

**En búsqueda de la inclusión: la incidencia de las regulaciones institucionales en la programación de la enseñanza. Análisis de entrevistas a docentes de una Escuela Secundaria de gestión Universitaria, dentro de la Provincia de Buenos Aires.**

Gimena Machicado - Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

machicado.gimena@gmail.com

**Resumen**

El trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación “Curriculum y programación de la enseñanza en Escuelas de Educación Secundaria: análisis de planificaciones docentes en diálogo con la preocupación por la inclusión educativa”<sup>1</sup>. El mismo tiene como objetivo general analizar la incidencia de las regulaciones referidas al curriculum, en las prácticas de la programación de la enseñanza de docentes en dos escuelas secundarias en la provincia de Buenos Aires. Los supuestos que orientan el trabajo implican pensar al docente como un actor social que puede justificar sus acciones, en diálogo con sus intenciones y las condiciones en las que se encuentra; y que las prácticas de enseñanza pueden repercutir de manera decisiva en la posibilidad que tienen los estudiantes de adquirir o no determinados conocimientos y avanzar en su trayectoria académica.

En esta ocasión se presentan avances sobre el análisis de las entrevistas realizadas a dos docentes que pertenecen a una Escuela Secundaria producto del “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en Universidades Nacionales” (2013). El análisis se enfoca en los relatos docentes sobre sus experiencias respecto de las regulaciones institucionales que buscan promover prácticas pedagógicas orientadas a garantizar la permanencia y egreso de los estudiantes que asisten a esa escuela.

**Introducción**

El trabajo presenta un avance del proyecto de investigación “Curriculum y programación de la enseñanza en Escuelas de Educación Secundaria: análisis de planificaciones docentes en diálogo con la preocupación por la inclusión educativa”, que se enfoca en las decisiones de los docentes a la hora de programar la enseñanza ya que resulta de gran importancia para indagar acerca de las preocupaciones y motivos que los llevan a tomar esas decisiones; y

---

<sup>1</sup> Este proyecto se inscribe en el marco de una Beca de Formación en Investigación y Docencia para Graduados de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), bajo la dirección de Silvina Feeney. A su vez, el mismo se enmarca dentro del proyecto “Regulaciones, institucionalidades y prácticas: un análisis de las condiciones de producción del trabajo pedagógico en escuelas secundarias” que desarrolla en UNGS bajo la dirección de Nora Gluz y Silvina Feeney.

conocer sí tienen en cuenta (o no) las posibilidades que les ofrece el currículum y la institución en la que trabajan. A su vez, nos preguntamos si la preocupación por el avance del estudiante es o no una preocupación del profesor y cómo se expresa en su diseño de enseñanza. La investigación tiene como objetivo general analizar la incidencia de las regulaciones referidas al currículum, en las prácticas de la programación de las enseñanzas de los docentes en escuelas secundarias. A su vez, los objetivos específicos del proyecto son dos: reconstruir las decisiones de los docentes sobre la programación de la enseñanza en diálogo con la normativa curricular y las orientaciones institucionales; y analizar las programaciones de la enseñanza en relación con la preocupación por la inclusión educativa.

En lo que refiere al aspecto metodológico, esta investigación es de carácter interpretativo y se enfoca en las decisiones docentes sobre la programación de la enseñanza. Así, uno de los ejes centrales es lo que los docentes dicen sobre sus prácticas. De este modo, en la investigación se lleva a cabo un estudio de caso, de carácter descriptivo y relacional combinando diferentes estrategias de relevamiento y análisis de la información a partir de las siguientes categorías: propósitos de la enseñanza, componentes que se incluyen en la planificación, relación tiempo/contenido, variedad y tipo de tareas académicas, seguimiento de tareas académicas, mecanismos de retroalimentación, y variedad de recursos didácticos. Para ello, se seleccionaron dos escuelas secundarias técnicas ubicadas en la provincia de Buenos Aires (que forman parte del Proyecto de la UNGS, en el que se enmarca la presente investigación), una Escuela de Gestión Provincial (EGP) y otra Escuela de Gestión Universitaria (EGU). En cuanto a las etapas de investigación, destacamos las siguientes: análisis de los Diseños Curriculares o Planes de estudios de cada escuela; análisis de normativa elaborada por las instituciones; elaboración del instrumento de entrevista a docentes; selección de docentes a entrevistar; implementación de las entrevistas; relevamiento de documentación que aporten los docentes (programas de enseñanza y materiales didácticos); análisis de la información que combinará diferentes procedimientos de análisis teniendo en cuenta las diversas fuentes de información; análisis comparativo en el que se relacionará distintas dimensiones sobre el currículum, las decisiones sobre la programación de la enseñanza y la preocupación por la inclusión educativa.

En otros trabajos se han presentado avances sobre las diferentes etapas mencionadas, en esta oportunidad se presenta un primer análisis de las entrevistas realizadas a los docentes de la Escuela Secundaria de Gestión Universitaria (EGU). Para ello, tomamos como ejes de análisis las regulaciones que retoman a la hora de programar la enseñanza, orientaciones

institucionales sobre las prácticas de enseñanza en especial aquellas que buscan favorecer la inclusión de los estudiantes, tipos de programación y componentes de la planificación.

El trabajo se organiza en tres apartados, en el primero se presentan algunas preocupaciones en el marco de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario y el surgimiento de escuelas secundarias que intentan flexibilizar diferentes aspectos de la estructura escolar. En el segundo apartado, se presentan algunos aportes teóricos para pensar la tarea docente, en especial aquella que refiere a la planificación de la enseñanza y se analizan las entrevistas a partir de las categorías ya mencionadas. Por último se presentan unas primeras reflexiones sobre lo desarrollado.

### **Extensión de la obligatoriedad, inclusión educativa y nuevas escuelas secundarias**

A partir de la sanción de la LEN que extiende la obligatoriedad del nivel secundario, se sancionan varias normativas nacionales (Resoluciones CFE N° 84/09, CFE N° 93/09, CFE N°188/12, CFE N° 330/17) que regulan tanto aspectos institucionales como curriculares de la escuela secundaria. Esto evidencia no sólo la preocupación del Estado por garantizar a los jóvenes el derecho a la educación, sino también que el carácter obligatorio de este nivel educativo no es suficiente para garantizar que los jóvenes pueden ingresar, permanecer, aprender y egresar de la escuela. Así, se evidencia que el derecho a la educación no es sólo una cuestión de inserción escolar y que dentro de la escuela secundaria se generan distintos procesos de exclusión que afectan más a los sectores sociales más vulnerables (Gentili, 2009; Terigi, 2009).

En este marco, surge el “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en Universidades Nacionales”, en el que Ministerio de Educación convoca a las Universidades Nacionales para la creación de escuelas secundarias en zonas desfavorecidas socialmente para garantizar el derecho de todos los jóvenes a la educación<sup>2</sup>. Para ello, se establece un convenio marco de cooperación en el que, por un lado, se presentan las obligaciones del Ministerio y de las Universidades. Así se crea la EGU (la Escuela de gestión Universitaria que tomamos en esta investigación). En el convenio se proponen formatos curriculares flexibles; instancias para la revisión, recuperación o profundización de saberes a partir de la ponderación de aquello que necesita el estudiante para poder continuar sus estudios; y docentes por cargo y

<sup>2</sup> Las primeras Escuelas Secundarias del Proyecto fueron creadas a principios del 2014, en UNSAM (Universidad Nacional de San Martín), UNDAV (Universidad Nacional de Avellaneda) y UNQ (Universidad Nacional de Quilmes). Más adelante se sumaron a esta experiencia otras universidades: UBA (Universidad de Buenos Aires), UNGS (Universidad Nacional de General Sarmiento), UNLaM (Universidad Nacional de La Matanza), UNAJ (Universidad Nacional Arturo Jauretche), UNLa (Universidad Nacional de Lanús), UNVM (Universidad Nacional de Villa María), UNC (Universidad Nacional de Córdoba), UNPA (Universidad Nacional de la Patagonia Austral) y UNSE (Universidad Nacional de Santiago del Estero).

horas cátedras, lo que habilita a la revisión de las prácticas pedagógicas. La flexibilización de estos aspectos centrales dan cuenta de que el actual formato escolar obstaculiza no sólo las trayectorias de los estudiantes sino también sus posibilidades y procesos de aprendizaje (Tyack y Cuban, 2000; Feldman, 2005; Terigi, 2008).

La EGU es una institución que se encuentra ubicada en conurbano bonaerense, en un barrio en proceso de urbanización. Los estudiantes que asisten a la misma viven cerca de la escuela y se caracterizan por ser primeras generaciones. La escuela se muestra abierta a las familias y al barrio en general, lo cual se evidencia en las actividades y proyectos que promueve la escuela. En cuanto a la oferta educativa, la escuela propone una orientación de bachillerato y dos tecnicaturas (los docentes entrevistados pertenecen a una de las tecnicaturas). Para esta oferta, las autoridades de la escuela retoman como regulaciones, además de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional y Ley N° 26.075 de Educación Técnico Profesional, el Marco de referencia para procesos de homologación de títulos de nivel secundario (Res. CFE N° 148/11 Anexo I y Res. CFE N° 77/09 Anexo II), normativa para la Educación Secundaria (Resoluciones CFE N° 47/08; 84/09 y 93/09) y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) correspondientes a cada área. Respecto a los planes de estudio cabe señalar que se dividen en dos ciclos, Ciclo Básico que tiene tres años de duración y común a todas las orientaciones; y el Ciclo Superior de cuatro años que es propio a cada orientación. Los espacios curriculares asumen diferentes formatos (asignaturas y talleres). A su vez, se destaca que existen dos espacios curriculares presentan un formato particular: Educación Artística y Lengua Extranjera (Inglés). En el primer caso, se trata de un espacio curricular no graduado que se dicta en forma de talleres. En el segundo caso, se trata de una asignatura organizada por distintos niveles de complejidad y dominio de la lengua extranjera<sup>3</sup>. Por último, el Régimen Académico de esta escuela se caracteriza por la promoción directa de los estudiantes al año siguiente con independencia de la cantidad de espacios curriculares acreditados en cada ciclo lectivo, el trabajo sobre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en espacios de atención a las trayectorias, y la concepción del trabajo pedagógico del tipo “colegiado”.<sup>4</sup>

## **El docente como actor social y la programación de la enseñanza**

<sup>3</sup> Análisis de los planes de estudio fueron presentados en los siguientes trabajos: Machicado, S. G. (2017). *Educación secundaria modalidad Técnico Profesional: análisis de regulaciones referidas al currículum*. Ponencia publicada en las Actas del IX Jornadas de Jóvenes Investigadores - Instituto de Investigaciones Gino Germani; Feeney S. y Machicado G. (2018). Principios que operan en la definición del currículum y su relación con la democratización de la escuela secundaria a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar. Trabajo publicado en las Actas del XXXI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología “Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio”, del 3 al 8 de diciembre de 2017, Uruguay. ISBN: 978-9974-8434-7-9

<sup>4</sup> Un análisis del Régimen Académico fue desarrollado en una ponencia en proceso de evaluación, presentada en las VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Ciencias de la Educación, IICE – UBA.

La enseñanza es una acción, una acción intencional que consiste el establecimiento de un vínculo entre dos personas con el fin de que una de ellas le transmita a la otra determinados conocimientos que posee y la otra no (Fenstermacher, 1989). El docente, en tanto, actor social puede no sólo puede dar razones de sus modos de actuar sino también reflexionar sobre los mismos, teniendo en cuenta sus intenciones y las condiciones en la que se encuentra (Tardif, 2004). De este modo, el docente reflexiona sobre la enseñanza en sus diferentes fases (Jackson, 1998): preactiva (programación), interactiva (desarrollo de las clases) y posactiva (análisis y evaluación de las dos fases previas). En este trabajo nos enfocamos en las decisiones que toman los docentes programación de la enseñanza en diálogo con las condiciones institucionales en las que se enmarcan.

La programación de la enseñanza puede ser pensada como una hipótesis de trabajo (Stenhouse, 1987) que permite a los docentes tener una guía de las tareas a realizar con los estudiantes, la cual es posible modificar a partir de lo que suceda en el aula. Esto permite reorientar las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta las características de los estudiantes. A su vez, programar la enseñanza es un proceso que sucede entre el plan de estudios y la enseñanza (Feldman, 2010) y puede cumplir variadas funciones. Respecto a esto último, cabe destacar las tres funciones básicas a las que refiere Cols (2002): regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea; justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida en que otorga racionalidad a la tarea y da cuenta de los principios que orientan las decisiones; representación y comunicación, en tanto permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto – que puede presentar grados de formalización variable. También es importante señalar que la programación de la enseñanza no es un proceso que se realice de manera descontextualizada, sino que por lo contrario se encuentra en enmarcada en un contexto particular. En este sentido, la instituciones educativas juegan un rol central, ya que delimitan la autonomía del docente a la hora de planificar la enseñanza (Feldman y Palamidessi, 2001).

A continuación se presenta un primer análisis de las entrevistas en profundidad realizadas a docentes de la EGU. Para ello, se tomaron como ejes de análisis las regulaciones que retoman a la hora de programar la enseñanza, orientaciones institucionales sobre las prácticas de enseñanza en especial aquellas que buscan favorecer la inclusión de los estudiantes, tipos de programación y los componentes de la planificación.

Respecto a las regulaciones que los docentes retoman a la hora realizar el programa de su materia, señalan que existen dos aspectos fundamentales, el Plan de Estudios y los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) definidos a nivel nacional.

*“...nosotros tenemos una serie de contenidos que nos bajan desde la institución para poder trabajar con cada uno de los cursos. Entonces nosotros en función de esos contenidos, los vamos modificando para aggiornarlos a cada uno de los cursos que nos vayan tocando.” (Profesora de Matemática)*

Asimismo, destacan las orientaciones brindadas por la institución para promover prácticas de enseñanza que favorezcan la inclusión de los estudiantes:

*“... desde sus orígenes, la escuela secundaria de la universidad que fue pensada de una determinada manera, fue edificada en (...) un territorio con ciertas características socio-económicas y socio-demográficas...que hace que la población que accede a esa escuela tenga una oportunidad de alguna forma de pensar algunas otras cuestiones que de otra forma no lo podría haber hecho” (Profesora de Prácticas Profesionalizantes)*

Otro aspecto, es la posibilidad de realizar ajustes sobre la marcha que posibilita ajustar el programa de enseñanza a lo que realmente sucede en el aula. Esto cuanta, como señalan las docentes, con el apoyo institucional que prioriza un abordaje profundo y significativo de los contenidos por sobre un listado de temas y unidades propuestas en el programa.

*“Nosotros tenemos una Planificación Anual. Pero tenemos la suerte y la ventaja también de que sea flexible. Nosotros podemos modificar las Planificaciones aggiornándonos a las necesidades de nuestros estudiantes. Entonces no es una Planificación estructurada ni inamovible, la podemos modificar dependiendo de cada uno de las necesidades de los alumnos y dependiendo de lo que a nosotros nos parezca que es necesario” (Profesora de Matemática)*

En esta línea, consideramos relevante retomar una aclaración al pie de página del Programa de Matemática:

*“El Programa queda sujeto a modificaciones que el docente considere pertinente realizar atendiendo especialmente a las demandas pedagógicas de cada estudiante para así lograr un mejor acompañamiento a las trayectorias grupales e individuales”.*

Por último, en lo que respecta a los componentes que integran los programas de cada materia, es importante destacar que la institución ofrece un modelo en el que se encuentran los siguientes componentes: *objetivos generales para la evaluación de los/as estudiantes (en el que se presentan los criterios e instrumentos de evaluación), unidades temáticas (que incluyen para cada unidad los siguientes aspectos: nombre del tópico generativo, contenidos de la unidad y metas de comprensión)*. Además de esto, el programa de Prácticas Profesionalizantes incluye un apartado de “acuerdos áulicos” que refieren tanto a los estudiantes como a los docentes. Respecto a la estructura de la planificación, propuesta por la institución, se destaca de manera positiva que presenten en primer lugar y se expliciten las formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Esta explicitación no sólo beneficia a los estudiantes, ya que les permite saber que se espera de ellos, sino también resulta útil para el docente pues le permite visibilizar de forma clara que espera de lo estudiantes y así orientar sus prácticas de enseñanza con ese fin.

### **A modo de cierre**

En las entrevistas analizadas, los docentes enfatizan el acompañamiento directivo en las decisiones referidas a la planificación de la enseñanza, no sólo ofreciendo orientaciones de estilo normativo (estructura de la planificación, contenidos mínimos, formas de evaluación, etc.), sino principalmente sugerencias que buscan reorientar las prácticas de enseñanza para adaptarlas a los grupos de estudiantes y así garantizar su derecho a la educación. Esto se evidencia en la posibilidad de revisar y modificar las planificaciones realizadas. La flexibilización de los programas de enseñanza posibilita otros modos organizar el trabajo en las aulas, que a su vez pueden incidir de manera positiva en los procesos de aprendizaje de los estudiantes ya que se rompe con la idea de la planificación rígida y desentendida de lo que acontece en la interacción con los estudiantes y escapa a toda anticipación posible por parte del docente.

### **Bibliografía**

- Cols, E. (2002). *Programación de la enseñanza*. Fichas de Cátedra. OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Feldman, D. (2005). Currículo e inclusión educativa. En M. Krichesky (Comp.), *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión* (pp.63-79). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico-Fundación SES.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programar la enseñanza en la Universidad*. Los Polvorines: Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (ed), *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona: Paidós.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación- OEI*, N° 49. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie49a01.html>
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lahire, B. (2006). Lógicas prácticas el « hacer y el « decir sobre el hacer ». En: Lahire, Bernard, *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Stenhouese, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F (coord.) (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: FIECC/OEI.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía educativa. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: FCE.