietudes de los estudiantes que actualmente transitan por los establecimientos de nivel secundario del partido. Se identifican puntos en común en todas las instituciones, vinculados con el uso de dispositivos tecnológicos en el aula y los consumos que estos posibilitan. Asimismo, una constante en los relatos docentes es el desinterés y/o aburrimiento que expresan los jóvenes frente a las propuestas de enseñanza y aprendizaje diseñadas para trabajar con los contenidos curriculares, las cuales parecen contraponerse a la lógica con la que se vinculan con sus intereses y necesidades en internet y redes sociales.

El tercer y último apartado aborda el rol de los docentes en contextos de cambio, haciendo especial énfasis en la etapa de pandemia y post-pandemia. Durante estos períodos de transformación, los docentes se vieron obligados a repensar sus prácticas pedagógicas, adaptándose a una nueva realidad que implicó no solo modificaciones metodológicas, sino también una reconfiguración de las necesidades y demandas —a menudo invisibilizadas o poco conectadas— de los estudiantes. La desconexión entre los intereses reales de los jóvenes —desde la percepción docente— y las prácticas tradicionales de enseñanza evidencia la necesidad de revisar la matriz clásica de la escuela secundaria, especialmente en orientaciones específicas como Ciencias Sociales. Este desafío se concreta en la urgencia de incorporar recursos digitales y metodologías participativas, flexibilizar tiempos y espacios educativos, y priorizar aprendizajes significativos que generen mayor vinculación y sentido para los estudiantes.

Desde esta misma perspectiva, la experiencia de la pandemia y el período posterior pusieron de manifiesto la necesidad de revisar y adecuar los diseños curriculares, a fin de que respondan de manera más adecuada a las transformaciones sociales y culturales que caracterizan a las nuevas generaciones. Este escenario demanda de los docentes un compromiso permanente con la actualización profesional y una reflexión crítica sobre sus prácticas pedagógicas, incorporando herramientas y enfoques innovadores que permitan sostener la relevancia y eficacia educativa en un contexto en constante cambio.

En síntesis, este capítulo analizó los cambios y continuidades que atravesó la educación secundaria en el partido de Olavarría durante y después de la pandemia de COVID-19. Lejos de un regreso a la “normalidad” previa, la interrupción de la presencialidad escolar y la incorporación acelerada de nuevas tecnologías marcaron un punto de inflexión que transformó de manera profunda y permanente las prácticas de enseñanza. Las estrategias docentes se modificaron, al igual que las expectativas y demandas de los estudiantes hacia la escuela. Este nuevo escenario impuso no solo una reorganización de los espacios y tiempos educativos, sino también un replanteo necesario y urgente de las prácticas pedagógicas y de los contenidos curriculares. Los docentes se vieron enfrentados a un proceso de reflexión crítica sobre su rol, en un contexto que exige mayor flexibilidad, dinamismo y capacidad de adaptación constante, configurando una realidad educativa que dista de cualquier retorno a lo que se entendía como “normal”.

De esta manera, el capítulo expone la interrelación entre los campos disciplinares en los que se inscribe la investigación: sociología de la educación y del currículum, investigación didáctica y política educativa. Al cruzar estos enfoques, se despliega una perspectiva integradora que permite entender la educación como una práctica social compleja, en la que el docente no solo transmite conocimientos, sino que también interactúa con una realidad que condiciona y posibilita su desempeño. En este sentido, se desafía la idea de un docente aislado de su entorno, revelando cómo el contexto sociocultural y económico impacta en sus prácticas y en su capacidad de adaptación a las necesidades del alumnado, según lo evidenciado en los relatos de los docentes que forman parte de la muestra y que se desempeñan en establecimientos educativos de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires.

Dentro de esta investigación, las decisiones de las políticas educativas se identifican como factores clave que influyen en el trabajo docente. Estas políticas incluyen, por ejemplo, directrices sobre la “continuidad pedagógica”, la priorización del currículum y modificaciones en los sistemas de evaluación, entre otros aspectos. Tales decisiones establecen marcos de acción tanto curriculares como metodológicos, que modifican el “saber hacer” profesional de los docentes. Además, la

investigación revela que el impacto de estas políticas no se limita al aula, sino que también atraviesa las dinámicas institucionales, afectando las relaciones entre los actores y la organización de las escuelas. Esta influencia se intensificó durante el contexto de pandemia y post-pandemia, que imprimió características específicas a las decisiones tomadas. Por lo tanto, las instituciones educativas funcionan no solo como espacios de enseñanza y aprendizaje, sino también como ámbitos de gestión y aplicación de políticas que repercuten en los procesos formativos y en la autonomía profesional de los docentes.

En el siguiente capítulo se analizarán propuestas que los propios docentes consideran innovadoras y efectivas para dar respuesta a las nuevas exigencias que se plantean en la escuela secundaria. Estas iniciativas no solo buscan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también atender a la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes, promoviendo una educación más acorde con los tiempos actuales.

Referencias bibliográficas

- Aisemberg, B. (2003) "Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?". En *SABER ULA*. Disponible en [prueba3 \(infd.edu.ar\)](http://prueba3(infd.edu.ar))
- Asún, R., Palma, I., Aceituno, R. y Duarte, F. (2021). "El impacto emocional de la pandemia en los jóvenes: Sociabilidad, conflictos y política". *Revista de Sociología*, 36 (1). Disponible en: <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/64423>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Ed., Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Camilioni, A. (1994). "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales". En Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Paidós.
- (2010). "La Didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas?". *Revista de Educación*. Año 1 N°1. Recuperado de: fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/6/50
- (comp.) (2010). *El saber didáctico*. Ed. Paidós.
- Casablanco, S. (2014). *Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Estación Mandioca.
- Casenave, G. y Glok Galli, M. (2021) "Cuando pase el temblor... Primeras percepciones de docentes frente a la educación en pandemia". En Errobidart, A. [et al.] (2021) *Cambia todo cambia: reflexiones y (re)escrituras sobre la educación en pandemia*. Editorial UNICEN Disponible en <https://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/cambiatodocambia.pdf>
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Del Estante.
- Chiramberro, M. S. y Fernández, G. (2023). "TIC y procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel secundario: ¿la pandemia como obstáculo, desafío u oportunidad?". En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Disponible en

https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=1067&id_articulo=20288

- (2019). "Análisis reflexivo de una experiencia de investigación sobre el uso de las TIC's en el proceso pedagógico-didáctico". Ponencia presentada en *II Encuentro Internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social. A 25 años de la Revista Espacios en Blanco. A 60 años de la Declaración de los derechos del niño*. Disponible en: [EJE II - Google Drive](#)
- Di Leo, P. y Sustas, S. (2023). "Experiencias de estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires en la pospandemia". En *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol III Nº 6. Disponible en: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/264/146>
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (comps.) (2001). *¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Ed. Manantial.
- Errobidart, A. (2023). "Jóvenes y estudiantes en la escuela secundaria". En *Research Gate*. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/370184657 Los jovenes como estudiantes](https://www.researchgate.net/publication/370184657_Los_jovenes_como_estudiantes)
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2022). *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*. Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/pensar_los_vinculos_en_tiempos_de_pandemia.pdf
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). "Incidentes críticos: una mirada al otro, que soy yo". En *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Editorial GRAÓ.
- Pineau, P. (2001). "1. ¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? o la modernidad dijo "Esto es educación" y la escuela respondió: "Yo me Ocupo". En Caruso, M.; Dussel, I.; Pineau, P. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Ed. Paidós.

- Romero, C., Krichesky, G. y Zacarías, N. (2021). "Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom. Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina". *Documentos de trabajo 2021/10*. Universidad Torcuato Di Tella.
- Saraví, G. (2023) "Adolescencia, sociabilidad y pandemia: implicaciones en el bienestar socioemocional". *Revista Colombiana de Sociología*. Vol. 46 Nº1. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-159X2023000100093
- Soletic, A. (2020). "Focus group: cómo imaginamos la escuela que viene". En *La escuela que viene. Reflexión para la acción*. Fundación Santillana. Disponible en <https://laescuelaqueviene.org/como-imaginamos-la-escuela-que-viene/>
- Tello, C. (2008). "Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política". En *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653 n.º 45/6 – 10 de abril de 2008. Disponible en <https://rieoei.org/rie/article/view/2024>
- Tenti Fanfani, E. (2000). "Culturas juveniles y cultura escolar". Documento presentado en el Seminario *Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*, organizado por el Ministerio da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação-Geral de Ensino Médio, Brasília, 7-9 de junio de 2000. Disponible en https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos_archivos_1402_893.pdf
- Tiramonti, G. (2022). "Capítulo 4. Una pandemia a la argentina". En *El gran simulacro. El naufragio de la educación argentina*. Ed. Libros del Zorzal.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF. Disponible en [Estado Mundial de la Infancia 2021 | UNICEF](#)

Documentación consultada

[-CIRCULAR TÉCNICA CONJUNTA N° 1/2020](#) "El Registro Institucional de Trayectoria Educativa y la Intensificación de la Enseñanza"

-Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Marco General de Política Curricular*. Disponible en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

-Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (Octubre 2020). *Plan jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires: Regreso seguro a las clases presenciales* [Documento].

<https://www.trabajo.gba.gov.ar/ipfl/sites/default/files/circulares-planificaciones/Plan%20jurisdiccional%20Regreso%20a%20clases%20presenciales.pdf>

-[Resolución del Ministerio de Educación Nacional N°108/20](#) “COVID-19 SUSPENSIÓN CLASES ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS”

-[Resolución Consejo Federal de Educación N° 367/2020](#) “MARCO FEDERAL DE ORIENTACIONES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR 2020 - 2021”

-[Resolución Conjunta N° 1819/20](#) “Programa Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR)”

-[Resolución Conjunta N° 1872/20](#) Anexo I: currículum prioritario (CP) / Anexo II: Evaluar en pandemia

-[Resolución N° 587/11](#) Régimen académico común para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (y su modificatoria: [Resolución N° 1480/11](#))

-[Resolución Conjunta N° 417/21](#) “Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas (FORTE)”

-[Resolución Conjunta N° 1872/20](#) Anexo I: currículum prioritario (CP) / Anexo II: Evaluar en pandemia

Capítulo 5

Las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales entre la tradición y la innovación: lecturas desde la perspectiva de racionalidad y problemática

El presente capítulo se enfoca en el análisis de las prácticas de enseñanza desarrolladas por los y las docentes entrevistadas, con especial atención a las formas en que estas prácticas expresan tensiones entre tradición e innovación. En particular, se busca indagar cómo enfrentan el desafío de transformar sus modos de enseñar, en diálogo con las condiciones institucionales y sociales que configuran su tarea. Para ello, se retoman las nociones de racionalidad y problemática desarrolladas por Henry Giroux (1992), abordadas previamente en el capítulo 2, en tanto categorías clave para interpretar los sentidos que orientan las decisiones pedagógicas en contextos de cambio.

En el capítulo anterior se analizaron los efectos del contexto de pandemia y post pandemia en distintos planos del ámbito educativo, que permiten comprender el escenario en que se inscriben las prácticas docentes retomadas en este capítulo. En primer lugar, se abordaron las transformaciones en las instituciones escolares, entendidas como configuraciones culturales (Grimson, 2011), que se vieron atravesadas por modificaciones en sus rutinas, en la organización del tiempo y del espacio escolar, y en los dispositivos desplegados ante la emergencia sanitaria para el sostenimiento de la continuidad pedagógica. También se exploraron los cambios en las percepciones de los y las docentes sobre el sujeto que aprende en el nivel secundario, especialmente en relación con la heterogeneidad de trayectorias, las nuevas formas de participación y los desafíos para sostener los vínculos pedagógicos. Finalmente, se describieron las condiciones que atravesaron la tarea de enseñar durante ese período, incluyendo factores institucionales, tecnológicos, emocionales y materiales, tales como el acceso desigual a recursos digitales, las nuevas demandas laborales hacia los docentes, la reorganización del tiempo y las tensiones entre lo personal y lo profesional.

Sobre esta base, el presente capítulo retoma y profundiza dicho análisis para avanzar en dos de los objetivos específicos de la investigación, centrados en la enseñanza. Esta no se concibe únicamente como transmisión de contenidos curriculares, sino como una práctica social atravesada por vínculos, decisiones y sentidos, donde las opciones pedagógicas se ven constantemente interpeladas por dilemas que involucran valores, creencias, saberes disciplinares y objetivos sociales.

Desde esta perspectiva, se indaga en los supuestos contruidos durante la formación docente —inicial y continua— que subyacen a las decisiones metodológicas y didácticas en el aula. Tales supuestos pueden ser comprendidos como esquemas de acción que orientan la práctica docente (Gimeno Sacristán, 1992), especialmente en escenarios marcados por la incertidumbre o el cambio. Al mismo tiempo, se busca relevar las experiencias de enseñanza que los y las docentes identifican como innovadoras en el área de Ciencias Sociales del Ciclo Superior del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires, a partir de la reconstrucción que hacen sobre su propia práctica.

Tal como se desarrolló en el capítulo 2.3, la práctica de enseñanza puede entenderse como una práctica social, situada históricamente y condicionada por configuraciones culturales, institucionales y pedagógicas que la anteceden. La tradición en la enseñanza, lejos de ser homogénea o estática, ha sido moldeada por relaciones de poder, sentidos diversos y por la persistencia de enfoques que durante buena parte del siglo XX priorizaron la transmisión de saberes estandarizados, la organización disciplinar y la fragmentación del tiempo y del espacio escolar. Estos modelos, sostenidos por una racionalidad técnica orientada a la eficiencia y el control, han sido crecientemente cuestionados por enfoques críticos que advierten sus limitaciones ante los desafíos educativos contemporáneos.

Frente a las profundas transformaciones del presente —aceleradas por la pandemia— se vuelve imprescindible revisar estos moldes heredados y pensar la enseñanza desde claves que interpelen sus fundamentos. En este marco, la innovación pedagógica no se limita a la adopción de tecnologías o metodologías nuevas, sino que supone una revisión del sentido mismo de la educación,

de los vínculos en el aula, de los contenidos que se priorizan y de los roles que asumen los sujetos involucrados.

El capítulo se organiza en tres apartados. En primer lugar, se reconstruyen los sentidos que las docentes le otorgan a la formación docente —inicial y continua— y su resignificación en el escenario post pandémico. En segundo lugar, se presentan las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales que los y las docentes entrevistadas reconocen como innovadoras. Finalmente, se analizan dichas experiencias a partir de los conceptos de racionalidad y problemática trabajados por Giroux (1992).

5.1 Formación docente -inicial y continua- e impacto en la práctica cotidiana de enseñanza de las Ciencias Sociales

La formación de un docente es un proceso complejo, que atraviesa distintas etapas y se mantiene a lo largo del tiempo. Valliant y Marcelo (2015) identifican cuatro etapas en la construcción del “ser docente”:

- el tiempo que transita en el sistema educativo como estudiante;
- la formación docente inicial (ya sea en institutos terciarios o en universidades);
- la experiencia profesional al desempeñarse como docente;
- la formación docente continúa o en servicio.

En cada una de esas instancias, el docente atraviesa experiencias que dejan huella en su subjetividad y contribuyen a delinear el perfil del profesional de la enseñanza. Independientemente de la importancia de cada una de las etapas en la constitución de ese “ser docente”, el tránsito por la formación docente inicial tiene un peso determinante. Esto se debe a que configura los núcleos de pensamiento, posicionamiento político, conocimientos y prácticas específicas, al mismo tiempo que habilita para el desempeño efectivo en el sistema educativo.

Hasta el presente coexisten en Argentina instituciones superiores universitarias y terciarias que se ocupan, bajo regímenes diferentes, de la formación docente inicial. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, junto con el Instituto Nacional de Formación Docente, en concordancia con lo establecido en la Ley Nacional de Educación N°26.206/06 elabora y publica un documento en donde se establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. 24/07, aprobada por el Consejo Federal de Educación). En él se proponen criterios comunes para el diseño de planes de estudio de profesorado, que contribuyan a superar la fragmentación educativa y garanticen niveles de formación equivalentes en las distintas jurisdicciones. Al mismo tiempo, declara que los Lineamientos Curriculares Nacionales deben ser considerados el marco regulatorio de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de cada una de las jurisdicciones, así como también pueden ser referencia de las propuestas de Formación Docente de las Universidades. Cabe señalar que, aunque la normativa actualmente vigente es la Resolución 476/24²⁸, que modifica la Resolución 24/07, los planes de estudio con los que se formaron los docentes entrevistados fueron diseñados bajo los Lineamientos de la Res. 24/07 -o anteriores-, lo que permite contextualizar adecuadamente los relatos de las prácticas de enseñanza objeto de la investigación.

Para la organización de los planes de estudio de profesorado, independientemente de la modalidad o nivel para el que forman, se establecen en el Capítulo IV, Art. 2, Inc. 30, tres campos de formación:

- Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes.

²⁸ La Resolución CFE 476/24 (Ministerio de Educación, 2024) actualiza la Res. 24/07, introduciendo modificaciones significativas en la formación docente inicial. Entre los cambios más destacados se encuentran la incorporación de la educación híbrida como modalidad pedagógica, la flexibilización de los contenidos curriculares, la priorización de áreas de enseñanza específicas y la implementación de una estructura más flexible en los diseños curriculares. Estas modificaciones buscan adaptar la formación docente a los desafíos educativos contemporáneos y mejorar la calidad de la enseñanza.

- Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, incluida la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma
- Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, lo que supone un acercamiento a las mismas y una incorporación progresiva en el contexto educativo.

Por otro lado, en 2012, el Consejo Interuniversitario Nacional, en el documento “Lineamientos Generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios” propone organizar los planes de estudio de profesorado a partir de cuatro campos:

- Formación disciplinar específica: áreas de conocimiento; enfoques teóricos y metodológicos: desarrollos y principales debates; historia de la disciplina; procedimientos específicos de producción de conocimiento.
- Formación pedagógica: problemáticas socioeconómicas y políticas de la educación en Argentina y Latinoamérica; instituciones educativas; enseñanza; aprendizaje y sujetos destinatarios de la educación.
- Formación general: problemáticas socioculturales, económicas y políticas en el contexto argentino y latinoamericano; problemas del conocimiento y la transmisión de la cultura; lenguajes y prácticas comunicacionales.
- Práctica profesional docente: procesos de análisis, intervención y reflexión/reconstrucción de prácticas docentes en distintos y variados contextos.

En síntesis, los diseños curriculares de los profesorados en institutos superiores de formación docente, así como los planes de estudio de los profesorados universitarios, contemplan diversos campos y espacios formativos que buscan garantizar una preparación integral. Aunque ambos

modelos incluyen formación específica en disciplinas, contenidos pedagógicos y prácticas docentes, existen diferencias significativas en sus enfoques.

En el caso de los institutos, la organización por campos —pedagógico, de la práctica y disciplinar— permite una articulación más explícita entre la teoría, la práctica y el contexto sociocultural. En cambio, la formación en las universidades se estructura en torno a una lógica más disciplinar, centrada en el dominio del campo específico de conocimiento. Esto tiene implicancias directas en la práctica: si bien los egresados universitarios tienden a mostrar un manejo más profundo de su disciplina, pueden enfrentar mayores dificultades al momento de traducir esos saberes al trabajo concreto en el aula o al abordaje transversal de contenidos.

A pesar de estas diferencias, ambas trayectorias formativas comparten el desafío de formar docentes reflexivos, capaces de asumir críticamente su tarea y de responder a las transformaciones que la sociedad demanda al sistema educativo contemporáneo.

Alliaud (2014) considera que el sistema formativo argentino, por su dualidad, se enfrenta a distintas problemáticas, entre las que se destacan: la falta de articulación entre los campos formativos, las diferencias en los enfoques pedagógicos entre instituciones, la escasa vinculación entre teoría y práctica, y la tensión entre la formación académica y las demandas del sistema educativo. En la misma línea, Frigerio y Diker (2010) sostienen que en Argentina “la formación de los educadores ha estado y sigue estando en el centro del candelero (o en el banquillo de los acusados)” (p. 21), debido a la gran responsabilidad política, social y pedagógica que se le asigna, así como a las expectativas y críticas que recaen sobre quienes se forman para enseñar. Acordamos con las autoras en que esta carga se entrelaza con las percepciones que los propios educadores tienen sobre sus limitaciones, ya que suelen atribuir las carencias en su desempeño a lo que no les fue enseñado o para lo que no se sintieron preparados, lo que puede funcionar como una forma de protección ante la atribución de “culpas” en la reproducción de dichas dificultades.

Partiendo del análisis realizado sobre la formación docente en institutos y universidades, y a partir de los testimonios recogidos en esta investigación, se propone una reflexión en torno a cómo

los docentes valoran dicha formación una vez que comienzan a ejercer la profesión. En particular, se indaga sobre los saberes —teóricos, metodológicos y procedimentales— que les fueron ofrecidos y que funcionan como marcos de referencia para la toma de decisiones en la práctica cotidiana.

Los docentes formados en el ámbito universitario reconocen y valoran la formación pedagógica recibida, destacando su importancia para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, señalan un “desacople” entre los conocimientos disciplinares profundos adquiridos en carreras como Comunicación Social, Antropología y otras áreas afines, y el enfoque que encuentran en las materias específicas del campo de la formación docente. Este desajuste se traduce en una escasa integración entre saberes disciplinares y saberes didácticos, lo que complejiza la labor docente, ya que los docentes deben interpretar, adaptar y contextualizar los contenidos curriculares —ya transpuestos por el sistema educativo— en propuestas pedagógicas significativas para sus estudiantes.

En este punto, resulta pertinente recuperar el aporte de Chevallard (1991), quien define la transposición didáctica como el proceso por el cual un saber “sabio” —esto es, el conocimiento producido por la comunidad científica— se transforma en saber “enseñable”, a través de mediaciones institucionales que incluyen, entre otras, la elaboración de los diseños curriculares. En esta perspectiva, la transposición didáctica no es realizada directamente por los docentes, sino por diversos actores del sistema educativo (ministerios, especialistas, equipos técnicos), que seleccionan, secuencian y transforman el conocimiento en contenidos curriculares. La tarea docente consiste más bien en reinterpretar y resignificar esos saberes en función del contexto particular de sus estudiantes, de las condiciones de enseñanza y de los objetivos que orientan su práctica.

En estos casos, su formación disciplinar favorecería la posibilidad de producir nuevas alternativas metodológicas (didácticas) para la enseñanza, pero el currículum oficial se torna un corset demasiado exigente y los agentes de control se ocupan de que así sea.

Desde esta perspectiva, la dificultad señalada por los docentes no reside en la transposición didáctica en sentido estricto, sino en la falta de articulación entre los saberes disciplinares que

construyen en su formación universitaria y los marcos pedagógicos que orientan la enseñanza en el nivel secundario. Esta distancia genera una sensación de incompletitud y una demanda de trabajo autónomo para encontrar un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, entre el saber científico y las condiciones reales del aula.

Los testimonios recogidos en el trabajo de campo permiten profundizar esta línea de análisis. Por ejemplo, una docente formada en el ámbito universitario en el área de la Comunicación señala:

“Lo que rescato es la formación pedagógica... La formación del profesorado... La formación en la práctica... No así la formación en los contenidos de Comunicación... ¿Qué quiero decir con esto? ¿Que no aprendí de Comunicación? No... Yo soy docente de Comunicación, pero siento que ese camino lo construí mucho a costa mía. ” (GC. Entrevista Nº1 - ES de gestión privada, confesional, del partido de Olavarría. Graduada de nivel universitario)

En la misma línea, otro docente con formación universitaria en el campo de la comunicación y trayectoria profesional previa en medios, destaca el peso de esa experiencia en su tarea docente por sobre lo adquirido en su formación inicial:

“Mi recorrido profesional no se limita a la docencia, y los conocimientos, tanto teóricos como metodológicos, herramientas y demás, son una construcción que se desprende de mi recorrido y de mi ejercicio profesional [en los medios de comunicación] ... Mucho de lo que puedo o no hacer, o de lo que se me ocurre para trabajar en el aula está vinculado a esa experiencia que construí, no necesariamente a la formación" (FA. Entrevista Nº5 - ES de gestión pública, tradicional. Graduada de nivel universitario)

Finalmente, una docente también egresada de una carrera universitaria en Antropología Social señala la complejidad de adaptar los contenidos disciplinares a las propuestas educativas, y la distancia entre estos saberes y las herramientas pedagógicas adquiridas:

“El recorrido que uno hace es un poco más complejo desde el momento en el que tiene que interpretar los contenidos a ser enseñados en los distintos espacios curriculares en

los que puede trabajar, que son muchos, y que en los últimos años se han sumado más... Entonces en ese sentido, lo que se nos enseña desde las materias pedagógicas, nos da herramientas para poder hacerlo... No es tan clara esa vinculación o articulación si pienso en las materias teóricas que uno tiene [a lo largo de la carrera] ... En el mejor de los casos se hacía un acercamiento de esos contenidos más disciplinares a los ámbitos educativos, qué se yo..." (CP. Entrevista N°8 - Escuela de gestión pública urbana, creada a partir de la LEN. Graduada de nivel universitario)

Por otro lado, los docentes que se formaron en Institutos Superiores de Formación Docente destacan que su aprendizaje estuvo orientado principalmente al desarrollo de contenidos procedimentales —entendidos aquí como saberes instrumentales para la enseñanza—, es decir, a cómo gestionar situaciones pedagógicas, planificar clases, aplicar estrategias didácticas y evaluar aprendizajes. Sin embargo, muchos expresan una sensación de carencia en cuanto al conocimiento profundo de la disciplina específica que enseñan. Este vacío se debe a que, durante su formación, los contenidos fueron presentados en su versión “ya escolarizada”, es decir, adaptados a los niveles y enfoques del aula escolar, sin un abordaje sólido de los conceptos fundamentales del campo disciplinar en su forma original.

“Yo creo que a veces dentro del profesorado somos autodidactas (...) Profesores buenos, que te enseñan... Profesores que por ahí saben mucho y no tienen bajada (sic), y profesores que hacen la nada misma... Profesores que te enseñan a dar clases como dan ellos en sus clases del secundario... Así es el profesorado en el instituto...” (CA. Entrevista N° 3 - ES de gestión pública, “tradicional”. Graduada de nivel superior no universitario)

“Mis formadores eran profesores que estaban en el secundario, no eran profesionales de la Geografía o expertos del tema, investigadores (...) La parte por ahí de las [materias] pedagógicas" sí, ahí tuvimos buena formación. Pero llegado el momento de la

práctica, es muy poquito lo que hacés en el profesorado como para que vos después puedas llegar al aula y decir esto que aprendimos en el profesorado, esto que hicimos, a mi me está funcionando" (LK. Entrevista N° 9 - ES de gestión pública, "tradicional". Graduada de nivel superior no universitario)

"Rescato de mi formación en el profesorado algunos profesores que me marcaron con su profesionalismo... Que lo traían de años y años de dar clase en la escuela secundaria o ahí mismo en el instituto y te ponían a disposición toda esa experiencia. (...) En lo que respecta a los contenidos disciplinares de la Historia ahí hacían un poco más de agua algunos (sic)... No siento que haya aprendido tanto de la Historia como disciplina social, sino más bien de la Historia que se puede enseñar en las escuelas... No me considero una experta en la materia..." (AS. Entrevista 10 - ES de gestión pública, creada a partir de la LEN. Graduada de nivel superior no universitario)

Lo que se interpreta de estos fragmentos es la percepción de que su preparación fue más técnica y práctica que académica, lo que parecería dejarlos en desventaja para responder a situaciones complejas como las que presentó la pandemia, que exigen mayor profundidad en el conocimiento especializado. En consecuencia, algunos docentes sienten que su formación inicial no les proporcionó herramientas suficientes para comprender la materia desde su perspectiva científica o disciplinar. Esto puede derivar en inseguridades profesionales y en una dependencia de manuales o materiales diseñados por editoriales u otros profesionales, limitando su capacidad para innovar o adecuar sus enseñanzas más allá de lo recibido durante la formación.

A pesar de las diferencias que se observan entre los docentes formados en Institutos Superiores de Formación Docente y aquellos provenientes de universidades, ambos coinciden en reconocer la relevancia fundamental que tuvieron las prácticas preprofesionales en su preparación. Estas instancias no solo representan un momento clave en su recorrido formativo, sino que marcan

un punto de inflexión en el proceso de consolidación de su identidad profesional. La importancia de las prácticas radica en que permiten a los futuros docentes poner en acción los conocimientos teóricos adquiridos, enfrentarse a situaciones reales del aula y desarrollar habilidades pedagógicas fundamentales con acompañamiento.

Desde las primeras experiencias en los espacios de práctica, los docentes se encuentran con desafíos que no se pueden prever totalmente desde la formación. La convivencia con alumnos, la gestión de tiempos y contenidos, y las relaciones con otros actores institucionales plantean situaciones complejas que exigen la toma de decisiones en tiempo real. Estas situaciones contribuyen al desarrollo de competencias que van más allá de la planificación, obligando a los practicantes a adaptarse y repensar su rol como docentes. En este proceso, la reflexión sobre la propia práctica se convierte en un ejercicio imprescindible, fomentando una mirada crítica y consciente sobre las dinámicas del aula.

Además del impacto inmediato en su formación, muchos docentes coinciden en que los aprendizajes adquiridos en estas prácticas perduran en el tiempo. Independientemente de los años transcurridos desde su graduación, recuerdan estas experiencias como momentos decisivos que marcaron su identidad profesional. En ellas no solo adquirieron herramientas para la gestión del aula, sino que también desarrollaron estrategias de intervención que, con el paso del tiempo, se consolidaron como pilares fundamentales de su desempeño. Este vínculo entre la práctica y la identidad profesional resalta la importancia de las experiencias directas en el aula como un elemento que trasciende la formación inicial y sigue moldeando su desempeño a lo largo de toda su carrera.

Otro aspecto relevante es la oportunidad que las prácticas brindan para reflexionar sobre la relación entre teoría y práctica. Tanto los docentes egresados de universidades como aquellos que se formaron en institutos coinciden en señalar que estos espacios les permitieron poner en diálogo los conceptos teóricos con situaciones concretas del aula, algo que consideran difícil de lograr únicamente desde el ámbito académico. En este sentido, las prácticas ofrecen un espacio privilegiado para observar, analizar y comprender las condiciones reales en las que se enseña, así

como para revisar críticamente los marcos conceptuales a la luz de esas experiencias. Este cruce entre lo teórico y lo vivencial potencia la capacidad reflexiva del futuro docente y lo prepara para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en escenarios complejos y diversos.

Sin embargo, aunque las prácticas preprofesionales son irremplazables, su incorporación no desplaza otros saberes igualmente relevantes para la formación docente. Una formación completa puede pensarse como un equilibrio entre teoría y práctica, en el que ambas dimensiones se retroalimentan. En este marco, se observa que los futuros docentes no solo se entrenan en la gestión del aula, sino que también se enfrentan al desafío de desarrollar un pensamiento crítico capaz de interrogar las prácticas educativas vigentes y de adaptarlas a los contextos cambiantes de la sociedad. Así, la formación docente se configura como un proceso integral que articula acción y reflexión, más allá de una instrucción técnica centrada en la repetición de procedimientos.

La reflexión crítica, impulsada tanto desde la teoría como desde la práctica, aparece como un elemento central en la formación de profesionales capaces de enfrentar la complejidad del contexto escolar en clave pedagógica. Las aulas actuales presentan desafíos diversos: desde la heterogeneidad de los estudiantes hasta las demandas sociales vinculadas con una educación inclusiva y de calidad. En este marco, la formación docente se orienta no solo a la enseñanza de contenidos, sino también a la promoción de valores como la equidad, la convivencia democrática y el pensamiento crítico. La articulación equilibrada de saberes teóricos y prácticos contribuye, en este sentido, a la configuración de docentes comprometidos con su labor educativa y con potencial para impulsar transformaciones significativas en sus comunidades.

Siguiendo con el análisis de la percepción de los docentes respecto de su formación, haciendo referencia a otras de las instancias formativas que identificaron Vaillant y Marcelo (2015) resulta pertinente recuperar el siguiente planteo que se realizó a los docentes del nivel secundario que constituyen la muestra en el marco de las entrevistas:

“El sistema educativo, desde hace algunos años, está en permanente proceso de acomodación y reformulación ante las demandas del contexto social, político, económico...

¿Considera que lo preparó su formación inicial para esta situación (para pensar/planificar frente a la contingencia)? ¿Se le hizo necesario participar en propuestas de formación continua?”. En este punto resulta pertinente señalar que cuando se hace referencia a “la contingencia” no sólo se piensa en lo extraordinario de la pandemia, sino también todo aquello que “saca” al docente de su trabajo planificado y que se abordó en el capítulo anterior (cuestiones vinculares, emocionales, de resignificación del oficio de estudiante, etc.). Al respecto, los docentes comentaron:

“Yo tenía una expectativa de cómo dar la clase, manejar los contenidos, qué hacer y cuándo llegás, in situ... Es otra cosa... pero me tuve que hacer, porque había que trabajar, había que ejercer (...) La carrera no me preparó para la escuela de hoy... Yo terminé la carrera y tuve que pensarme a mí como profe, a los chicos como estudiantes...” (GB. Entrevista N°7 - ES de gestión pública en la ciudad cabecera y en el partido)

“Me encontré (en pandemia) haciendo cursos para aprender a usar algunas aplicaciones... También miraba conferencias de especialistas que me sirvieron para pensar mis clases una vez que tenía que dar clases virtuales, los recursos, las presentaciones... Esas cosas las aprendí por mi cuenta, no es algo que me enseñaran en la cursada de la carrera... Con el tiempo lo fui perfeccionando, y algunos de los recursos que preparé en ese momento hoy los reutilizo” (AS. Entrevista 10 - ES de gestión pública, creada a partir de la LEN)

“A medida que vos vas formándote vas indagando, vas viendo más cosas y vas viendo... Pero si te quedás con lo poquito que saliste de ahí la verdad que son muy pocas las herramientas.” (LK. Entrevista N° 9 - ES de gestión pública, “tradicional”)

“La carrera me enseñó cosas básicas para entrar al aula el primer día, pero no te prepara para lo que vas a encontrar ahí... Nadie te dice que vos vas a tener que resolver primero otras cuestiones cuando estás adentro del aula, que el contenido que fuiste a enseñar más de una vez pasa a un segundo plano porque ahí están pasando otras cosas, hay otras inquietudes, hay problemas, hay peleas... Nadie te enseña qué hacer en esos momentos... Te enseñan a planificar una clase con introducción, desarrollo y cierre, pero no

te preparan para que entres y que ese modelo se ponga patas para arriba (sic.) a los 10 minutos que entraste” (RM. Entrevista N° 12 - ES de gestión privada, confesional)

En contextos de alta incertidumbre, como el generado por la pandemia de COVID-19, los docentes se vieron obligados a tomar decisiones urgentes en escenarios desconocidos. En estas circunstancias, resultó clave el modo en que lograron movilizar sus saberes previos, sus experiencias y sus marcos de referencia para sostener el proceso de enseñanza. Desde el campo pedagógico, Gimeno Sacristán (1992) distingue entre esquemas teóricos —aquellos construidos en el proceso de formación, que permiten interpretar la realidad educativa— y esquemas prácticos, que orientan la acción en situaciones concretas. Esta distinción fue elaborada en el marco de su análisis sobre la reforma educativa española de los años 80, en un intento de comprender cómo los docentes enfrentan los desafíos de transformación del sistema. Recuperar este enfoque en el contexto de esta tesis permite ampliar y profundizar el análisis que ya se viene desarrollando en torno a los conceptos de racionalidad y problemática planteados por Giroux, al incorporar una dimensión centrada en los modos en que los docentes traducen, adaptan o resignifican sus marcos conceptuales frente a escenarios cambiantes.

Desde la sociología, Bourdieu (1997) también aporta a esta reflexión al definir los esquemas como disposiciones internalizadas que orientan la práctica, muchas veces de manera implícita, en función de las condiciones sociales en que se construyen. La irrupción de la pandemia desestabilizó muchas de las formas tradicionales de enseñar, lo que llevó a los docentes a reconfigurar sus esquemas de acción, combinando conocimientos conceptuales, experiencias acumuladas y aprendizajes emergentes.

En situaciones críticas, señala Gimeno Sacristán (1992), la eficacia de los esquemas teóricos depende de su traducción en formas de acción que respondan a las demandas reales del contexto. La crisis sanitaria no sólo exigió adaptar lo conocido, sino también generar nuevas formas de intervención para sostener la continuidad educativa en condiciones extraordinarias. Entre las

estrategias implementadas, varios docentes entrevistados destacaron el valor de participar en propuestas de formación continua, que les permitieron repensar los contenidos curriculares, incorporar recursos didácticos y afrontar las problemáticas emergentes. Esta interacción entre lo conceptual y lo práctico mostró la capacidad del colectivo docente para resignificar su tarea, articulando reflexión crítica y acción creativa frente a las complejidades de un escenario sin precedentes.

“En provincia de Buenos Aires, hubo un circuito de capacitaciones que nos dieron en algún momento... Había varios cursos, hice un curso corto, de cuatro clases sobre "genocidios" que era más orientado a Historia pero me interesaba el tema porque tanto en Política y Ciudadanía, que es una materia de las que yo doy, que por ahí se veían cuestiones que tienen que ver con los gobiernos autoritarios y me parecía interesante... Y en Comunicación y Cultura también... Hice una Especialización en Educación y TICS, de dos años. (...) Y después cursitos cortos, sobre aplicaciones, recursos, herramientas para integrar tecnologías en el aula... También propuestas virtuales de ese estilo, que te presentan una aplicación, posibles usos y listo, lo terminaste... (...) La escuela donde estoy trabajando nos ofreció capacitaciones sobre aprendizaje basado en problemas y algunas propuestas más, a las que nos sumamos voluntariamente.” (GC. Entrevista N°1 - ES de gestión privada, confesional, del partido de Olavarría)

“[en 2019 el equipo de gestión] nos había mandado a hacer una capacitación sobre Classroom (...) Yo ya había hecho otras [capacitaciones] en el CIIE, hace un tiempo atrás también, en herramientas que yo pudiera aplicar con los chicos, para usar con los chicos (...) En ese sentido me resultó super accesible [la realización de cursos]... Sí, siento que tengo que hacer un montón de otras cosas y bienvenido si nos capacitan sobre el uso de las tecnologías, y que las podamos aplicar directamente...” (LK. Entrevista N° 9 - ES de gestión pública, “tradicional”)

“Hice diplomatura en bullying, hice diplomatura... Bueno, paga, ¿no? Con Felipe Pigna... Todo lo que es Historia Argentina... Hice todos los cursos del CIIE que pude... Tiempos de dictadura... Democracia... (...) Recursos para trabajar con tecnologías en el aula, integrar celulares, ese tipo de propuestas también las curse...” (CA. Entrevista N° 3 - ES de gestión pública, “tradicional”)

“A mí me interesaba todo lo que tenía que ver con historia, memoria, derechos humanos, así que hice un postítulo en Educación y Derechos Humanos (...) después hice un Diploma de Extensión de la Universidad de Quilmes con la Comisión por la Memoria en puesta en valor de sitios de memoria... También una especialización en Educación y TIC del INFOD... Cursos virtuales sobre aplicaciones, uso de tecnologías... Mi personalidad es así también, necesito estar actualizándome permanentemente, es una búsqueda mía esa...” (MG. Entrevista N° 6 - ES de gestión privada, confesional, urbana)

“Hice un par de cursos en el CIIE sobre podcast, infografías, algo sobre identidad bonaerense, memoria y derechos humanos, ESI, autoridad en el aula... La mayoría presenciales, cuando recién me recibí, porque hacer esos cursos me daba la posibilidad de sumar puntaje y de paso me quedaban ideas, recursos, hicimos un repositorio de aplicaciones para trabajar en el aula...” (AS. Entrevista 10 - ES de gestión pública, creada a partir de la LEN)

En un contexto de cambio constante, los docentes necesitan actualizar y diversificar sus saberes para responder de manera adecuada a las demandas de sus estudiantes y los requerimientos de los equipos de gestión y los lineamientos de trabajo que la DGCyE dispone para los distintos ciclos lectivos. Sin embargo, a partir de entrevistas realizadas, se observa una tendencia: muchos docentes priorizan cursos y capacitaciones centrados en habilidades instrumentales o en el manejo de herramientas tecnológicas y aplicaciones, en detrimento de formaciones (cursos/seminarios) que profundicen en nuevas/otras lecturas para el abordaje de los contenidos curriculares o

actualizaciones sobre el conocimiento disciplinar específico. Esta elección puede estar motivada por la urgencia de adaptarse rápidamente a las exigencias tecnológicas, pero también puede reflejar una visión reduccionista de la formación continua. Si bien los recursos instrumentales son valiosos, si el énfasis sólo se pone allí podría llevar a una práctica educativa que carezca de profundidad conceptual y metodológica.

En otro nivel de análisis, vinculado con las expectativas con las que se diseña, se piensa -y se ejecuta- la formación docente, Sanjurjo (2002) sostiene que “se depositan en la formación docente las esperanzas de cambios y mejoras en el sistema educativo” (p. 9), lo que encuentra referenciado en investigaciones donde se pone en relación el pensamiento y la acción de los docentes, encargados de llevar adelante las reformas e innovaciones educativas.

En los estudios acerca de la relación entre innovación y pensamiento del profesor viene a ponerse de manifiesto que el profesor realiza una determinada interpretación personal de las innovaciones y que la misma se apoya en gran medida en su propia concepción de la enseñanza y una cierta ética de la misma. Tal interpretación supone una redefinición práctica de la innovación y un proceso peculiar de arbitraje entre la idealidad propositiva y teórica de la misma y el contexto de su centro y su aula donde debe desarrollarla. (Sanjurjo, 2002, p.10)

El desafío de diseñar propuestas de innovación para docentes que enfrentan la desconexión entre teoría y práctica, así como entre el conocimiento disciplinar y profesional en su formación, es una tarea que requiere una profunda reflexión. ¿Cómo podemos garantizar que la teoría no se quede en el ámbito de lo abstracto y que la práctica no se convierta en una serie de rituales vacíos? Además, la incorporación de tecnologías emergentes en el aula es una posibilidad prometedora, aunque no exenta de desafíos. ¿Están preparados los docentes para adaptarse a nuevas herramientas y metodologías? La respuesta no es sencilla, pero es evidente que cualquier propuesta

de innovación debe considerar las necesidades y experiencias del docente como eje central. En última instancia, ¿no deberíamos preguntarnos si estamos formando a los docentes para que sean verdaderos agentes de cambio en lugar de meros transmisores de información? Solo mediante una revalorización integral del proceso educativo podremos superar los desacoples que tanto limitan la efectividad de la enseñanza.

En este apartado, analizamos la concepción de la enseñanza desde la lectura que realizan los docentes de su formación inicial, a continuación profundizaremos en torno a la idea de innovación que subyace en sus propuestas, la planificación de las mismas y la valoración que realizan de su puesta en práctica.

5.2 Innovación pedagógica en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el ciclo superior orientado: experiencias desde la perspectiva de los docentes

Como se analizó en el capítulo 2, la innovación educativa constituye una dimensión central para pensar el cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en un escenario educativo atravesado por transformaciones constantes.

En las entrevistas realizadas, los y las docentes que se desempeñan en espacios curriculares de la Orientación Ciencias Sociales relataron diversas experiencias que consideran novedosas y que fueron desarrolladas en el aula. Estas experiencias podrían interpretarse como intentos por adaptarse a las necesidades de los estudiantes y por diseñar propuestas de enseñanza que respondan a los desafíos del contexto escolar actual.

Se parte de una definición de innovación que se comparte con los docentes entrevistados, a quienes se les plantea: “En líneas generales podemos decir que la innovación educativa supone el diseño de estrategias y herramientas necesarias para generar una transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que apunta a lograr una mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, ¿vos te considerás un docente ‘innovador’? ¿por qué?”. En este punto, es importante

destacar que la totalidad de los docentes que forman parte de la muestra se consideran innovadores o identifican, dentro de sus prácticas, algunas estrategias que perciben como innovadoras en relación con las dinámicas tradicionales que se esperan o se desarrollan en el aula. Asimismo, algunos docentes expresan que aspiran o suponen que deberían incorporar estas prácticas innovadoras, aunque no siempre hayan logrado implementarlas plenamente.

Como analizamos anteriormente, la innovación suele asociarse, de forma predominante, con el uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta visión refleja un sentido tradicional y socialmente aceptado de innovación, donde la incorporación de herramientas digitales –como plataformas virtuales, recursos multimedia o aplicaciones interactivas– se interpreta como un avance hacia la modernización educativa. En este marco, la presente investigación busca pensar la innovación en un sentido más amplio, que trascienda la incorporación mecánica o instrumental de tecnologías digitales en las propuestas. En este sentido, algunos de los docentes entrevistados hicieron una primera asociación entre innovación y tecnología, que será expuesta a continuación.

Pensando en la innovación en el sentido más amplio, esta se manifiesta en la mayoría de los relatos a través de actividades en el aula relacionadas con temas específicos, programas, proyectos y/o directrices particulares. Estos pueden incluir o referir a la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI), la educación ambiental, la reflexión sobre los 40 años de democracia o la implementación de proyectos interdisciplinarios.

El siguiente apartado presentará algunos ejemplos de estas propuestas que se perciben como innovadoras por quienes las diseñan, ejecutan y evalúan, incluyendo tanto prácticas que trascienden el uso de tecnologías digitales como aquellas que incorporan herramientas digitales dentro de una estrategia pedagógica más amplia.

5.2.1 Innovación pedagógica en acción: incorporación de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza.

La innovación es un concepto que, tal como analizamos en el capítulo 2, en su acepción más popular, suele asociarse con la incorporación de nuevas tecnologías en diversas prácticas. En la educación, esta percepción cobra especial relevancia, dado que se espera que el uso de recursos tecnológicos no solo modernice los procesos, sino que también optimice la enseñanza y el aprendizaje. En Argentina, la relación entre innovación y tecnología digital ha ganado protagonismo en los últimos años, impulsada por la necesidad de transformar las dinámicas pedagógicas tradicionales para responder a los desafíos contemporáneos.

En el contexto educativo argentino, la innovación ha sido entendida principalmente como la integración de dispositivos digitales, plataformas virtuales y nuevas metodologías apoyadas en herramientas tecnológicas. Esta visión ha llevado a políticas públicas y programas que buscan potenciar la calidad educativa a través de la tecnología, como el Plan Conectar Igualdad, que dotó de netbooks a estudiantes y docentes con el objetivo de cerrar la brecha digital. En el marco de esos programas, y también en distintos documentos y normativas vigentes, el uso de tecnologías digitales se ha promovido bajo la idea de que, al facilitar el acceso a la información y fomentar metodologías más interactivas, se genera un efecto transformador y una mejora en la calidad de los aprendizajes.

En este sentido, en el marco de la presente investigación, se consultó a los docentes por el uso de las tecnologías digitales en su propuesta, en clave de innovación, promoviendo una lectura comparativa de su experiencia antes, durante y después de la pandemia de COVID-19.

“Yo llevo la innovación a la tecnología... Creo que por ahí se van a enganchar más cuando sumo algo tecnológico (...) Este año incorporé como evaluación los cuestionarios de Google... Es rápido, hacen uso de la tecnología, lo pueden responder ahí... Y yo ya tengo el puntaje también (...) Cuando retomamos en 2021 en burbujas, yo les armé un QR para que escaneen y marquen su asistencia a clase... Eso lo sigo usando hoy en día, saben que si no

marcan ahí pueden estar ausentes en mi clase.” (GB. Entrevista N°7 - ES de gestión pública en la ciudad cabecera y en el partido)

“No sé si soy innovadora al 100%, pero sí estoy en la búsqueda... A veces esa innovación puede tener que ver con la inclusión de tecnologías, creo que la pandemia nos dejó mucho aprendizaje de eso.” (LH. Entrevista N°4 - ES de gestión privada, confesional, urbana)

“Yo trato de sumar tecnologías en la mayoría de las propuestas... Trato de fomentar que las incorporen en las producciones, que armen flyers, o infografías, en lugar de un afiche, por ejemplo... O que traten de animarse y preparar un video, una presentación... Me cuesta porque el papel es lo más sencillo, pero lo intento... Para mí eso le da una vuelta creativa que puede generar cosas piolas (sic.), pero también tienen que tener voluntad de hacerlo, y tiempo para aprender a usar la herramienta, que no es lo más habitual”. (AS. Entrevista 10 - ES de gestión pública, creada a partir de la LEN)

“Yo propongo muchas actividades para hacer con tecnologías, internet, las redes... Son búsquedas más constantes, porque sino yo también me aburro... Entonces trato de ir con distintas propuestas... (...) Les encanta hacer el Quizizz²⁹, y el que gana, podio, gana una intervención... Ah, fanatizados... Es un silencio que nunca vi en mi vida en el salón, todos participando, y es una evaluación para mí, o una autoevaluación para ellos...” (MG. Entrevista N° 6 - ES de gestión privada, confesional, urbana)

De acuerdo con lo que exponen los docentes en el marco de entrevistas y por la forma en que enuncian sus propuestas de enseñanza, el uso de la tecnología digital en las escuelas secundarias del partido de Olavarría que integran la muestra, pareciera aún ser mayormente instrumental. Si bien se reconoce el valor de estas herramientas, muchas veces se las emplea solo como un medio para reforzar las prácticas tradicionales, sin que esto implique una transformación profunda de las

²⁹ Quizizz es una plataforma educativa en línea que permite la creación y uso de cuestionarios interactivos para la enseñanza y evaluación en el ámbito escolar.

metodologías de enseñanza. Podría interpretarse que, en lo cotidiano, la tecnología se usa para digitalizar tareas o actividades ya conocidas, como el acceso a libros en formato PDF o la entrega de trabajos por plataformas virtuales, sin generar innovaciones significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta perspectiva refleja un enfoque centrado en el dominio técnico de las herramientas más que en su potencial pedagógico. El uso instrumental de la tecnología se convierte así en una extensión del esquema educativo tradicional, en lugar de ser un punto de partida para promover aprendizajes más colaborativos, creativos y significativos. Para que la incorporación tecnológica sea realmente innovadora, es necesario un cambio en las propuestas didácticas que contemple nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento. Aquí nuevamente podemos hacer referencia a la dificultad para “transitar de las TIC a las TAC”, propuesta por Casablanco (2014), que fue analizada en el Capítulo 2 y sobre la que reflexionamos también en el capítulo anterior. En el relato de las propuestas que los docentes perciben como innovadoras, no necesariamente la incorporación de las tecnologías digitales parece estar pensada en clave de aprendizaje y de conocimiento, sino que el énfasis parece aún estar centrado en el dominio de la técnica y el uso instrumental de dispositivos y aplicaciones, sin una reflexión o una mirada crítica sobre el aporte de las mismas a la enseñanza y el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares o las habilidades necesarias para el desempeño de los estudiantes en el corriente siglo.

Esto demanda, además, procesos de formación docente enfocados en lo pedagógico, más allá del manejo técnico de dispositivos o plataformas, tal como analizamos en el apartado anterior, por lo que nos preguntamos ¿Qué modelos de formación docente promueven un enfoque crítico sobre el uso de la tecnología más allá de su dimensión instrumental? ¿Cómo se puede diseñar una formación docente que impulse el uso significativo de la tecnología para repensar las dinámicas tradicionales de enseñanza? ¿De qué manera los docentes pueden combinar saberes pedagógicos, tecnológicos y disciplinares para promover prácticas innovadoras y aprendizajes significativos en los estudiantes?

Por otro lado, también vinculado con la incorporación de tecnologías digitales en el marco de prácticas de enseñanza innovadoras, que propicien aprendizajes significativos en los estudiantes, aparece otra variable a considerar que se vincula con las condiciones materiales de trabajo en los distintos establecimientos educativos del partido de Olavarría. De acuerdo a lo que relatan algunos docentes, la posibilidad de planificar propuestas innovadoras con tecnologías “choca” con lo que es realmente posible dentro de las escuelas:

“Yo creo que el uso de las tecnologías en las clases mucho tiene que ver con el contexto, porque uno puede tener la voluntad de proponer un montón de cosas, pero si en el aula tenés pibes que no tienen celular, o que no tienen internet, y en la escuela no hay wifi, por ejemplo, esa propuesta innovadora que vos llevaste se cae a pedazos (sic.) Y creo que eso a veces limita lo que uno como profe propone en el aula, para qué me voy a arriesgar a planificar algo innovador, o que necesite usar tecnologías, o internet, si después en la escuela no están dadas las condiciones para llevarlo adelante...” (LK. Entrevista N° 9 - ES de gestión pública, “tradicional”)

“En pandemia teníamos familias que tenían 4 o 5 nenes en edad escolar y uno o dos teléfonos para que ellos trabajen en sus casas... Eso no cambió cuando volvimos a la presencialidad al año siguiente, los chicos seguían sin tener su celular, o algunos tenían muy viejitos que apenas si te abrían un PDF... Entonces ahí está el desafío, en proponer cosas que los enganchen a todos, tengan o no celular, tengan o no internet... (...) Yo como profe mucho no puedo hacer, no le puedo prestar mi teléfono, porque también es uno solo, y capaz que tengo 10 pibes que no tienen celular... Ni hablar internet, en la escuela internet no tenemos para que los pibes trabajen... A veces yo les comparto datos hasta que puedan descargar una lectura, pero después no puedo proponer que hagan cosas con internet porque no puedo seguir compartiéndoles...” (CA. Entrevista N° 3 - ES de gestión pública, “tradicional”)

Lo antes expuesto deja en evidencia que el desarrollo de propuestas innovadoras en las escuelas no depende exclusivamente de la voluntad o la formación docente, sino que está fuertemente condicionado por las condiciones materiales y estructurales en las que se lleva a cabo la práctica educativa. La falta de recursos tecnológicos adecuados, la infraestructura deficiente, y la conectividad limitada dificultan la implementación de metodologías innovadoras, especialmente en contextos vulnerables. Esto genera una brecha significativa entre las escuelas que logran incorporar prácticas innovadoras y aquellas que, debido a estas limitaciones, se ven restringidas a métodos tradicionales³⁰.

En las instituciones que cuentan con acceso a dispositivos, Internet estable y espacios adecuados, la tecnología digital puede usarse para transformar las dinámicas pedagógicas, fomentando aprendizajes significativos y colaborativos. Son aquellos espacios en donde se promueven además instancias de evaluación que rompen con los formatos “tradicionales”, como las propuestas de gamificación, que cuentan con dinámicas como desafíos, recompensas o niveles ayudan a transformar las tareas tradicionales en experiencias lúdicas, que al incorporar elementos de juego en la enseñanza, aumenta el compromiso y la participación activa del alumnado.

Por el contrario, en muchas escuelas —particularmente en zonas rurales, localidades del partido o de escasos recursos económicos— la falta de estos elementos frena cualquier intento de innovación, perpetuando desigualdades en los procesos educativos. La brecha tecnológica no se limita al acceso a dispositivos, sino también al uso que estudiantes y docentes pueden hacer de los mismos, lo que influye en la calidad de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que los estudiantes pueden vivir.

Esta situación no solo afecta la equidad del sistema educativo, sino que también profundiza las desigualdades sociales, ya que aquellos estudiantes que asisten a escuelas con recursos insuficientes quedan en desventaja frente a sus pares que tienen acceso a experiencias educativas más innovadoras y enriquecedoras

³⁰ Algo similar a lo que ocurrió en el período de pandemia entre las escuelas zoom y las escuelas whatsapp, que se analizó en el Capítulo 4.

5.2.2 Innovación pedagógica en acción: experiencias en el marco de programas de organismos estatales y políticas educativas

En este apartado recuperaremos experiencias que los docentes identifican como innovadoras, y que se dan en el marco de la participación en proyectos o programas de organismos municipales, provinciales y/o nacionales, que suponen la participación de los estudiantes de nivel secundario en el marco del abordaje de temas/problemas considerados como contenidos curriculares comunes en todas las jurisdicciones educativas (LEN N°26206/06, artículo 92), entre los que se destacan:

- Perspectiva regional latinoamericana: Promover la identidad nacional desde una mirada abierta y respetuosa de la diversidad, con especial énfasis en la integración regional, particularmente en el MERCOSUR.
- Soberanía sobre las Islas Malvinas: Difundir la causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, siguiendo lo establecido en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.
- Memoria histórica y derechos humanos: Favorecer la construcción de una memoria colectiva sobre los procesos que quebraron el orden constitucional e instauraron el terrorismo de Estado, con el fin de formar estudiantes con valores democráticos y compromiso con el Estado de Derecho, en línea con la Ley N.º 25.633.
- Derechos de la niñez y adolescencia: Asegurar el conocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, tal como lo estipula la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley N.º 26.061.
- Diversidad cultural y pueblos indígenas: Promover el reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos originarios y sus derechos, según lo indicado en el artículo 54 de la ley.
- Igualdad de género: Incorporar contenidos que fomenten relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en consonancia con la Convención sobre la

Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y las leyes N.º 24.632 y N.º 26.171.

Los ejes problemáticos a tratar también se enmarcan en las Leyes N°26150/06 y N°27621/11.

La primera regula la creación el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) y se establece en el Artículo 5 que las jurisdicciones nacional/provincial/municipal tienen que garantizar la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa. Estas acciones también suponen la revisión de los proyectos institucionales en clave de ESI, en diálogo con su realidad socio cultural y el ideario institucional. La segunda tiene por objeto establecer el derecho a la Educación Ambiental Integral como una política pública nacional, en línea con lo establecido en la Constitución Nacional, y distintas leyes que lo respaldan. Promueve la incorporación de la educación ambiental en todos los niveles educativos, con un enfoque interdisciplinario, participativo y continuo. Busca formar ciudadanos conscientes y responsables, capaces de contribuir al desarrollo sostenible, la protección del ambiente y la adaptación al cambio climático.

Estos contenidos buscan formar ciudadanos comprometidos con la integración regional, la soberanía nacional, la democracia, los derechos humanos y la igualdad en todas sus dimensiones, así como también un abordaje integral de la educación sexual y la educación ambiental. En este sentido, se proponen desde distintos espacios y organismos, propuestas educativas para dar tratamiento a los ejes temáticos a lo largo del ciclo lectivo.

A continuación, se presentan relatos de experiencias que los docentes identificaron como innovadoras dentro de sus prácticas de enseñanza cotidianas en el marco del dictado de las materias específicas del Ciclo Superior orientado en Ciencias Sociales del nivel secundario. Estas iniciativas emergen como resultado de su participación en diversos programas y como respuesta a las demandas establecidas por la política educativa y la normativa vigente en los establecimientos educativos.

En primer lugar, recuperamos la experiencia de una docente de Historia que participa en el programa Jóvenes y Memoria con estudiantes de una escuela de gestión estatal, creada a partir de la LEN y que se ubica en el casco urbano de la ciudad cabecera del partido. De acuerdo a lo que se informa en su sitio web, el programa está dirigido a establecimientos educativos y organizaciones de la provincia de Buenos Aires, es coordinado por la Comisión por la Memoria y “propone a los equipos de trabajo que elaboren un proyecto de investigación acerca de las memorias del pasado reciente o la vulneración de los derechos humanos en democracia”³¹.

“El trabajo que hacemos en el marco de [el programa] Jóvenes y Memoria yo lo puedo considerar innovador. Saca a los estudiantes de la rutina del aula, los conecta con conocimientos que están en los libros, pero les permite interactuar con los protagonistas y construir su propio relato de ese hecho histórico... Todo lo que es el trabajo con la historia reciente a mí se me presenta como un desafío como profe, porque para mí no es historia, es mi pasado, entonces tengo que encontrar maneras de trabajarlo... Hacemos salidas educativas, trabajamos con diversas fuentes, historia de vida, relatos biográficos, documentos, registro fotográfico o audiovisual... Y después lo innovador a veces es el soporte en el que lo presentamos, que puede estar vinculado con las tecnologías, con una presentación, una infografía, un padlet, o también con lo artístico, un mural, un video, etc.”
(AS. Entrevista 10 - ES de gestión pública, creada a partir de la LEN)

También relacionado con la memoria histórica, el pasado reciente y los derechos humanos, otra docente relató su experiencia con estudiantes del Ciclo Superior del Nivel Secundario, a partir de la propuesta de la DGCyE de tratamiento del aniversario por los 40 años de Democracia ininterrumpida que se celebraron en 2023³². En este sentido la docente relata:

³¹ Ver <https://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/el-programa/>

³² Si bien el período de análisis de la investigación corresponde a los años 2021-2022, se incluye este relato por su relevancia en torno a las prácticas de enseñanza vinculadas a la memoria histórica y los derechos humanos, que trascienden el recorte temporal y se actualizan en el marco de la conmemoración de los 40 años de Democracia ininterrumpida (2023).

“Nos llegó para trabajar 40 años de Democracia en la escuela... Me lo pasaron a mí porque yo estoy en casi todos los años del ciclo superior... Planifiqué actividades para todos los cursos, la inspectora me preguntaba cómo hice... Fue mucho trabajo, pero arrancamos con actividades el 24 de Marzo, visitando Monte Peloni, entrevistando a Carmelo, y después encontramos distintas cosas para ir trabajando en todos los cursos... (...) Vimos la película Argentina 1985 (...) trabajamos la cuestión ocupacional en tiempos de dictadura, desde Geografía... Sí... Las villas de emergencia y demás... Y en 6to [se trabaja] la historia oral, memoria... (...) Hicimos infografías en Canva sobre Abuelas y Madres de Plaza de Mayo... Terminamos armando una exposición, que presentamos en “Escuelas Hacen” (...) A los chicos les gustó... Me costó que se muevan (sic.) primero, pero después se prendieron todos... Es más, en toda la escuela le fue re bien [al proyecto]...” (CA. Entrevista N° 3 - ES de gestión pública, “tradicional”)

Las temáticas de memoria, derechos humanos e historia reciente han comenzado a ocupar un lugar relevante en la agenda de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires en la última década -fundamentalmente- y desde las áreas de gestión se reconoce su importancia en la formación ciudadana de los estudiantes. Sin embargo, estas cuestiones suelen ser propuestas desde la DGCyE como lineamientos de trabajo prioritarios en el ciclo lectivo, luego por los inspectores a los equipos de gestión de los establecimientos educativos y éstos derivan a docentes específicos, especialmente aquellos vinculados a las Ciencias Sociales, quienes, desde sus prácticas de enseñanza, asumen el desafío de abordar estos contenidos complejos y sensibles. En este contexto, los docentes no solo cumplen con el abordaje de los contenidos que se establecen en los diseños curriculares, sino que también diseñan propuestas “innovadoras” que buscan captar el interés de los estudiantes, reconociendo la relevancia que estos temas pueden tener en sus vidas y en la sociedad. Estas iniciativas suelen incluir actividades que van más allá de su desarrollo teórico, como el uso de testimonios, proyectos de investigación histórica local, visitas a sitios de memoria o debates sobre

acontecimientos recientes. De este modo, los docentes buscan apelar a la empatía, conectar con los sentimientos y las emociones, y fomentar el pensamiento crítico, generando en los estudiantes un compromiso activo con los valores de memoria y derechos humanos. Así, a través de estas propuestas, los contenidos se hacen más accesibles y significativos, favoreciendo un aprendizaje profundo y comprometido con los ideales de justicia y participación democrática.

Respecto al abordaje y tratamiento de la ESI en el nivel secundario, encontramos relatos de diversas experiencias que se desarrollan en configuraciones culturales institucionales específicas y adquieren sentido en ese contexto.

En primer lugar, recuperamos la experiencia de una docente que se desempeña en un colegio de gestión privada, confesional, ubicado en una de las localidades del partido, y en donde el abordaje de la “*Semana de la ESI*”³³ con sus estudiantes se le presenta como un emergente al que puede darle tratamiento de manera en que lo considere, sin condicionamientos. La forma en que lo implementa con los estudiantes de 6to año de la Orientación Ciencias Sociales en el ciclo lectivo 2022 lo percibe como novedoso, en tanto se convierte también en una propuesta que dialoga con otros espacios curriculares y la comunidad a la que pertenece la institución:

“El año pasado, semana de la ESI, nosotros no tenemos ninguna obligación de hacer un proyecto en semana de la ESI, podemos trabajarlo en la materia, podemos meter una palabra y ya...Y bueno, se me ocurrió hacer un breve proyectito (sic.) que se llamaba “¿Quién trabaja en casa?” Entonces hicimos una encuesta con los chicos de 5to, no la hice sola, la hice con Economía, que es el docente [nombre del docente], que es mi esposo, entonces era muy fácil articular... Pero bueno, medio se nos ocurrió a los dos, con la idea de hacer algo distinto, que genere un impacto institucional con la semana de la ESI, pero que también tenga que ver con lo que nosotros estamos trabajando [en las materias]... (...) Bueno, eso a mí me pareció

³³ Durante el mes de agosto, en una fecha que la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires establece en el calendario escolar, se celebra la “Semana de la ESI” para promover el debate y la reflexión en las escuelas y en toda la comunidad educativa en torno a la Educación Sexual Integral. Esta semana sirve para difundir y reafirmar su importancia, así como también generar espacios de debate y formación.

una actividad innovadora, por ejemplo... Porque estaba enmarcado en una cuestión de política pública, que tiene que ver con la ESI, política educativa... Eh... Que había, porque hay en algún punto una normativa que dice "tratá de trabajar esto en el aula", pero digamos la idea de cómo hacerlo fue nuestra y tenía, ahí me parece a mí que hay una innovación..."

(GC. Entrevista N°1 - ES de gestión privada, confesional, del partido de Olavarría)

Otra experiencia que se percibe innovadora por los docentes que la llevan a cabo, que dialoga con propuestas vinculadas al abordaje y tratamiento de la ESI en nivel secundario, se desarrolla también en un establecimiento educativo de gestión privada, confesional, ubicado en el casco urbano de la ciudad cabecera del partido:

"Se me ocurre alguna propuesta en la que hemos trabajado en torno a estereotipos, como contenido de la materia y también vinculando con ESI, han reversionado letras de canciones de las que ellos más consumen, en géneros como reggaeton o cumbia... Me acuerdo que un año se re engancharon y hasta hicieron una propuesta para reversionar el videoclip, de una canción de Marama. Ahí ellos trabajaron con estereotipos de género, de belleza, y también en torno a la categoría consumo, consumos culturales... Por ahí no es una propuesta super novedosa, pero si hoy me cruzo con ese curso, se van a acordar de lo que trabajamos y te van a cantar la canción..." (RM. Entrevista N° 12 - ES de gestión privada, confesional)

En ambos relatos parece haber un punto de convergencia: las propuestas pedagógicas se desarrollan en establecimientos de gestión privada y confesional, donde los docentes buscan generar un impacto significativo tanto en los estudiantes como en la comunidad educativa en general. Esta condición no solo impone ciertos límites, sino que también desafía a los docentes a pensar en propuestas innovadoras que puedan ser resignificadas dentro de ese marco, integrando creatividad y originalidad sin desatender los principios y valores que orientan la labor educativa. Acordamos con

Romero (2020) que en este tipo de escuelas, para el tratamiento de la ESI, “se visibilizan tensiones, contradicciones, disputas y pluralidades, si bien al mismo tiempo su adscripción institucional implica ciertas regulaciones específicas que forman parte de sus condiciones de posibilidad” (p.7).

En este punto, habilita interrogarnos ¿Qué es lo innovador en las propuestas que los docentes relatan anteriormente? ¿Es innovador el modo en que se articulan los contenidos de la ESI con los valores religiosos que promulga el establecimiento educativo en el que desarrollan la propuesta? ¿La novedad radica en generar espacios de diálogo abiertos y reflexivos sin entrar en conflicto con las creencias de la comunidad educativa? Estas preguntas invitan a reflexionar sobre si la innovación está en las metodologías empleadas, en la capacidad de generar puentes entre perspectivas aparentemente disímiles o en la posibilidad de formar a los estudiantes en temas fundamentales desde una mirada integral que contemple tanto lo pedagógico como lo espiritual.

En relación al abordaje de la Educación Ambiental Integral, encontramos también algunos relatos que hacen referencia a propuestas que pueden ser percibidas como innovadoras por los docentes entrevistados. En este sentido, se recupera la experiencia que relata una docente que se desempeña en varios establecimientos educativos, entre ellos una escuela secundaria de gestión pública, urbana, considerada tradicional por la comunidad, quien comparte sobre su propuesta:

“Trabajamos en relación a la diversidad cultural, identidad, jóvenes o juventudes y consumos, y cada uno de ellos tuvo que hacer una pieza en 3D con materiales reciclados, porque era requisito, y esa pieza tenía que representar la identidad de mi compañero de banco, y para eso tuvieron que entrevistar al compañero, pensaron preguntas para poder después convertirlo en esa pieza para exponer... Después juntaron todos los objetos y los expusieron, y le contaban a los que pasaban, familia, directivos, otros profes, qué es lo que habían intentado hacer ellos en cada objeto, y que esa mesa representaba la diversidad y la cultura de ese grupo... De nuevo, no sé si era super innovador, pero fue una forma alternativa de trabajar un contenido y también de trabajar en lo vincular que con

adolescentes o jóvenes es un desafío". (CP. Entrevista N°8 - Escuela de gestión pública urbana, creada a partir de la LEN)

La actividad descrita por la docente no solo busca abordar contenidos tradicionales de las ciencias sociales (identidad, diversidad cultural y juventudes), sino que lo hace mediante estrategias creativas que promueven aprendizajes significativos y el trabajo colaborativo. Desde una perspectiva crítica, la propuesta puede considerarse innovadora en varios aspectos: integra múltiples dimensiones, ya que combina la reflexión sobre la identidad con habilidades manuales y expresivas (elaboración de piezas en 3D con materiales reciclados). Al incorporar la educación ambiental mediante el uso de materiales reciclados, dialoga con marcos normativos que buscan sensibilizar a los estudiantes sobre el impacto del consumo. Además, el hecho de exponer los objetos a distintos actores de la comunidad escolar (familias, docentes y directivos) refleja una apertura hacia prácticas pedagógicas participativas que fortalecen la construcción de una comunidad educativa comprometida.

Sin embargo, el relato también invita a reflexionar sobre los límites de la innovación. La docente manifiesta dudas sobre si la propuesta es realmente innovadora, lo que sugiere que las formas alternativas de trabajo no siempre se perciben como rupturas radicales respecto a las prácticas tradicionales. Esto plantea interrogantes relevantes, sobre los que se discutió en el capítulo 2: ¿Qué criterios permiten definir si una práctica es innovadora? Nuevamente nos interpela respecto al punto en donde se pone énfasis: ¿la innovación radica en la metodología, en los contenidos o en el impacto logrado en los estudiantes?

Otro de los aspectos sobre los cuales aparecen referencias a prácticas de enseñanza que se perciben como innovadoras por los docentes del Ciclo Superior del Nivel Secundario del partido de Olavarría se relaciona con el desarrollo de propuestas de Aprendizaje Basado en Proyectos/Problemas (ABP). En este punto resulta pertinente señalar que el desembarco de las

propuestas de Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos (ABP) en la escuela secundaria representa una propuesta innovadora para la nueva secundaria, impulsada en el marco de la red de Escuelas de Aprendizaje y Escuelas de Nuevo Formato en la provincia de Buenos Aires entre los años 2016 y 2019. Esta metodología fue abordada en varias jornadas institucionales de trabajo en aquel momento, en las que los docentes exploraron formas de integrar áreas curriculares y fomentar en los estudiantes habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas. A través del ABP, se busca transformar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo a los jóvenes una educación más relevante y conectada con la realidad contemporánea, en respuesta a los desafíos que plantea el mundo actual. Durante el período de suspensión de clases presenciales, hubo indicación y/o recomendación de los equipos de gestión de algunos de los establecimientos educativos que conforman la muestra de trabajar en proyectos que recuperen esta metodología, lo que luego se vio plasmado también en el Currículum Prioritario elaborado por la DGCyE para el desarrollo de los contenidos en las distintas asignaturas durante el bienio 2020-2021.

En este sentido, encontramos docentes que hacen referencia a propuestas “innovadoras” en el marco de ABP, que surgen en principio a raíz de la solicitud de los equipos de gestión de los establecimientos educativos, quienes “ven con buenos ojos” la realización de este tipo de propuestas, con eje en problemáticas vinculadas con los intereses de los estudiantes.

Al respecto una de las docentes entrevistadas comenta una experiencia que propuso a estudiantes de 5to año, de una escuela secundaria que podría ser considerada tradicional por la antigüedad y el reconocimiento de la comunidad, ubicada en la ciudad cabecera del partido, realizada en la asignatura Historia, en la que propone articular contenidos de historia y geografía argentina a partir de proponer en forma hipotética la organización de un viaje:

"¿Qué les parece si nos hacemos un viaje a cada provincia?" Entonces tenían que buscar información, lo tuvieron que armar... ¿Por qué lo hicieron? Porque ahí se vio lo vincular también, se involucraron padres, tutores y demás... "¿Cuánto sale el pasaje?" Arrancamos buscando información básica, "¿en qué van? ¿van en avión, van de mochilero,

van de motoquero, van en camioneta? ¿hotel 5 estrellas, campamento?" Tuvieron que planificar todo... Hasta lo que iban a gastar en los lugares donde iban de paseo, por ejemplo... Entonces se compraban un alfajor, cuánta plata llevaban... "Yo no sabía que acá era el festival del poncho..." Esas cosas que son prácticas nuestras, de nuestra cultura, esos chicos no las saben... Inventándome una actividad como el viaje a cada provincia, ellos buscaron todos...." (CA. Entrevista N° 3 - ES de gestión pública, "tradicional")

La propuesta de ABP que invita a los estudiantes a diseñar un itinerario de viaje al interior de Argentina, simulando ser una agencia de turismo, cuenta con un gran potencial para desarrollar habilidades y competencias prácticas en los jóvenes. Esta experiencia impulsa la búsqueda de información y la organización de recorridos, donde los estudiantes toman decisiones sobre rutas, destinos y tiempos, ejercitando tanto la orientación espacial como la resolución de problemas logísticos. Al "convertirse" en agentes de turismo, los estudiantes también practican habilidades comunicativas, creatividad y análisis crítico, experimentando un proceso de aprendizaje activo y aplicado.

No obstante, aunque este proyecto resulta atractivo y educativo, cabe preguntarse si constituye una innovación real en el ámbito escolar. Propuestas de este tipo, si bien creativas y prácticas, no son esencialmente nuevas en términos metodológicos. La novedad en este caso radica en el contexto y en la simulación específica de una agencia de viajes, lo cual favorece un compromiso activo de los estudiantes con la actividad. El riesgo, sin embargo, es que la metodología se limite a la dimensión interactiva —lúdica y novedosa— de la simulación, sin alcanzar necesariamente una apropiación profunda de los contenidos curriculares previstos.

Aquí se abre una tensión interesante: mientras que una mirada más tradicional sobre el aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1991) enfatiza la apropiación de contenidos curriculares en relación con los saberes previos de los estudiantes, las perspectivas contemporáneas han ampliado esta noción al destacar la relevancia de la experiencia vivida y el carácter intersubjetivo de los

aprendizajes (Bruner, 1991; Vygotski, 2000). En esta línea, Errobidart y Viscaino (2022) muestran, a partir de investigaciones en escuelas secundarias bonaerenses, que los jóvenes reconocen como significativas aquellas experiencias escolares que dejan una huella personal y social, es decir, que se inscriben en un entramado de vínculos, emociones y sentidos culturales más allá de los contenidos específicos.

De este modo, más que juzgar la propuesta en clave de éxito o fracaso, interesa analizar de qué manera la integración de los contenidos esenciales con la experiencia activa puede potenciar tanto la comprensión conceptual como la relevancia formativa y cultural de la práctica.

En el marco de las entrevistas realizadas, otra docente hace referencia a su interés por generar este tipo de proyectos a partir de temáticas que surgen del interés de los estudiantes en el diagnóstico inicial, como es el caso del abordaje de temas relacionados con salud mental, y en donde, en el marco de la cursada de la materia Psicología de 4to año, propone trabajar en articulación con instituciones de la comunidad, propiciando propuestas socio comunitarias o socio educativas en las escuelas secundarias:

“Me gusta trabajar con proyectos... Ahora por ejemplo vamos a trabajar la enfermedad de Alzheimer, y vamos a elaborar cuadernillos para llevar a alguna institución... Ahí hacemos investigación, usamos tecnología para armar los cuadernillos, después la parte manual para coserlos, armarlos... Después nos acercamos a algunas instituciones, como hogares de ancianos o centros de recuperación de adicciones y hacemos una jornada de articulación para presentar esos cuadernillos que presentamos, algunas actividades lúdicas, una instancia de compartir... Y en esos proyectos siento que los involucre un poco más... Cuando hay un proyecto ellos se involucran [los estudiantes].” (GB. Entrevista N°7 - ES de gestión pública en la ciudad cabecera y en el partido)

La experiencia de la docente de Psicología en el Ciclo Superior del nivel secundario parece reflejar un enfoque innovador y multidimensional en la educación, donde el aprendizaje significativo se logra mediante proyectos orientados a la acción y al compromiso social. Al trabajar con sus estudiantes en el tema del Alzheimer y llevar los resultados a instituciones locales, la docente promueve la investigación, el uso de tecnologías y habilidades manuales, estableciendo una conexión práctica entre teoría y realidad. Este tipo de proyectos permite a los estudiantes comprender de forma vivencial el valor de sus conocimientos en contextos externos al aula, fomentando el trabajo colaborativo y poniendo en valor esos conocimientos en clave de los aportes que puede realizar la Orientación Ciencias Sociales del nivel secundario a los contextos más amplios en donde se encuentran las instituciones educativas.

Los relatos anteriores parten de experiencias particulares de un docente que, en el marco de su planificación para asignaturas correspondientes a las materias específicas del Ciclo Superior orientado en Ciencias Sociales, propone para la realización dentro del ciclo lectivo. Si bien hacen referencia a articulaciones con saberes de otras disciplinas, ninguna de esas experiencias se realiza de forma conjunta con colegas de la institución educativa, tienen potencial de multidisciplinarios pero son motorizadas desde un único espacio curricular.

En este sentido, la planificación conjunta en el marco del Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos (ABP) presenta tanto desafíos como oportunidades en la educación secundaria contemporánea. Al diseñar propuestas integradoras que conectan distintos espacios curriculares, los docentes buscan acercar a los estudiantes a problemas reales que los interpelen como jóvenes y ciudadanos. Sin embargo, esta metodología enfrenta limitaciones y tensiones. Uno de los desafíos radica en la coordinación entre los diversos docentes y áreas de conocimiento. Lograr que se articulen enfoques y perspectivas distintas no es sencillo, ya que cada espacio curricular tiene objetivos y metodologías particulares, lo que puede dificultar la creación de un proyecto coherente y significativo para los estudiantes, o supone trabajo articulado en la “cocina” del proyecto que insume más/otros tiempos.

En línea con ello, la flexibilidad que requiere el ABP choca a menudo con estructuras escolares rígidas, como los horarios fijos o los estándares de evaluación. Estas limitaciones pueden obstaculizar el desarrollo de actividades complejas y sostenidas en el tiempo. Esto plantea interrogantes vinculados con la práctica docente y su formación tales como ¿Cómo pueden los docentes transformar sus prácticas tradicionales para facilitar el trabajo colaborativo y autónomo que demanda el ABP y trascender la fragmentación de contenidos por asignaturas? ¿Qué competencias pedagógicas necesitan los docentes para facilitar el ABP y guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje autónomo? Esas estrategias y competencias ¿las adquieren durante su formación docente inicial o son necesarias instancias de formación continua para poder desarrollar este tipo de propuestas en el aula, en búsqueda de generar instancias de aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel secundario? También interrogantes respecto a la necesaria disposición institucional para la puesta en práctica de este tipo de propuestas ¿Qué transformaciones en la estructura organizativa de la escuela secundaria son necesarias para que el ABP pueda implementarse de manera efectiva? ¿De qué forma podrían flexibilizarse los tiempos y espacios de trabajo escolar para que los estudiantes y docentes tengan libertad de desarrollar proyectos en ritmos y períodos diferentes a los tradicionales? ¿Qué tipo de liderazgo escolar y colaboración entre equipos docentes es fundamental para que el ABP prospere en un contexto “rígido” como lo es el formato tradicional de la escuela secundaria?

En este punto, también creemos importante señalar que en la escuela secundaria, las propuestas de ABP suelen ser identificadas o enunciadas por los actores educativos como “propuestas interdisciplinarias”. Sin embargo, al analizar en profundidad las experiencias relatadas en el marco de la investigación, se evidencia que muchas de estas propuestas no cumplen con los criterios de interdisciplinariedad (Torres Santomé, 1998). Si bien se observa una intención de conectar áreas de conocimiento, estas conexiones suelen ser superficiales, limitándose a integrar temas de diferentes materias sin una planificación que promueva la interrelación genuina de saberes o la construcción conjunta de significados entre disciplinas. La interdisciplinariedad implica más que

la suma de contenidos: demanda una articulación estructural y metodológica donde los docentes colaboren activamente para diseñar proyectos que trasciendan los límites de cada asignatura, permitiendo a los estudiantes entender y abordar problemas desde múltiples perspectivas. De este modo, muchas de las propuestas ABP implementadas quedan relegadas a un enfoque multidisciplinario o pluridisciplinar (Torres Santomé, 1998), en el que las materias se presentan como compartimientos estancos en lugar de integrarse en una experiencia de aprendizaje cohesiva y superadora de los límites disciplinares. Esta limitación en las propuestas de ABP refleja la necesidad de un replanteamiento pedagógico que favorezca una verdadera colaboración interdisciplinaria, donde los proyectos escolares se transformen en espacios de construcción de saberes más profundos y significativos. En este punto, poniendo en relación la formación docente y también la innovación, aspectos que se han relacionado en este capítulo, nos preguntamos en relación a la innovación ligada a la interdisciplina ¿Qué tipo de formación específica necesitan los docentes para desarrollar competencias interdisciplinarias y facilitar proyectos que trasciendan los límites de las materias tradicionales y propicien experiencias de aprendizaje significativo para los estudiantes? ¿Es necesario repensar el currículo y flexibilizar los contenidos para facilitar la integración disciplinar?

En síntesis, la metodología de trabajo por proyectos o ABP cuestiona profundamente el formato estructurado de la escuela secundaria tradicional, donde los contenidos suelen presentarse de forma fragmentada y los tiempos y espacios están rígidamente organizados. En un contexto de ABP, las asignaturas no funcionan como compartimientos estancos, sino como áreas de conocimiento que se articulan en torno a proyectos significativos. Esto invita a los docentes de distintas disciplinas a trabajar en conjunto, promoviendo una planificación colaborativa que permita abordar problemáticas reales y complejas que sean relevantes para los estudiantes. La rigidez del formato tradicional, donde los horarios y espacios limitan el desarrollo sostenido de proyectos, requiere alternativas como la flexibilización del tiempo y la organización de espacios comunes de trabajo. Esta reestructuración permite que los estudiantes puedan profundizar en sus proyectos y trabajar a su propio ritmo, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la autonomía.

Además, el ABP promueve la revisión y adaptación de los diseños curriculares, alentando la integración de saberes valiosos para las trayectorias de los estudiantes, ayudándolos a conectar sus intereses y necesidades con el conocimiento escolar, y convirtiéndolo en un aprendizaje con significado personal y social.

5.3 Reflexiones: ¿Innovaciones “genuinas” o ajustes “superficiales”? Un análisis crítico desde la racionalidad pedagógica dominante en este estudio

A partir de las propuestas innovadoras relatadas por los docentes, surge la necesidad de problematizar si estas experiencias pueden ser consideradas “innovaciones profundas” en el sentido más amplio del término, o si constituyen modificaciones parciales que rompen con ciertas prácticas tradicionales pero no transforman sustantivamente los procesos educativos. Tal como advierten Torres (2000) y Rivas (2017), muchas iniciativas que se presentan como innovadoras no logran alterar los esquemas didácticos y las formas de organización escolar legitimadas por el sistema educativo, ni cuestionar su racionalidad técnica, operando como ajustes “superficiales” dentro del mismo marco tradicional. La innovación, entonces, no se limita a introducir cambios o elementos nuevos en el aula, sino que implica una reconfiguración profunda de las dinámicas pedagógicas institucionales, orientada hacia la mejora cualitativa del aprendizaje y la adaptación a los desafíos sociales y culturales contemporáneos. En este sentido, evaluar la innovación requiere analizar tanto el alcance de las transformaciones metodológicas como la forma en que estas intervienen en la racionalidad pedagógica dominante, es decir, en los principios, normas y rutinas que estructuran la enseñanza en la escuela secundaria.

Muchas de las prácticas narradas por los docentes pueden reflejar avances respecto a la educación convencional, al proponer actividades más activas o incorporar herramientas digitales. Sin embargo, esto no garantiza que se produzca una transformación profunda en los esquemas didácticos y las estructuras subyacentes del proceso educativo, es decir, en la manera en que se

organizan los contenidos, las relaciones de aprendizaje y los roles de estudiantes y docentes. Por ejemplo, el uso de tecnología para digitalizar tareas rutinarias o aplicar juegos sin un objetivo pedagógico claro puede mejorar la motivación, pero no constituye una innovación pedagógica en el sentido amplio, ya que no modifica significativamente las relaciones de aprendizaje ni la dinámica de aula. Como señalan Casablanco (2014) y Maggio (2012), el uso significativo de tecnologías en el aula requiere un cambio en la lógica pedagógica, donde la tecnología sea un medio para construir conocimiento y no un fin en sí mismo.

La creatividad y el compromiso de los docentes con propuestas de enseñanza innovadoras están intrínsecamente ligados a la forma en que abordan teórica y metodológicamente los contenidos, temáticas o problemas previstos en los lineamientos curriculares y políticas educativas. Desde la perspectiva docente, el objetivo de estas propuestas es conectar a los estudiantes con la propuesta educativa, aunque esta no siempre se alinee con los intereses, necesidades o demandas particulares de los jóvenes como destinatarios de la formación en el nivel secundario.

La mejora de la calidad de la educación y de los aprendizajes de los/as jóvenes que sustenta las propuestas de innovación educativa desde la teoría, no aparece como una constante en la fundamentación de las prácticas de enseñanza concretas de los docentes que forman parte del relevamiento, sino que la innovación se plantea en la mayoría de los casos como una excepción para abordar aquello que irrumpe en lo cotidiano, que excede lo planificado para el espacio curricular o como una estrategia para abordar problemas que se generan durante el desarrollo de los encuentros (como la desmotivación, el desinterés frente al trabajo áulico o las dificultades de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes), no asociándola directamente con el logro de aprendizajes significativos por parte de los jóvenes.

En este sentido, muchas de las experiencias recogidas reflejan un currículum que continúa operando como una estructura normativa centrada en la transmisión de contenidos. Como señala Gimeno Sacristán (1993), el currículum no es solo un diseño técnico, sino una práctica social que moldea las formas de enseñar y de aprender. Cabe entonces cuestionarse si las experiencias

relatadas transforman realmente las dinámicas tradicionales hacia modelos más colaborativos, críticos y autónomos, o si permanecen como adaptaciones limitadas que aún operan dentro del mismo marco tradicional. La innovación requiere no solo cambios en las herramientas, sino también en las metodologías, enfoques y objetivos educativos. Implica repensar el rol del estudiante como protagonista de su aprendizaje y el del docente como facilitador, en lugar de reproductor del conocimiento. Por lo tanto, se hace necesario profundizar en la reflexión sobre estas propuestas para determinar si representan transformaciones sustantivas de la práctica educativa o si constituyen mejoras necesarias pero con alcance limitado en relación con los objetivos de innovación pedagógica.

En este punto, resulta interesante destacar que no aparece en el relato de la mayoría de los docentes entrevistados el reconocimiento de propuestas innovadoras en el marco del abordaje de los contenidos disciplinares y curriculares específicos de la orientación Ciencias Sociales del ciclo superior de la escuela secundaria. Si bien la orientación en Ciencias Sociales se propone formar estudiantes con herramientas para comprender fenómenos sociales, culturales y políticos desde una mirada crítica, la repetición de viejos modelos didácticos podría limitar el impacto de estos saberes en el desarrollo integral del alumnado. La escasa presencia de enfoques pedagógicos innovadores sugiere que, en muchos casos, la enseñanza de las Ciencias Sociales se mantiene anclada en enfoques tradicionales que priorizan la transmisión de contenidos teóricos por encima de la experiencia activa, la reflexión crítica o la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Las metodologías convencionales, como la exposición o la memorización de conceptos, resultan insuficientes para motivar a los estudiantes y fomentar aprendizajes significativos en un área que requiere análisis crítico y comprensión contextualizada de la realidad social.

El análisis de las propuestas relatadas por los docentes puede enriquecerse si se lo vincula con los conceptos de racionalidad técnica y problemática, desarrollados por Giroux (1992). Henry Giroux cuestiona las formas tradicionales de educación que se sustentan en una racionalidad técnica, es decir, una lógica que prioriza la eficiencia y la aplicación instrumental de conocimientos, sin

cuestionar los fines sociales ni las estructuras de poder subyacentes. Desde esta perspectiva, muchas de las propuestas consideradas “innovadoras” podrían no ser verdaderas innovaciones si solo buscan mejorar procedimientos dentro del esquema educativo preexistente, sin transformar las relaciones pedagógicas ni los propósitos fundamentales de la educación (Rivas, 2017).

Las experiencias que utilizan tecnología, gamificación o metodologías activas pueden parecer rupturistas, pero si estas prácticas se limitan a mejorar la operatividad sin replantear críticamente el contenido, el rol docente o la autonomía del estudiante, caen en la trampa de la racionalidad técnica. Es decir, se incorporan cambios que optimizan el funcionamiento del aula, pero no alteran las estructuras jerárquicas ni promueven una reflexión profunda sobre las finalidades educativas.

Giroux plantea que la educación debería ser un espacio de emancipación donde se fomente el pensamiento crítico y el cuestionamiento del status quo. En este sentido, la verdadera innovación no se define sólo por introducir cambios operativos o tecnológicos, sino por desafiar las prácticas tradicionales en busca de un enfoque más democrático y transformador del aprendizaje. Así, es importante preguntarse: ¿las propuestas presentadas buscan solo mejorar la gestión del aula o permiten cuestionar las estructuras de poder y abrir espacios para aprendizajes significativos?

Este enfoque crítico sugiere que, para ser consideradas innovaciones genuinas, las experiencias educativas deben superar la dimensión técnica y plantear una nueva racionalidad pedagógica que promueva la autonomía, la colaboración y la participación activa en el proceso educativo.

5.3.1 ¿La formación docente impulsa la innovación o debemos esperar a las nuevas generaciones?

Una cuestión fundamental que queremos dejar planteada en el debate sobre el cambio y la mejora de la calidad educación es si la formación docente, tanto inicial como continua, provee herramientas suficientes para promover la innovación en las aulas. A lo largo de los capítulos, hemos dejado en claro nuestra perspectiva acerca de que la innovación pedagógica no solo implica la incorporación de nuevas tecnologías, sino también la transformación de enfoques didácticos, la

revisión de contenidos y la implementación de estrategias orientadas a generar aprendizajes significativos y relevantes para el contexto actual. Sin embargo, surge el interrogante de si los programas formativos vigentes realmente habilitan a los docentes para desempeñar este rol innovador o si será necesario esperar a las nuevas cohortes de graduados, quienes además son sujetos sociales que se educaron siendo críticos del sentido de las propuestas escolares, crecieron incorporando estilos comunicacionales y operativos, en general, con el uso de las tecnologías y se forman bajo los planes de estudio recientemente reformados (sobre todo en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires).

Uno de los desafíos radica en que las instituciones formadoras de docentes, muchas veces, se encuentran atrapadas en dinámicas tradicionales que priorizan la transmisión de conocimientos sobre la creación de entornos reflexivos y experimentales. En este sentido, la capacitación continua podría ofrecer una oportunidad para actualizar saberes y metodologías; sin embargo, su alcance es desigual y no siempre responde a las necesidades específicas del aula o del contexto socioeducativo cambiante. Tal como se señaló en el capítulo 2, numerosos programas impulsados desde la política educativa (como Red de Escuelas de Aprendizaje o Escuelas Promotoras) han intentado promover la innovación mediante formación y reestructuración institucional. Sin embargo, su impacto fue dispar, y muchas veces discontinuo, mostrando que la innovación no depende exclusivamente de una nueva generación de docentes, sino de condiciones estructurales, institucionales y culturales que permitan sostener y profundizar los cambios en el tiempo (Ferreyra y Vidales, 2012).

Las últimas reformas en los planes de estudio de los profesorados introducen un enfoque más centrado en competencias como el trabajo colaborativo, la gestión de las emociones en el aula, el reconocimiento de las particularidades que hoy configuran un nuevo sujeto que aprende en la escuela secundaria, la integración de tecnologías digitales, y la perspectiva intercultural. Esto genera expectativas sobre el potencial transformador de las nuevas generaciones de docentes. No obstante, cabe preguntarse si estos cambios serán suficientes para modificar estructuras arraigadas del sistema educativo o si, más bien, la innovación dependerá de condiciones institucionales y culturales más

amplias, como el trabajo interdisciplinario, el apoyo institucional y el reconocimiento del error como parte del aprendizaje docente.

Por otro lado, los cambios en los planes de estudio o diseños curriculares en la formación docente generan interrogantes sobre su impacto real: ¿transforman las prácticas educativas o solo las disfrazan con nuevos términos? A menudo, las reformas introducen conceptos como “competencias” o “aprendizaje significativo”, pero en la práctica cotidiana, muchas veces se mantienen dinámicas tradicionales que reproducen métodos obsoletos. Esto se vincula con lo advertido por Rivas (2017), quien señala que la verdadera innovación requiere una ruptura con la lógica reproductiva de la escuela tradicional, no solo un cambio terminológico. Esto sugiere que, sin un cambio profundo en las concepciones políticas y pedagógicas de los docentes y en las condiciones de enseñanza, las modificaciones curriculares corren el riesgo de ser cosméticas. La verdadera transformación requiere más que marcos teóricos; implica desafiar hábitos arraigados y acompañar el proceso con formación continua significativa.

Es problemático presuponer que la innovación quedará exclusivamente en manos de las próximas generaciones de docentes encargadas de implementar las reformas. Esta perspectiva podría generar una fragmentación entre distintas generaciones de docentes, cuando en realidad se necesitan espacios de encuentro intergeneracional para construir conocimientos colectivos. La innovación pedagógica, más que un atributo individual, constituye un proceso continuo que requiere la creación de comunidades profesionales capaces de aprender juntas, reflexionar sobre la práctica y adaptarse a los desafíos emergentes.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2014). "La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación". En *Revista Itinerarios Educativos*, 1 (6). Disponible en <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.4240>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa: Un enfoque cognoscitivo* (4.ª ed.). Trillas.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama.
- Bruner, J. S. (1991). *El proceso de la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Casablanco, S. (2014). *Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Estación Mandioca.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado* (2.ª ed.). Aique.
- Errobidart, A. y Viscaino, A. (2022) "Cambian los tiempos, las instituciones, los sujetos: reflexiones sobre la significatividad de las experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias bonaerenses". En *Praxis educativa* Vol. 26, No 1 enero – abril 2022. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260111>
- Ferreyra, H. y Vidales, S. (2012). "CAMBIO EDUCATIVO PARA UNA UTOPIA ESPERANZADORA". En Ferreyra, H. (coord.) (2012) *Aproximaciones a la educación secundaria en Argentina (2000-2010): entramados, análisis y propuestas para el debate*. Comunic - Arte. Disponible en: [L_Ferreyra4.pdf \(ucc.edu.ar\)](#)
- Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación saberes alterados*. CLACSO.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). "Profesionalización docente y cambio educativo". En *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores.
- (1993). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Paidós.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Paidós.

- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Ed. Paidós.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento Básico. Ed. Fundación Santillana
- Romero, G. (2020). "La Educación Sexual Integral en las escuelas católicas de La Plata, Argentina". En *Sociedad y Religión* N°54, VOL XXX (2020). Disponible en https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/171412/CONICET_Digital_Nro.1dc4c4fd-6426-4dcc-a8b2-e3c93c6c145f_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.
- Torres, R.M. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Incluido en: *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2000. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/242194018_Reformadores_y_docentes_El_cambio_educativo_atrapado_entre_dos_logicas
- Torres Santomé, J. (1998). "Las razones del curriculum integrado". En *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ed. Morata.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABCyD de la Formación Docente*. Narcea.
- Vygotski, L. S. (2000). *Pensamiento y lenguaje* (7.ª ed.). Crítica.

Documentación consultada

- [Ley de Educación Nacional N° 26206/06](#) (LEN)
- [Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688/07](#) (LEP)
- [Ley N°26150/06](#) PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL
- [Ley N°27621/11](#) LEY PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

-[Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación](#) Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial

-[Resolución 476/24 del Consejo Federal de Educación](#) Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial

-[Lineamientos Generales](#) de la Formación Docente Comunes a las Profesorados Universitarios del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)

Capítulo 6

Discusiones finales y conclusiones

La escritura de las conclusiones, más allá de su carácter de cierre exigido por el formato académico, se configura como un espacio para sintetizar y reflexionar sobre los desarrollos abordados a lo largo de esta investigación. En este capítulo final, se presentan las conclusiones y se proponen discusiones finales del estudio, cuyo objetivo central fue analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de la orientación en Ciencias Sociales que son consideradas innovadoras por quienes las implementan, en el ciclo superior orientado del partido de Olavarría, provincia de Buenos Aires. Este análisis permitió profundizar en la manera en que los docentes interpretan y desarrollan su labor pedagógica en este contexto específico, explorando a su vez las dificultades y desafíos que atraviesan en su práctica cotidiana, particularmente enmarcados por las transformaciones impuestas por el período de pandemia y post pandemia (2020-2022).

En términos de estructura del apartado, se recuperan los objetivos específicos de la investigación que contemplaron: comprender las percepciones de los docentes en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales, identificar los enfoques metodológicos que implementan en el aula, y analizar los factores contextuales que influyen en su práctica. Estas metas orientaron las lecturas interpretativas y el análisis crítico de las prácticas de enseñanza descritas por los docentes en el ámbito educativo del partido de Olavarría. En este sentido, el presente apartado retoma algunas consideraciones que fueron analizadas con mayor profundidad en los capítulos anteriores y, además, plantea nuevos/otros interrogantes surgidos de la lectura crítica de los datos, invitando a reflexionar sobre los elementos que aún requieren una mayor comprensión o que podrían abrir nuevas líneas de investigación.

6.1 Desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario: la mirada del docente sobre el sujeto que aprende

Los desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario exigen repensar profundamente las prácticas docentes, a partir de las tensiones y dinámicas que atraviesan el contexto actual.

Una de las principales problemáticas identificadas radica en la brecha entre el sujeto-joven idealizado, para quien se diseñan las planificaciones docentes, y el sujeto-joven real, que llega a las aulas con un tránsito escolar previo marcado por la fragmentación y la ausencia de un “oficio de estudiante” consolidado. Esta distancia evidencia que los docentes deben ajustar sus expectativas a las trayectorias escolares reales de los estudiantes, atendiendo tanto a los saberes previos como a las condiciones socioculturales y emocionales que definen su presente.

La enseñanza no se desarrolla en un vacío, sino que está profundamente atravesada por los contextos escolares institucionales. Estos contextos pueden ser comprendidos como configuraciones culturales (Grimson, 2011), en las que confluyen elementos históricos, simbólicos y relacionales que configuran un marco identitario para la escuela y las prácticas que en ella se desarrollan. Entender cada institución escolar como una configuración cultural implica reconocer su heterogeneidad y particularidad, así como la influencia de procesos sociales más amplios que atraviesan y transforman la realidad escolar.

Desde esta perspectiva, la cultura escolar no es un fenómeno estático ni homogéneo; es portadora de historicidad y está formada por modos particulares de hacer y significar en un territorio compartido, donde los actores educativos reconocen su pertenencia y sus diferencias. A través de esta mirada, las configuraciones culturales también revelan desigualdades de poder y tensiones identitarias, ofreciendo un marco para interpretar cómo estas dinámicas impactan en las representaciones sobre el rol docente, el conocimiento y el oficio de estudiante. De este modo, las prácticas de enseñanza y aprendizaje —ya sean consideradas innovadoras o tradicionales— se

inscriben en un contexto que es a la vez previsible e incierto, dinámico y condicionado por su historia y relaciones internas.

La incidencia de los consumos culturales digitales y el uso constante de dispositivos móviles en el aula constituye otro eje de reflexión ineludible. Desde la percepción docente, estos hábitos tecnológicos han alterado significativamente la capacidad de concentración y profundidad en el aprendizaje, pero también representan oportunidades para resignificar el vínculo pedagógico, de enseñanza y aprendizaje, y conectar con los lenguajes e intereses de los estudiantes. Integrar estos intereses y lenguajes al aula no implica una aceptación acrítica, sino una oportunidad para conectar con las formas en que los jóvenes experimentan, interpretan y significan el mundo.

En paralelo, la post pandemia ha intensificado la urgencia de atender la dimensión emocional como un componente esencial del acto educativo. La ansiedad, el estrés y otras tensiones o malestares emocionales que los docentes reconocen en sus estudiantes no son meras externalidades, sino fenómenos que demandan una reconsideración de prioridades y prácticas de enseñanza y aprendizaje. Este contexto subraya la relevancia de construir aulas donde las relaciones interpersonales y el bienestar emocional se integren a la enseñanza de contenidos, enriqueciendo así el proceso formativo.

Finalmente, el cuestionamiento sobre el rol actual del estudiante y la reconfiguración de las relaciones pedagógicas plantea un desafío crucial: ¿es tarea exclusiva del docente reconstruir el “oficio de estudiante” desde prácticas que trascienden los modelos tradicionales? En este proceso, la didáctica, en confluencia con la sociología de la educación, juega un rol clave, al interpelar a los docentes a transformar sus estrategias de enseñanza, promoviendo aprendizajes significativos y una participación activa que valore el saber como algo más que una herramienta para la acreditación. Responder a estas demandas implica una reflexión crítica sobre el sistema educativo y las prácticas docentes, considerando cómo mediar entre las demandas del currículo, las características del contexto y las subjetividades de los estudiantes.

La enseñanza de las Ciencias Sociales, desde esta perspectiva, se perfila como un campo estratégico para promover ciudadanos reflexivos, críticos y comprometidos. En este sentido, resulta fundamental resignificar las prácticas docentes a la luz de la racionalidad crítica, tal como propone Henry Giroux (1992), entendida como una forma de pensar y actuar que no solo busca transmitir conocimientos, sino también cuestionar las estructuras y relaciones de poder subyacentes que configuran tanto la escuela como la sociedad. Esto permite transformar la práctica de enseñanza y aprendizaje en un espacio de problematización, donde estudiantes y docentes participen activamente en el análisis y debate de problemáticas sociales contemporáneas.

Bajo este enfoque, las Ciencias Sociales no deben limitarse a ser un catálogo de hechos y conceptos estáticos, sino un vehículo para explorar las tensiones, contradicciones e incertidumbres del mundo actual. Es necesario que el aula se convierta en un lugar donde se fomente el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para interrogarse sobre su realidad, cuestionar los discursos dominantes y plantear alternativas transformadoras. Este giro hacia una pedagogía crítica no solo enriquece el aprendizaje, sino que también permite que los jóvenes se reconozcan como sujetos históricos capaces de incidir en su entorno.

En este proceso, la tarea docente se complejiza, pues debe transitar entre el desafío de atender las demandas institucionales y curriculares y el compromiso ético de formar ciudadanos capaces de ejercer su agencia en un contexto caracterizado por la fragmentación y la desigualdad. Giroux nos interpela a ir más allá de una racionalidad técnica o instrumental, que se limita a la eficiencia y el cumplimiento de objetivos preestablecidos, para abrazar una racionalidad crítica que conciba la enseñanza como un acto político y ético. Esta concepción no sólo da sentido a la práctica pedagógica, sino que también la sitúa como una herramienta de resistencia y transformación en un mundo en constante cambio.

De esta manera, al integrar la racionalidad crítica y la problematización en el aula, la enseñanza de las Ciencias Sociales puede trascender su función tradicional para convertirse en un espacio de construcción colectiva de saberes y subjetividades. Ello requiere que la mirada docente se

desplace desde un ideal normativo hacia la comprensión de las complejidades del sujeto que aprende, reconociendo en este una voz activa, legítima y necesaria en el proceso educativo.

6.2 Formación docente y prácticas de enseñanza en transformación: continuidades, cambios y desafíos en el contexto post pandemia

En este apartado se abordan diversas interpretaciones y enfoques sobre la enseñanza y la innovación educativa, que reflejan una compleja interacción entre los saberes adquiridos por los docentes durante su formación inicial y continua, su experiencia profesional, y las demandas curriculares y socioculturales de los estudiantes. A través de estas perspectivas, se pone de manifiesto cómo los docentes adaptan sus prácticas no solo a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes, sino también a los desafíos impuestos por el contexto educativo actual.

Uno de los aspectos centrales de este análisis es el predominio del conocimiento didáctico e instrumental sobre el disciplinar en la formación inicial de los docentes que se desempeñan en la Orientación Ciencias Sociales del nivel secundario en escuelas del partido de Olavarría. Este predominio se manifiesta, por ejemplo, en la priorización de estrategias, rutinas y “recetas” de enseñanza por encima de la profundización en los contenidos disciplinares específicos. Resulta particularmente llamativo que docentes provenientes de carreras diversas —como Profesorado en Comunicación Social, Ciencias Jurídicas y Contables, Historia, Ciencias Políticas, Psicología, Antropología y Geografía— formados tanto en Universidades Nacionales como en Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires, mencionen de manera consistente, independientemente de su antigüedad en la docencia o del tiempo transcurrido desde su graduación, que a lo largo de su trayectoria formativa el conocimiento didáctico e instrumental ha tenido mayor peso que el disciplinar. Este fenómeno evidencia una característica recurrente en la formación docente: a pesar de la diversidad de disciplinas y de instituciones de origen, se observa

una tendencia generalizada a priorizar herramientas y técnicas de enseñanza por sobre un enfoque más profundo y especializado en las áreas de conocimiento correspondientes.

Este predominio del conocimiento didáctico tiene implicancias directas en la calidad de la enseñanza y en la capacidad de innovar: al priorizar las técnicas de enseñanza por sobre la profundización disciplinar, los docentes enfrentan limitaciones para generar aprendizajes conceptualmente sólidos y propuestas educativas que articulen teoría, práctica y contexto social. Como resultado, la innovación tiende a concentrarse en ajustes metodológicos puntuales, más que en transformaciones significativas del aprendizaje y del pensamiento crítico de los estudiantes. Este enfoque también puede restringir la capacidad de los docentes para vincular los contenidos de las Ciencias Sociales con problemáticas actuales y desafíos del mundo contemporáneo, lo que impacta en la pertinencia y profundidad del aprendizaje.

Esto invita a plantear preguntas relevantes para la calidad de la enseñanza: ¿Se está priorizando la preparación técnica a expensas de una comprensión profunda y especializada de las disciplinas que se enseñan? ¿Cómo influye este enfoque en la capacidad de los docentes para abordar los desafíos específicos de su área de conocimiento, especialmente en contextos tan cambiantes como los actuales? ¿Es posible lograr un equilibrio entre el dominio pedagógico y el conocimiento disciplinar, y cómo pueden las instituciones de formación docente replantear sus enfoques para integrar ambos aspectos de manera más equitativa? Estos interrogantes abren una reflexión crucial sobre los fundamentos de la formación docente y su impacto en las prácticas educativas.

En este marco, una cuestión fundamental que surge en el debate sobre la enseñanza en el nivel secundario es si la formación docente provee herramientas suficientes para promover la innovación en las aulas. A lo largo de los capítulos, hemos señalado que la innovación educativa no se limita a la incorporación de nuevas tecnologías, sino que también implica una transformación en los enfoques didácticos que integre las problemáticas analizadas por la sociología de la educación y del currículum, la revisión de contenidos y la implementación de propuestas que fomenten

aprendizajes significativos y pertinentes, capaces de atender al creciente desinterés de los jóvenes en su relación con la escuela. Sin embargo, surge la reflexión sobre si los programas formativos vigentes realmente capacitan a los docentes para desempeñar un rol innovador. En este sentido, se plantea la duda de si es necesario esperar a las nuevas cohortes de graduados, formadas bajo planes de estudio recientemente reformados, sobre todo en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

Las reformas recientes han introducido un enfoque más centrado en competencias como el trabajo colaborativo, la gestión emocional en el aula, el reconocimiento de las particularidades del sujeto que aprende en contextos escolares contemporáneos, la integración de tecnologías digitales y la perspectiva intercultural. Estos cambios generan expectativas sobre el potencial transformador de las nuevas generaciones de docentes. No obstante, cabe preguntarse: ¿serán estos cambios suficientes para transformar estructuras profundamente arraigadas en el sistema educativo? ¿O, por el contrario, la innovación dependerá de condiciones institucionales y culturales más amplias, como el trabajo interdisciplinario, el apoyo institucional y el reconocimiento del error como parte del proceso de aprendizaje docente? Estos interrogantes invitan a una reflexión más profunda sobre los límites y las posibilidades de las reformas en la formación docente y su impacto en la práctica educativa.

En continuidad con lo anterior, otro de los aspectos que evidencia la tensión entre formación, práctica e innovación es el peso que los diseños curriculares tienen en la planificación de la enseñanza, según lo expresado por los propios docentes. A pesar de que los diseños curriculares buscan guiar y estructurar la enseñanza, en la práctica, a menudo se convierten en una suerte de lista rígida de contenidos a cumplir y modos de enseñar, sin considerar las particularidades del contexto o los intereses de los estudiantes. Esta visión mecanicista puede dificultar la conexión entre lo que se enseña y lo que resulta interesante o motivador para los estudiantes, pues se prioriza la cobertura de contenidos por encima de la relevancia de los mismos en el día a día de los estudiantes.

El predominio de este enfoque puede explicarse en parte por la presión de "dar todos los contenidos" que los diseños curriculares estipulan, lo que genera una planificación que no siempre responde a las necesidades e inquietudes del grupo. Esta postura genera una enseñanza descontextualizada, que por momentos desatiende las demandas del entorno social, cultural y emocional de los estudiantes, limitando la posibilidad de generar aprendizajes significativos. Si bien el cumplimiento de los diseños es importante, es necesario cuestionar si este enfoque sigue siendo el más adecuado, o si es hora de replantear una enseñanza que permita una mayor flexibilidad, centrada en las necesidades del contexto y los intereses de los estudiantes, más que en una mera lista de contenidos a cumplir. En este sentido, si se logra una reconfiguración de la planificación que contemple una mayor adaptabilidad, se abrirían mayores posibilidades para la innovación, permitiendo que los docentes puedan integrar metodologías más dinámicas y conectadas con los desafíos contemporáneos, como el uso de tecnologías digitales y enfoques más personalizados y colaborativos en el aula.

6.3 Propuestas innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Ciclo Superior del Nivel Secundario post pandemia

El análisis de la percepción docente respecto de sus prácticas de enseñanza revela tensiones significativas al intentar establecer vínculos entre la innovación educativa y las necesidades, desafíos y contextos específicos del Ciclo Superior del Nivel Secundario post pandemia. Este vínculo adquiere mayor claridad al situarlo en el marco teórico desarrollado en el capítulo 2, donde se conceptualiza la innovación educativa como un proceso multifacético, dinámico y adaptativo. Asimismo, las experiencias percibidas como innovadoras, analizadas en el capítulo 5, ofrecen una perspectiva práctica sobre cómo se materializa esta noción en las aulas.

La innovación en la enseñanza, según los relatos recogidos, se concreta principalmente en actividades relacionadas con temáticas específicas, programas, proyectos o directrices particulares.

Ejemplos de estas prácticas incluyen la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI), la educación ambiental, la reflexión sobre los 40 años de democracia y el desarrollo de proyectos interdisciplinarios. Estas experiencias no solo permiten abordar contenidos relevantes en los contextos actuales, sino que también generan oportunidades para integrar enfoques pedagógicos transformadores que conecten con las realidades de los estudiantes, promoviendo aprendizajes profundos y vinculados a los desafíos sociales contemporáneos.

Desde nuestra perspectiva, la innovación educativa puede definirse entonces como un proceso intencionado y planificado que busca transformar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a las necesidades específicas de los estudiantes y a los desafíos del contexto post-pandemia y socioeducativo. Este concepto trasciende la mera incorporación de tecnologías o recursos novedosos y se centra en la creación de propuestas didácticas que prioricen aprendizajes significativos, contextualizados y sostenibles en el tiempo.

A partir de las propuestas innovadoras relatadas por los docentes, surge la necesidad de problematizar si estas experiencias pueden ser consideradas “innovaciones profundas”, en el sentido de transformar sustantivamente las prácticas y procesos educativos, o si constituyen modificaciones parciales que rompen con ciertas prácticas tradicionales pero no alteran la estructura pedagógica en su conjunto. Tal como advierten Torres (2000) y Rivas (2017), muchas iniciativas presentadas como innovadoras operan como ajustes superficiales o circunstanciales dentro del marco tradicional, sin cuestionar la racionalidad técnica que organiza la enseñanza. Evaluar la innovación requiere analizar tanto el alcance de las transformaciones metodológicas como su incidencia en la racionalidad pedagógica dominante.

Sin embargo, el análisis evidencia que, en muchos casos, las propuestas innovadoras son percibidas como recursos reactivos y episódicos, activados para resolver problemas específicos, como la desmotivación, las dificultades en habilidades básicas o para dar cumplimiento a los lineamientos del currículum. Este enfoque reduce la innovación a una herramienta circunstancial, en lugar de integrarla de manera sistemática en las prácticas de enseñanza y aprendizaje cotidianas. Por

ello, se plantea la necesidad de articular lo reactivo con lo planificado, de modo que las propuestas innovadoras no sólo respondan a problemas inmediatos, sino que también promuevan la mejora continua de los aprendizajes.

La innovación educativa implica también un cuestionamiento de los paradigmas tradicionales, que suelen centrarse exclusivamente en el conocimiento académico. En su lugar, propone un enfoque dinámico y participativo, en el que el aprendizaje se construya mediante la interacción activa entre todos los actores educativos. Transformar las prácticas docentes en este sentido no solo requiere creatividad, sino también una reflexión profunda sobre cómo superar las tensiones entre las demandas curriculares, las expectativas institucionales y las subjetividades de los estudiantes, generando propuestas coherentes y consistentes.

En síntesis, la innovación educativa, tal como se desarrolla en los establecimientos relevados, puede concebirse como un proceso continuo de cambio que busca equilibrar la resolución de problemas cotidianos con la construcción de experiencias de aprendizaje transformadoras y perdurables. Este enfoque invita a repensar las prácticas actuales desde una mirada integradora, que permita que las propuestas innovadoras se consoliden como motores de cambio significativo en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Finalmente, se plantea un interrogante clave: ¿cómo pueden las instituciones educativas y los docentes transformar las propuestas de enseñanza innovadoras, actualmente percibidas como respuestas puntuales, en un enfoque sistemático que permita la mejora continua de los aprendizajes? Responder a esta pregunta requiere un diagnóstico profundo de las necesidades y particularidades del estudiantado y de las instituciones, considerando también el contexto sociopolítico, las transformaciones económicas y laborales recientes, así como las expectativas del mundo del trabajo que condicionan las competencias y habilidades que los jóvenes necesitan desarrollar. Este análisis debe estar acompañado de una reflexión crítica sobre las prácticas docentes y su relación con los lineamientos curriculares. Solo a través de este proceso será posible que las

propuestas innovadoras trasciendan el plano de la reacción inmediata y se consoliden como herramientas fundamentales para un cambio educativo profundo en el campo de las Ciencias Sociales.

En este sentido, más allá de las iniciativas puntuales analizadas, resulta necesario detenerse en un aspecto que atraviesa todas las propuestas innovadoras identificadas. Posiblemente, uno de los hallazgos más significativos de esta tesis sea advertir que los docentes, desde el aula y con su grupo clase, son capaces de generar experiencias educativas plausibles de ser consideradas innovaciones genuinas. No obstante, estas iniciativas no logran consolidarse, al configurarse como hechos aislados en el espacio y en el tiempo. Esta constatación refuerza la relevancia del liderazgo pedagógico de los equipos directivos (Villalba, 2024), cuya acción, como han mostrado los debates recientes, continúa subsumida a la dimensión administrativa y asistencial de la gestión escolar. El fortalecimiento de este liderazgo es clave para que estas experiencias se articulen en proyectos colectivos y sostenibles, trascendiendo la innovación puntual y convirtiéndose en una transformación institucional del aprendizaje.

6.4 “El cambio empieza en el aula...” Diálogos interdisciplinarios para el análisis de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales hacia la innovación educativa

En el contexto post pandemia, el regreso a la presencialidad escolar ha planteado interrogantes profundos sobre las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales en el nivel secundario. En continuidad con los apartados anteriores, desde una perspectiva interdisciplinaria que entrelaza la sociología de la educación y del currículum (Goodson, 2000), la investigación didáctica —con énfasis en la Didáctica de las Ciencias Sociales— y los aportes de la política educativa, es posible identificar diálogos fructíferos para abordar los desafíos contemporáneos como la adaptación a las nuevas condiciones de aprendizaje presencial, la integración de tecnologías digitales, la atención a la

diversidad de experiencias y necesidades de los estudiantes, y la necesidad de vincular los contenidos curriculares con problemáticas sociales actuales; todo esto orientado a avanzar hacia una transformación significativa de las prácticas de enseñanza.

La sociología de la educación ofrece categorías analíticas potentes para comprender los cambios en el sujeto que aprende y los factores estructurales que moldean su experiencia escolar, tales como los actores con autonomía relativa, las instituciones educativas en declive, los agentes escolares desconcertados y las realidades múltiples y simultáneas. La pandemia exacerbó problemáticas preexistentes, como la dificultad para consolidar el “oficio de estudiante” en el nivel secundario, y puso de relieve el choque entre las expectativas docentes y las realidades de los estudiantes. Estas tensiones exigen una mirada docente más flexible y contextualizada, capaz de articular las demandas curriculares con las subjetividades de los jóvenes en un escenario atravesado por la irrupción tecnológica, la precarización emocional y las desigualdades sociales. En este sentido, los aportes de la política educativa resultan esenciales para diseñar lineamientos que reconozcan estas transformaciones y orienten acciones que fortalezcan la equidad y la inclusión en el sistema educativo.

Desde la investigación didáctica, y particularmente en la Didáctica de las Ciencias Sociales, se plantea la necesidad de revisar y actualizar los diseños curriculares y las prácticas de enseñanza. Los docentes enfrentan el desafío de superar un modelo instrumental de formación inicial que prioriza las herramientas didácticas por sobre los saberes disciplinares, al mismo tiempo que perciben una desconexión entre los contenidos curriculares y los intereses de sus estudiantes. Este desajuste evidencia la urgencia de repensar las estrategias formativas, no solo para brindar recursos y herramientas que faciliten la integración de tecnologías y metodologías innovadoras, sino también para promover un enfoque crítico y contextualizado de los contenidos de Ciencias Sociales. En este sentido, el diálogo entre lo disciplinar y lo didáctico se vuelve crucial, ya que permite resignificar los saberes enseñados, vinculándolos con las problemáticas contemporáneas y con los objetivos

formativos establecidos por los lineamientos curriculares y la política educativa de la provincia de Buenos Aires, orientados a la formación de ciudadanos críticos y responsables.

Sin embargo, la noción de “innovación” en las prácticas de enseñanza requiere una reflexión más profunda. Los resultados de esta investigación muestran que, si bien los docentes han implementado estrategias consideradas innovadoras, estas tienden a constituir modificaciones limitadas que no siempre producen cambios sustanciales en las dinámicas tradicionales del aula ni en los aprendizajes perdurables (Maggio, 2012). Una innovación orientada a transformar la práctica educativa debe ir más allá de ajustes puntuales y enfocarse en reconfiguraciones significativas que promuevan aprendizajes relevantes y sostenibles.

Alcanzar este objetivo requiere no solo el compromiso y la acción individual de los docentes, sino también el respaldo de la política educativa mediante un proyecto claro y sostenido, que fomente la colaboración, la implementación de estrategias didácticas innovadoras y el desarrollo profesional continuo, generando condiciones institucionales que faciliten la consolidación de cambios profundos en la enseñanza.

En síntesis, las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales han comenzado a transitar un proceso de transformación marcado por tensiones y aprendizajes derivados del regreso a la presencialidad. Por un lado, la sociología de la educación permite problematizar las dinámicas que condicionan las experiencias de los estudiantes, revelando cómo la fragmentación del “oficio de estudiante”, el impacto emocional de la pandemia y las desigualdades sociales han obligado a los docentes a replantear sus expectativas y estrategias pedagógicas. Por otro lado, los resultados de esta investigación muestran que, aunque se han implementado metodologías consideradas innovadoras, estas constituyen adaptaciones limitadas que no siempre generan transformaciones profundas en las dinámicas tradicionales del aula.

Finalmente, la política educativa, al operar como marco regulador y orientador, pone de relieve la necesidad de articular lineamientos que atiendan tanto las dimensiones pedagógicas como

las emocionales en el ámbito escolar. Este enfoque interdisciplinario permite comprender cómo las prácticas docentes actuales responden, con mayor o menor efectividad, a los desafíos contemporáneos, configurándose como un terreno en el que coexisten la búsqueda de innovación, la persistencia de modelos tradicionales y la necesidad de adaptarse a un sujeto que aprende profundamente transformado por las condiciones históricas, sociales y tecnológicas del presente. Además, estos hallazgos subrayan la importancia de generar proyectos claros y sostenidos, que integren la formación docente, los recursos pedagógicos y las metodologías innovadoras, como condiciones necesarias para avanzar hacia cambios sustantivos en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Reflexiones finales

La investigación aquí desarrollada pone de relieve la necesidad de repensar profundamente la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario. Bauman (2007), al abordar los retos de la educación en la modernidad líquida, nos advierte sobre la volatilidad y transitoriedad de los contextos sociales contemporáneos, donde las instituciones educativas enfrentan el desafío de mantener su relevancia frente a un mundo en constante cambio. Este concepto se conecta directamente con la necesidad de transformar no sólo los contenidos curriculares, sino también las prácticas de enseñanza y aprendizaje, para ofrecer una educación más cercana a las realidades fluctuantes de los estudiantes. La enseñanza en este contexto debe funcionar como un espacio de anclaje y orientación, donde se fomente la construcción de sentido en un entorno que tiende hacia la fragmentación.

Por su parte, Gimeno Sacristán (2013) nos invita a reflexionar sobre el sentido de la educación como un proceso que trasciende la mera transmisión de conocimientos instrumentales. Su enfoque subraya la importancia de reconceptualizar el acto educativo como una práctica éticamente comprometida con el desarrollo integral del estudiante, incluyendo sus dimensiones crítica, social y

emocional. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible considerar cómo las prácticas de enseñanza y aprendizaje pueden contribuir a que los estudiantes no solo adquieran competencias técnicas, sino que también desarrollen una comprensión más profunda de sí mismos y de su lugar en la sociedad.

En este marco, la incorporación de tecnologías, aunque esencial, no debería ser el único eje de innovación. Más bien, debe complementarse con una revisión crítica de las relaciones pedagógicas, priorizando un modelo educativo que reconozca la diversidad de trayectorias escolares y las subjetividades de los jóvenes. Esto demanda una revalorización del rol docente como mediador, capaz de equilibrar las demandas curriculares con las necesidades emergentes del contexto. Como señala Gimeno Sacristán, el éxito de la educación radica en su capacidad de articular el saber con el ser, un desafío crucial en una época caracterizada por la "liquidez" de valores y estructuras.

En esta línea, y retomando las discusiones planteadas en los apartados anteriores, Michel Serres (2013), plantea que las transformaciones del conocimiento y las “revoluciones del saber” obligan a repensar la educación, destacando la necesidad de diseñar prácticas pedagógicas que integren creatividad, colaboración y gestión de la información en contextos complejos y cambiantes. Esta perspectiva refuerza la idea de que la innovación educativa no puede reducirse a la incorporación tecnológica, sino que debe involucrar también cambios en las dinámicas de enseñanza, aprendizaje y relación entre docentes y estudiantes.

Una reflexión crucial surge sobre la pertinencia de los diseños curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿es posible avanzar hacia una educación en la que la innovación no solo se relacione con la incorporación de tecnologías, sino también con una transformación de las dinámicas pedagógicas, de enseñanza y aprendizaje, tradicionales? En este sentido, una posible pregunta de investigación podría ser: ¿cómo influye el predominio de los contenidos curriculares en la calidad de los aprendizajes en Ciencias Sociales? Además, otro campo de análisis podría ser: ¿de qué manera los programas de formación docente pueden promover una mayor integración entre el conocimiento

disciplinar y las metodologías innovadoras, para generar un cambio profundo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje?

Estos interrogantes invitan a una reflexión más profunda sobre cómo la enseñanza de las Ciencias Sociales puede convertirse en un espacio de construcción crítica de conocimientos, donde los docentes, en su función transformadora, sean capaces de mediar entre el currículo, las necesidades del contexto y las subjetividades de los estudiantes, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de imaginar y construir futuros más justos.

Para cerrar, resulta pertinente señalar que este estudio adquiere especial relevancia en el contexto actual de transformación de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires, especialmente con la implementación del régimen académico (Resolución Nº 1650/24) a partir de 2025, que introduce cambios significativos en la organización de los aprendizajes y la trayectoria escolar de los estudiantes. Entre estos cambios se destacan: la acreditación por materia en lugar de la repitencia anual, la evaluación cuatrimestral, y los períodos adicionales de intensificación y profundización, que permiten a los estudiantes reforzar contenidos pendientes y avanzar en su formación sin perder el año completo. Estas modificaciones implican que los docentes deban reorganizar sus estrategias de enseñanza, integrar tecnologías y metodologías innovadoras, y asegurar que los contenidos sean significativos y pertinentes para los estudiantes.

La revisión y la innovación en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales se convierten así en un pilar fundamental para comprender cómo estos cambios curriculares impactan en la práctica de enseñanza cotidiana. Los docentes son actores clave en este proceso, ya que, al enfrentar nuevas estructuras y expectativas, deben adaptar sus estrategias para no solo cumplir con los lineamientos oficiales, sino también lograr que los contenidos sean relevantes para los estudiantes. Al mismo tiempo, la consolidación de estas innovaciones requiere que las instituciones fortalezcan el liderazgo pedagógico de los equipos directivos, de modo que las experiencias no queden confinadas a iniciativas aisladas, sino que se articulen en proyectos colectivos capaces de sostenerse en el tiempo. En esta línea, la innovación educativa se entiende como un esfuerzo

compartido, que necesita del compromiso docente pero también de marcos institucionales sólidos y de una conducción capaz de orientar y dar coherencia al cambio. Este estudio ofrece, en consecuencia, una mirada crítica sobre las tensiones y desafíos que enfrentan los docentes, abriendo un espacio para reflexionar sobre cómo la innovación en las prácticas de enseñanza puede actuar como motor para mejorar la calidad educativa en el nivel secundario, en un momento crucial para la educación pública de la provincia. El desafío pendiente es transformar estas experiencias en políticas sostenidas y en proyectos institucionales compartidos, capaces de garantizar que la innovación deje de ser un hecho aislado para convertirse en un horizonte posible para toda la escuela secundaria.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ed. Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Paidós.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Octaedro.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Paidós
- Maggio, M. (2012). "Capítulo 2: Enseñanza poderosa". En *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento Básico. Ed. Fundación Santillana
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* Fondo de Cultura Económica.
- Torres, R.M. (2000). "Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas". Incluido en: *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2000. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/242194018_Reformadores_y_docentes_El_cambio_educativo_atrapado_entre_dos_logicas
- Villalba Benitez, S. M. (2024). "Desafíos y estrategias del rol directivo en la función formativa: Promoviendo el cambio y la innovación en equipos docentes". *Revista Científica de Estudios e Investigaciones*, 13(2). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9959074>

Documentación consultada

[Resolución N° 1650/24](#) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos

Aires (Régimen Académico)