

Las prácticas de enseñanza de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires durante el aislamiento



Jorge Lo Cascio
Universidad Nacional de Quilmes.

Fecha de recepción: 7 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 13 de abril de 2022

Resumen

El trabajo busca aportar evidencias respecto a “cómo” se enseña economía en la escuela secundaria. Para ello se describen las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires en el contexto institucional, de clase y para un grupo de estudiantes determinado. El desarrollo de la investigación coincidió con la emergencia sanitaria por COVID-19 y la decisión gubernamental de continuar con el dictado de clases sin presencialidad. De este modo, se procedió a reconstruir las prácticas de enseñanza durante el aislamiento mediante la utilización de una encuesta autoadministrada y entrevistas semiestructuradas.

En la investigación emergió una reconfiguración de las estructuras y organizaciones de las clases sin presencialidad donde es posible reconocer tres escenarios que combinan espacios, tiempos, frecuencias y medios de comunicación. Un primer grupo se caracteriza por emular la presencialidad mediante la recreación de un aula presencial en plataformas de reuniones virtuales. Un segundo grupo se caracteriza por diferenciar la enseñanza, dado que el aula virtual fracasa por escasa participación de estudiantes y se establecen propuestas diferenciadas. Un tercer grupo se define por prácticas asincrónicas, lo cual deriva en un difuso espacio de clase con reducidas y acotadas interacciones entre docentes y estudiantes.

Palabras clave: didáctica; didáctica de la economía; clases; escuela secundaria; currículum.

Teaching economics in secondary schools in the City of Buenos Aires during the lockdown

Abstract

This paper seeks to provide evidence regarding the “how” economics taught in secondary school, for this purpose the teaching practices of economics teachers in secondary

schools of the City of Buenos Aires described in the institutional context, class and for a certain group of students. The development of the research coincided with the health emergency due to COVID-19 and the government's decision to continue with the teaching of classes without face-to-face. In this way, we proceeded to reconstruct the teaching practices during lockdown using a self-administered survey and semi-structured interviews.

In the research, a reconfiguration of the structures and organizations of classes without face-to-face attendance emerged where it is possible to recognize three scenarios that combine spaces, times, frequencies and means of communication. A first group characterized by emulating face-to-face attendance by recreating a virtual classroom on virtual meeting platforms. A second group characterized by differentiating teaching, given that the virtual classroom fails due to low student participation and differentiated proposals established. A third group defined by asynchronous practices, which results in a diffuse class space with reduced and limited interactions between teachers and students.

Keywords: didactics; didactic economics; classes; secondary school; curriculum.

Introducción

La didáctica de la economía en la Argentina registra avances recientes en relación con el estudio del currículum tanto para el nivel superior como para la escuela secundaria (Wainer, 2011, 2015; Cáceres, 2015; Sisti, 2018a y b; 2020). De esta forma, los debates acerca de la enseñanza de la economía centraron la discusión en “qué” se enseña, principalmente en vinculación con la ciencia económica y sus debates en relación con los paradigmas o escuelas de pensamiento. De este modo, el “cómo” se enseña economía verifica progresos limitados (Lis, 2019), en especial cuando se trata de la escuela secundaria.

Conviene resaltar que la enseñanza de la economía en la escuela secundaria se encuentra definida por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para Ciencias Sociales como parte del Campo de la Formación General dentro del Ciclo Orientado de la escuela secundaria (Consejo Federal de Educación, 2012). De este modo, la enseñanza de economía en cada jurisdicción puede desarrollarse en uno, dos o tres años según las definiciones curriculares. Esto no implica la existencia de un espacio curricular propio para los contenidos definidos en los NAP, tal como ocurre en la Provincia de Buenos Aires. En cambio, para la Ciudad de Buenos Aires, sí existe un espacio curricular denominado “Economía” en el tercer año de la escuela secundaria como parte de la Formación General que deben cursar todos los estudiantes con independencia de la orientación del bachillerato.

Así, este trabajo¹ busca aportar evidencias en relación con “cómo” se enseña economía en la escuela secundaria. Por tanto, su objetivo central es describir las prácticas de enseñanza de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, en el contexto institucional, de clase y para un grupo de estudiantes determinado. El desarrollo de la investigación coincidió con el inédito contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19 que no impidió reconstruir las prácticas de enseñanza dada la decisión gubernamental de continuar con las clases en las escuelas secundarias en el marco del

¹ El artículo es un apretado resumen de la tesis de maestría en educación en la Universidad Nacional de Quilmes.

Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que comenzó a regir en todo el territorio nacional el 20 de marzo de 2020.² De esta forma, este artículo describe las prácticas de enseñanza sin presencialidad³ de los docentes de economía en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires.

La investigación utiliza un marco conceptual referenciado en la didáctica en tanto ciencia que estudia una práctica social y que tiene como finalidad construir conocimiento que describa y explique las prácticas de enseñanza, al tiempo que contribuya al mejoramiento de la acción pedagógica, considerando sus variados contextos y modos en los cuales las teorías didácticas son recuperadas por los docentes para su uso (Davini, 2008; Basabe, 2010; Basabe y Cols, 2010; Feldman, 2010).

Así, se compone una mirada acerca de la práctica de enseñanza como categoría central de la investigación, considerando los aportes de Edelstein (1996, 2002), Anijovich y Mora (2009) y Davini (2015). Se entiende que las prácticas de enseñanza ocurren en el momento de la interacción entre un grupo de estudiantes, en un contexto de clase, con un docente que pone en juego contenidos disciplinares, administra recursos didácticos, tiempos y espacios a partir de actividades de enseñanza que conllevan propósitos y buscan determinados objetivos de aprendizaje. De esta forma, es posible conjeturar que los docentes realizan una planificación con diferentes grados de estructuración y detalle, que debieran enmarcarse en el diseño curricular, la cultura institucional del establecimiento escolar en el cual desarrollan su práctica y el contexto social, político e histórico.

Así, para describir las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias en el contexto institucional, áulico y para un grupo de estudiantes determinado, se utilizó como instrumento de recolección de datos, en primer lugar, una encuesta autoadministrada que se difundió mediante correo electrónico y redes sociales. De los más de setenta docentes que contestaron la encuesta se seleccionaron nueve para realizar entrevistas semiestructuradas.

Las prácticas de enseñanza de economía durante la pandemia

Los datos recogidos permiten exponer tres grupos de prácticas de enseñanza de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires durante la emergencia sanitaria por COVID-19 y el desarrollo de clases sin presencialidad.

Un primer agrupamiento de prácticas se caracteriza por “emular la presencialidad” mediante la recreación del aula en plataformas de reuniones virtuales. La frecuencia es, generalmente, semanal y permite delimitar el tiempo de clase, separándolo de las tareas extraclase que realizan los estudiantes en forma, mayoritariamente, individual. Es posible conjeturar que esta reconfiguración de la clase habilita una mayor profundidad en el desarrollo de las temáticas, junto con la utilización de variados recursos didácticos tanto en la clase sincrónica como, en forma diferencial, en las tareas extraclase. De este modo, se abre la posibilidad de proporcionar diversas oportunidades y tipos

² La suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles educativos se dispuso mediante la Resolución 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación Argentina con fecha 15/03/2020 que comenzó a regir el 16/03/2020. Días más tarde, el 19/03/2020, el Poder Ejecutivo Nacional dictó el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/2020 que dispuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

³ En un abrir y cerrar de ojos las escuelas continuaron funcionando sin concurrencia física al edificio escolar, lo cual abrió paso a un inédito tipo de trabajo escolar tanto para docentes como para estudiantes y sus familias. Este particular contexto realza el valor de la descripción de las prácticas de enseñanza en general y en particular de los profesores de economía en las escuelas secundarias debido a su excepcionalidad.

de aprendizajes, donde predominan las tareas de expresión de opiniones e intercambios interpersonales junto con otras de memoria, reproducción o reconocimiento de información en diversos recursos.

Asimismo, las prácticas de enseñanza con clases sincrónicas tuvieron como elemento común la prevalencia de la explicación docente como tipo de enseñanza privilegiado, lo que puede deberse a la posibilidad de establecer un diálogo e intercambios fluidos en las plataformas de reuniones virtuales. De esta manera, se observa una preponderancia compartida respecto a los métodos de enseñanza por inducción e instrucción. En consecuencia, los objetivos de aprendizaje manifestados por los docentes en las entrevistas se vincularon con reconocer o diferenciar vocabulario, términos o relaciones conceptuales, lo cual también es compatible con criterios de evaluación dicotómicos o pocos claros, que dejan apreciar las entrevistas. Por último, las prácticas de enseñanza que se ajustan al primer grupo, en líneas generales, se ubican dentro de la selección de contenidos curriculares, con un criterio de secuenciación tradicional de “lo simple” a “lo complejo” y agrupamientos por lógica de conexiones y dependencias.

Un segundo agrupamiento se caracteriza por “diferenciar o personalizar la enseñanza”, dado que la propuesta de recrear el aula mediante plataformas de reunión virtual fracasa por escasa participación de estudiantes; así los docentes sostienen la formalidad de las clases sincrónicas como “bajada institucional” pero, a su vez, establecen espacios y tiempos de clase diferenciados para los estudiantes que no participan en los encuentros sincrónicos. Un caso opta por “personalizar la enseñanza”, de esta manera, establece una temática amplia y avanza en los contenidos adecuándose a los tiempos, espacios y recursos que propone cada estudiante. El norte de objetivos de aprendizajes es difuso, pero subsiste. En el otro caso del agrupamiento puede observarse que la enseñanza cede su lugar a la contención, a la escucha o el acompañamiento. Sostener o recuperar el vínculo escolar es lo primordial de esta práctica docente. Esta situación se refleja en la entrevista que no recoge elementos suficientes para describir en forma completa su práctica de enseñanza dado que el propio docente afirma “no estoy enseñando”.

Un tercer grupo se define a partir de una “bajada institucional” que opta por no realizar clases sincrónicas, lo cual deriva en un difuso espacio de clase que tiene como punto de encuentro el blog institucional de la escuela. Se infiere, a partir del relato de las entrevistas, que el tiempo asincrónico de la clase promueve reducidas y acotadas interacciones entre docentes y estudiantes. El medio de comunicación que predomina es el correo electrónico y el blog de la escuela, que permite enviar y recibir las actividades. En consecuencia, la asincronía desdibuja los límites de la clase al tiempo que permite ampliar las chances de lograr comunicaciones o interacciones entre docentes y estudiantes con escasas posibilidades de conectividad o disposición de equipos.

Ahora bien, la situación es compatible con un escenario en el cual el docente se encuentre en continua disposición para la situación de clase, pero con clara dependencia de los tiempos, momentos y espacios de sus estudiantes. En cierta forma, los indicios permiten inferir que son los estudiantes quienes demandan enseñanza, lo cual repercute en las prácticas docentes no solo por la limitación de las interacciones y el alcance de la enseñanza, sino también por la selección y utilización de recursos que aparecen restringidos al uso de textos. En consecuencia, las tareas de aprendizaje se relacionan con la memoria, reproducción o reconocimiento de información, tanto con el trabajo sobre la base de guías de lectura como con búsquedas bibliográficas sobre temas específicos y la posterior elaboración de una presentación, a modo de informe.

A continuación, se describen tres prácticas que permiten ilustrar cada agrupamiento al tiempo que dan lugar a dilucidar la enseñanza como una acción individual del docente, en tanto práctica que supone un sujeto biográfico y un tiempo personal, junto con

un actor social en un tiempo histórico (Basabe y Cols, 2010). Asimismo, se recogen indicios en relación con la influencia del contexto histórico, social y político, como también referidos a los rasgos de la institución escolar y la cultura institucional en la cual se desarrollan las prácticas de enseñanza.

“La actividad funciona porque no les tomé evaluación”

V. P. es profesora en Ciencias Económicas y se desempeña como docente de economía en el tercer año de una escuela pública centenaria del centro porteño. La docente desarrolló su práctica de enseñanza en clases asincrónicas, lo cual es posible que haya afectado el tipo de propuesta que implementó con sus estudiantes. La información recogida tanto en el formulario como en la entrevista es consistente. Asimismo, la docente es clara y precisa cuando relata su práctica, siente que está fundamentada y que funciona con su grupo de estudiantes.

El tipo de actividades propuestas se encuadra, dentro de la tipología propuesta por Cols (2007), en “Ejercicios de observación y preparación de informes individuales” y “Búsquedas bibliográficas y relevamientos sencillos sobre temas y problemas específicos”.

Primero lo había hecho abierto para que buscaran cómo habían evolucionado los factores de la producción en el tiempo y qué armaran y diseñaran una presentación. (V. P., profesora escuela pública matutina)

Si vos copiás y pegás, digo, no entendiste nada... digo, aunque me lo escribas mal pero que sea con tus palabras, aunque sea yo les digo que sean dos oraciones si son tuyas yo te las acepto. (V. P., profesora escuela pública matutina)

El envío de las consignas de trabajo se realizó por medio del blog de la escuela junto con un video filmado por la docente en base a una presentación de Power Point. En el video la docente presentaba y explicaba el tema, al tiempo que reforzaba las consignas de trabajo. La tarea consistía básicamente en la confección, por parte de los estudiantes, de una presentación o exposición del tema introducido por la docente. Respecto a la búsqueda de bibliografía para la presentación o exposición, los estudiantes tenían que rastrear la información y luego la docente intervendría sobre los resultados de esas búsquedas para validar la pesquisa.

Por ejemplo, me pasó una vez que les pedía datos, te digo en otra, economía de 5to año, pero hace unos años. Les pedía datos económicos, no me acuerdo de que era... si era Mendoza.... Entonces me hablan de actividad económica de Mendoza... no, yo no puedo estar tan nula de no acordarme la actividad económica de Mendoza... viste cuando vos decís... porque vos decís, bueno está bien si, no, entonces le digo “¿me muestras el sitio?” Y era suponte, Mendoza, pero no sé, de Venezuela... era una cosa que coincidía el nombre, pero le digo “mira dónde estás buscando”. (V. P., profesora escuela pública matutina)

La docente expresa en la entrevista que su principal tarea fue guiar a sus estudiantes a buscar y recopilar información referida a la temática abordada. Para ello, V. P. realizó un video donde desarrolló una breve explicación que funciona como encuadre general, para que los estudiantes puedan iniciar la pesquisa de información que finalmente la docente valida o rechaza. Por último, los estudiantes reordenan la información validada con el objetivo de convertirla en conocimiento.

Yo le puedo explicar todo lo que quiera, después el pibe lo ve, porque eso, digamos, es la cuestión obligada, que me tiene que ver... pero después para hacerlo vos le tenés que dar algo que a él le guste, que a él lo... aunque no lo entienda, que cuando lo vea, le guste. (V. P., profesora escuela pública matutina)

V. P. entiende que la tarea del estudiante es realizar, en forma genuina, un producto. Es posible aventurar una conjetura acerca de la percepción de la docente sobre el valor del trabajo autónomo (“por sus propios medios”) y la autoestima de sus estudiantes. En cierta forma, V. P. busca transmitir a sus estudiantes que ellos pueden hacer trabajos sin necesidad de “copiar y pegar”, que se animen a escribir, a jugar con imágenes, videos o palabras. Esta visión se relaciona con su percepción de la escuela donde trabaja y su interés en la tarea docente.

Algunos copian y pegan y no lo puedo evitar porque en las redes es así, pero otros intentaron aparte de copiar y pegar armar algo. (V. P., profesora escuela pública matutina)

Si yo te evaluó es una parte, pero si lo sabes hacer lo entendiste, por eso les pido que no copien. A mí no me importa, yo lo que les digo, por ejemplo, les digo “ustedes lo escriben con sus palabras”. (V. P., profesora escuela pública matutina)

Digo hay cosas que, bueno, tenés que aprender, pero aprender de aprehender y después cuando terminan ellos están contentos porque hicieron algo, lo lograron, viste que esto de que lo logres por tus propios medios, me parece que ahí está el hecho. (V. P., profesora escuela pública matutina)

Es interesante remarcar, en relación con los recursos didácticos, que la docente deja un espacio vacante para que los estudiantes pongan en juego recursos que buscan en internet y a partir de ellos poder trabajar con el conocimiento disciplinar. Si V. P. asume que su principal tarea como docente durante las actividades fue guiar, lo hace en un sentido más cercano a encauzar que a gobernar. Esta opción por dejar proponer a los estudiantes los recursos bibliográficos puede asociarse con ciertas frustraciones de V. P. en relación con los libros de texto. Vale la pena resaltar que la docente manifiesta en múltiples pasajes la utilización frecuente de películas o documentales como recurso, en la presencialidad, para ilustrar conceptos.

Al principio yo intentaba con el libro y todo eso... y era una frustración terrible y después cuando empecé por ahí me dio resultado y dije bueno voy por acá. (V. P., profesora escuela pública matutina)

Respecto a la evaluación V. P. manifiesta:

No tomo evaluación formal de “síentate y saca una hoja” eso no lo hago. (V. P., profesora escuela pública matutina)

No les tomo una evaluación, la evaluación era libre, o sea, ellos tenían que hacer un trabajo. (V. P., profesora escuela pública matutina)

Las palabras de la docente muestran una confusión entre evaluar, como proceso intrínseco de la enseñanza, y un instrumento de evaluación, la prueba escrita; en cierta forma se verifica el planteo de Litwin (1998), acerca de la confusión entre evaluar, calificar y promocionar. El malentendido puede deberse a la aversión hacia la prueba escrita y empaña la profundidad del trabajo docente respecto al proceso evaluativo. Asimismo, tampoco permite poner de manifiesto criterios claros de evaluación que permitan, no

solo la calificación de los estudiantes sino también den cuenta del proceso de apropiación del conocimiento.

Cuando les pregunto algo, es una evaluación, cuando les digo vamos a hacer un trabajo y si ellos logran hacer es que me entendieron porque yo los voy escuchando, les voy preguntando. Te vas dando cuenta, voy por ahí. (V. P., profesora escuela pública matutina)

En consecuencia, cuando es consultada por los criterios de evaluación no logra contestar con claridad ni seguridad, hay una referencia vaga a “conocer los conceptos”, otra al cumplimiento de las tareas asignadas. En consecuencia, el criterio más concreto es “te vas dando cuenta”, que expresa la informalidad del proceso evaluativo y desluce la tarea docente.

El contenido escolar enseñado por V. P. tiene como etiqueta “Agentes económicos y factores de producción” y sus objetivos de aprendizaje se pueden resumir en: i) conocer los tipos de agentes económicos, su interacción e importancia; ii) reconocer los factores de producción.

Primero conocerse ellos, qué tipo de agente económico son y cómo funcionan, por ejemplo, ahora tiene que hacer toda una actividad integradora porque nosotros vamos muy lentos, la verdad es esa... la actividad integradora es relacionar a los agentes económicos y a los factores de la producción en el diagrama para empezar con oferta y demanda. (V. P., profesora escuela pública matutina)

Pero si ellos pueden interpretar y distinguir qué tipo de agente son en las circunstancias en las que pueda llegar a estar ya está todo logrado, ellos aprehendieron eso que yo quiero, que interpreten me parece que va por ahí. Yo no quiero que sepas de memoria qué significa economía doméstica, qué significa empresas, qué significa estado... sino que lo distingan y que si ellos están y sepan que rol cumplen cuando están en uno o en otro, me parece que va por ahí. (V. P., profesora escuela pública matutina)

Sus propósitos de enseñanza se asocian a promover la interpretación de la realidad económica, buscar significados que resulten cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes, pero también a entender el discurso público, ya sea de los medios de comunicación o de las artes audiovisuales. De alguna forma, aprender economía es importante, para V. P. porque permite entender la realidad, interpretar los sucesos de la vida cotidiana.

En tal sentido, utilizando la tipología propuesta por Basabe *et al.* (2004), en la configuración del contenido escolar se distingue un énfasis en el reconocimiento y la transmisión de conceptos, en tanto conocimiento que se conjuga con la valoración de actitudes, como la honestidad, que la docente entiende como forma de actuar en el mundo.

Es posible que la conformación del contenido escolar puede estar siendo afectada con mayor fuerza por la estructura y organización de la clase asincrónica que no promueve la comunicación fluida, el intercambio, por ese motivo la docente decidió interactuar con los estudiantes mediante WhatsApp⁴ por fuera de la “bajada institucional”, con el fin de evacuar dudas, consultas o preguntas. De todas formas, no logró superar la influencia de la estructura de la clase en su práctica de enseñanza. Así, los objetivos de aprendizaje y las tareas de los estudiantes se centran en el reconocimiento de

⁴ Según un relevamiento del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020) durante julio de 2020, el uso de mensajes de texto por teléfono celular fue el medio de comunicación más extendido junto con el correo electrónico en el nivel secundario, utilizado por el 75% de los docentes encuestados.

vocabulario, en efectuar una primera conceptualización a partir de su comprensión mediante el ordenamiento de la información en una presentación. Es posible conjeturar que la intencionalidad docente de interpretar la realidad económica aparece, por la ubicación en la secuenciación y organización de la enseñanza, en un primer paso, como camino a recorrer en las siguientes clases. En cierto sentido, la secuenciación responde al criterio tradicional de una progresión desde “lo simple” a “lo complejo”.

En la práctica de enseñanza que relata V. P. es posible observar un abordaje del contenido escolar en línea con los contenidos, objetivos, propósitos y formas de conocimiento propuestos por el texto curricular. El criterio de secuenciación de lo simple a lo complejo, planteado por Camilloni (1995), se encuentra muy presente en el diseño curricular y permea las prácticas de enseñanza. En consecuencia, el agrupamiento de contenidos por parte de V. P. se realiza conforme a la lógica de conexiones y dependencias lineales que propone el diseño curricular.

Si vos le explicás a los chicos economía como una ciencia social y les explicás conceptos básicos ellos después..., yo les digo ustedes pueden entender quizás cuando hablan en televisión o cuando leen un diario, por ejemplo. (V. P., profesora escuela pública matutina)

Esta forma de secuenciar y agrupar el contenido promueve en la práctica de enseñanza relatada por V. P. tareas u oportunidades de aprendizaje más relacionadas con el conocimiento de conceptos, informaciones y terminología que pospone para un futuro prometedor la posibilidad de interpretación, el pensamiento reflexivo y el razonamiento sobre la realidad económica o el discurso público.

“La mayoría se comunica de forma individual”

M. D. se desempeña como profesora de economía en una escuela de gestión pública que funciona en el turno vespertino. La estructura de clase, para 2020, propuesta por la institución ofreció, según M. D., más limitaciones que oportunidades tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. El trabajo sincrónico mediante mensajes de WhatsApp no resultó para el grupo de estudiantes, lo cual forzó a M. D. a una diferenciación en la propuesta de enseñanza que, en cierto sentido, llegó a personalizarla.

Es muy limitado y quizás en diálogos más personalizados, no en la clase, en diálogos que tengo con ellos por WhatsApp, ahí es donde te consultan “mirá profe tengo este problema” y quizás ahí terminás de definir estos conceptos, el rol del Estado, determinada función, porque vienen con un problema y piden un asesoramiento... entonces ahí vos estás como completando contenidos que no se dan en la clase. (M. D., profesora escuela pública vespertina)

El trabajo “uno a uno”, que la docente relata llevar adelante, atiende la demanda de enseñanza por parte de estudiantes más que ofrecer una enseñanza. La situación se refleja no solo en los tiempos y espacios donde suceden las clases sino también en los recursos, contenidos, tareas y objetivos de aprendizaje. Si bien resulta imposible captar todas las diferenciaciones en sus prácticas de enseñanza dada la personalización, en este apartado se describirán, a partir del relato de M. D., los elementos comunes que permitan reconstruir la práctica de enseñanza de la docente.

J. L. —Marisa, en esto que me estás comentando de los diálogos más personalizados, los pudiste hacer con pocos o con muchos de tus estudiantes.

M. D. —La mayoría se comunica de forma individual. La mayoría, no todos, pero es algo muy de la escuela y no solamente conmigo la cosa personalizada... los chicos suelen ir a la [charla] privada, al diálogo personal con el docente porque no se animan, no sé qué pasa, que en la [charla] pública, en la cuestión pública no, pero en la [charla] privada te preguntan “esto profe cómo es” ... se da muy comúnmente...

J. L. —Sí, es una característica de la escuela por lo que me contás...

M. D. —Sí, es del colegio...

J. L. —En este diálogo más personalizado vos sentís que estás dando clase o es otra cosa.

M. D. —Uno siempre es docente... uno no deja de ser docente nunca. Entonces cuando el alumno viene con una problemática que tiene que ver directamente con tu materia o con otras, siempre le estás dando una contención desde tu rol, porque uno no deja de ser docente porque estás cocinando... me paso de estar corrigiendo unos trabajos mientras estaba cocinando porque te demandan en cualquier momento y yo trato de atenderlos... no dejo de ser docente, no importa cuándo llamen, ni la problemática que planteen, siempre se está orientando, quizás no es la economía, quizás sea otra área o quizás sea más humana también pero nunca se deja de ser docente. Porque ahí podemos intervenir en la ESI, podemos intervenir en un montón de cosas... uno vive continuamente dándoles apoyo...

J. L. —Entonces, lo que planteaban desde la escuela de tener días y horarios, con estos diálogos personalizados no hay ni días ni horario....

M. D. —No... ese es el problema. No tenemos orden para eso y eso es caótico... De hecho, por ejemplo, a mí me pasó que ayer empecé a trabajar a las 9 horas y terminé la última clase a las 19:45 que me aparece una alumna, que hoy le terminé de resolver sus temas... a las 20:30 horas y hasta las 22:30 horas con WhatsApp. No tengo límites... Tengo un continuo, le tuve que decir “perdoname, pero el cerebro no me da más, estoy muy cansada, estoy quemada, no te puedo corregir”. Porque te dicen “profe, miro este video”, le digo “esperá que mire yo primero el video” porque tengo que ver si es recomendable. Luego le contesto, “sí bueno podés mirarlo”. Entonces es un montón y eso es lo que da desorden, por eso también la escuela tiene un horario.

Un primer elemento reiterado en la práctica de enseñanza de M. D. refiere al tipo de actividad que, de acuerdo con Cols (2007), puede emparentarse con la explicación docente y el diálogo para abordar una situación o problema. La particularidad reside en que la situación problemática no es propuesta por la docente sino impuesta por los estudiantes, generalmente a partir de la realidad cotidiana de sus vidas. En tal sentido, la tarea de M. D. es guiar las conversaciones para descubrir conexiones con los saberes disciplinares y buscar las formas, los medios para avanzar en la formalización del conocimiento.

J. L. —Bien, entiendo la limitación institucional que me contás y es importante para entender también la práctica de enseñanza que pudiste desarrollar. Dentro de esta particular situación, ¿cuál sentís que fue tu principal tarea en las actividades?

M. D. —Siempre es guiarlos, decirles vamos a ver el tema por acá... orientarlos, e ir logrando que ellos descubran, de alguna manera, el contenido, después, obviamente, formalizarlo... ir buscando la reflexión para que ellos descubran ese contenido... para mí es eso... que uno devele, levante, devele el contenido para que digan “esto era”, “a esto lo llamábamos así”. Muchos de ellos trabajan, el mercado laboral no les es foráneo.

En consecuencia, M. D. aprovecha las situaciones o problemas que cada estudiante le impone como oportunidad para la enseñanza, allí la docente propone dos tipos de tareas a sus estudiantes, de acuerdo con la clasificación de Doyle (1995). Por un lado, responder cuestionarios, por otro, participar de un diálogo o debate. Ahora bien, esta sutil, pero potente forma de presentar el contenido, por parte de M. D. conlleva otra particularidad, tiene que llevar adelante su práctica de enseñanza con recursos y materiales negociados con sus estudiantes. Ella propone y los estudiantes disponen. En esa negociación la tarea docente exige gran compromiso, no solo por los tiempos de trabajo sino por un sentido del deber docente.

J. L. —Recién me dijiste algo, que una de tus estudiantes te mandó un video, te dijo algo así como “profe lo puedo sacar de acá” y vos me dijiste “esperá que lo veo yo”, ¿cómo fue eso?

M. D. —Es un trabajo que tenían que hacer porque, bueno, obviamente como los chicos no estaban sumándose a los encuentros a través de un régimen de tutorías se les asignó una tarea. Esta chica tenía una duda, entonces le digo “mira yo te mandé, hice una especie de resumen de los conceptos que necesitás”, entonces me dice “profe yo no entiendo lo que está escrito”. Eso para mí es tremendo, o sea, no tiene lecto-comprensión... me dice “necesito ver un video, puedo mirar cualquier video”, le contesto que no porque te pueden decir cosas que no están bien... Entonces, ella me mandó un video que, según ella, con eso entendía... Entonces tuve que ver el video para ver si estaba bien. Le dije “sí, está bien, perfecto, pero cuando lo vuelvas a ver toma apuntes porque si te va a decir conceptos, por lo menos tenés que escribirlos” pienso que es como una especie de clase.

De este modo, M. D. cumple con su propósito general como docente, vincular el contenido escolar con la vida cotidiana, lo cual está asegurado tanto por la exigencia de los estudiantes como por la práctica de la docente. Por otra parte, el objetivo general de su práctica, en el contexto de la pandemia, es poder interactuar con sus estudiantes, establecer un diálogo.⁵ En referencia a la temática propuesta, que refiere al mercado laboral, los objetivos de aprendizaje son más difusos y giran en torno a lograr identificar el rol del Estado y su intervención según los distintos modelos económicos.

La reconstrucción del contenido escolar que surge del relato de la práctica de enseñanza de M. D. escapa a los criterios de selección del diseño curricular. En términos estrictos, el texto curricular para economía de cuarto año no nombra al mercado de trabajo. Ahora bien, desde una perspectiva amplia el tópico “Trabajo” es un tema central en la currícula de la orientación en Economía y Administración, pero para abordarlo se deben componer contenidos de otras disciplinas como Derecho, Administración o incluso Formación Ética y Ciudadana, que pertenece a la Formación General de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Por ende, la selección del contenido, de acuerdo con la clasificación de Gimeno Sacristán (1996), parece estar más ligada a los intereses o problemas de los estudiantes, a un sentido de la oportunidad como criterio docente. Una conjetura posible es que M. D. propone una temática amplia, el mercado laboral, pero deja que los estudiantes la aborden a partir de sus problemáticas o intereses y recorran contenidos distintos, generando agrupaciones y ordenamientos, con diversos grados de complejidad. De esta forma, no hay un criterio claro de progresión, lo cual está estrechamente ligado a la personalización de la enseñanza que lleva adelante M. D. en su práctica docente en la escuela pública del barrio de La Boca.

⁵ Según el relevamiento del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020), el 98% de los docentes encuestados priorizó el vínculo con los estudiantes para acompañarlos durante el aislamiento.

Por último, la evaluación es llevada adelante por M. D., según su relato, mediante rúbricas con criterios definidos que consideran tanto la actitud de compromiso por parte del estudiante, la participación en las clases personalizadas, como los progresos en los conocimientos a partir de la aplicación de los contenidos a las situaciones problemáticas que los propios estudiantes imponen para el desarrollo de la práctica de enseñanza. Así, la práctica evaluativa se ubica más cerca de la perspectiva alternativa caracterizada por Carassai (2018).

J. L. —Si tuvieras que definir dos criterios que están dentro del trabajo que vos hacés con las rúbricas, durante este año, ¿qué dos criterios elegís?

M. D. —El primero es el compromiso con la materia, con el estar, continuamente intentar, aunque no salió bien, no importa, pero estar, participar y ponerle onda al tema... vamos a decir “quiere, aunque no pueda”. Y el otro criterio, me parece a mí que también es importante, es que me demuestren en qué pueden aplicar ese conocimiento, es decir, que ese conocimiento no es un “me aprendí esto y no me sirve para nada”. Entonces, en qué caso concreto de mi vida o situación puedo aplicar ese conocimiento. Para mí esas son dos cosas importantísimas, si alguien me demuestra eso, para mí es brillante, es decir, no tiene que ser un genio, porque capaz que fue doscientas veces, le salió mal, no entendió... a los chicos que son alumnos míos les digo que no me molesta repetir, porque esa es mi función, que me pregunten, si lo tengo que decir doscientas veces, lo digo trescientas no me importa, porque yo elegí esta opción. Por eso la actitud del desafío, no me sale y va de vuelta, no me sale y va de vuelta... eso me parece que es grandioso y también llevarlo a la vida.

El instrumento que utiliza M. D. para evaluar son las tareas de aprendizaje de sus estudiantes, en esa resolución juega un rol clave el diálogo de la docente con sus estudiantes y la observación docente del trabajo estudiantil. Puede conjeturarse que el rechazo de la prueba escrita se sustenta tanto en su formación docente como en un proceso de reflexión acerca de su propia práctica.

M. D. —Yo lo que busco es ver el aprendizaje en cómo ellos van trabajando diariamente el concepto... recién, te lo puedo decir puntualmente con la chica que estuve trabajando hasta hace un rato, es decir, me interesa ir viendo si lo va captando, si puede ir resolviendo el ejercicio regularmente, para la captación del tema, no es un ejercicio para que hagan... es para ver si puede darse cuenta, si captó o no, el contenido, o sea, me parece que es ese proceso de ver “esto no me salió bien, esperate lo voy a corregir” y sigue, busca, esa es la manera para mí, la más correcta, más que un resultado frío y crudo... ver cómo el proceso de aprendizaje se da en los chicos, más allá de este contexto puntual... yo lo he buscado siempre... no soy amiga de las evaluaciones sistemáticas porque me parece que, en realidad lleva mucho más trabajo, pero hay que hacer un seguimiento pormenorizado del aprendizaje de cada chico. Obviamente no digo que no las tomo, las tomo, pero no... soy más de buscarlo y ver cómo se va produciendo esa captación del contenido a través de distintas actividades.

J. L. —¿Cuándo te referís a que no sos de tomar evaluación, estás haciendo referencia a la prueba escrita?

M. D. —A la prueba escrita, la tradicional, es decir, ese tipo de evaluación para que repitan como loros el concepto... me parece que el rol nuestro es poder evaluar sin que ellos se den cuenta que estamos evaluando el tema, o sea, que la evaluación es de tal magnitud que nosotros sabemos si la persona sabe, pero la persona no sabe que estaba siendo evaluada... por eso el *multiple choice* o resolver eternos desarrollos de preguntas, no funciona. Es mi opinión.

“Siento que vamos más lento, pero vamos”

A. B. es licenciado en Economía, se desempeña como docente de economía en una escuela de gestión privada ubicada en el barrio de La Boca que funciona en el turno mañana. Durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) la escuela decidió continuar la tarea educativa mediante clases sincrónicas que, en el caso de economía, tuvieron una frecuencia semanal. La participación estudiantil en las videollamadas fue muy buena como así también en el cumplimiento de las tareas escolares que eran enviadas y entregadas en la plataforma Google Classroom.

J. L. —¿Quería saber un poquito cuál era la organización de la clase? es decir, ¿cómo empieza esta secuencia o estas actividades si tienen clases sincrónicas primero, si vos les mandás la actividad?, ¿podés contarme?

A. B. —Como te comenté es un grupo que ya lo conozco del año pasado así que eso de “con el profe anterior no lo vi” conmigo muere porque me tienen a mí, tercero, cuarto y quinto. Así que yo, el año pasado fue como una introducción, habíamos avanzado bien y este año lo que hago es profundizar, la primera parte más de micro y la segunda parte más de macro. Entonces empiezo con las políticas macroeconómicas, comencé a partir de agosto cuando volvimos de las vacaciones y empecé por la política fiscal y trabajo con varios libros, armo un cuadernillo yo tengo clases con ellos por Zoom y Classroom. Generalmente todos los martes tengo a veces 40 minutos o si no alcanza a veces el tiempo es más, yo un día antes les comparto algún material, les comparto cuál va a ser ese recurso que voy a utilizar y después les explico, hago que ellos participen trato de que [la clase] sea dinámica, es un grupo grande de 37/38 chicos, entonces creo que también, por esta nueva normalidad, voy mucho más lento porque me doy cuenta que hay cuestiones en las que hay que estar muy despierto, muy atento y tengo alumnos que los conozco y vuelan, pero tengo otros que tengo que estar más encima, tengo dos alumnos con currícula adaptada... tengo un baile.

La práctica de enseñanza que seleccionó A. B. para compartir en la entrevista lleva por título “¿Cómo se conectan los cambios en la cotización del dólar con mi vida?”. El docente comenzó con la secuencia de actividades luego del receso escolar invernal y al momento de la realización de la entrevista llevaba cinco semanas, pero el docente estimaba algunas semanas más para concluir su desarrollo. Los contenidos de la secuencia se enmarcan en el Diseño Curricular dentro del bloque “economía” en el eje obligatorio “Estado y mercado” dentro del agrupamiento de contenidos “Instrumentos de política macroeconómica del Estado”. De esta forma, los conocimientos seleccionados referidos a políticas fiscales y monetarias se encuentran dentro de la demarcación curricular sobre el conocimiento legítimo. En tanto, la secuenciación propuesta por A. B. parece quebrar, al menos en parte, el criterio tradicional de progresión de lo simple a lo complejo caracterizado por Camilloni (1995). La aproximación a la complejidad puede inferirse en el título de la secuencia, pero también en las actividades. No es posible, con la información recabada, afirmar que la secuenciación tome un criterio espiralado, como lo describe Gimeno Sacristán (1996), pero es una conjetura posible dado el recorrido que realiza el docente con los estudiantes desde tercero a quinto año.

Este año en particular yo siento que vamos más lento, pero vamos. Yo les doy alguna introducción breve, una explicación con un material de apoyo y con alguna actividad para hacer durante el Zoom a veces, o también les hago alguna actividad tipo foro para que ellos interactúen, se hagan preguntas y con eso más o menos, las clases son así prácticamente. (A. B., profesor escuela privada matutina)

Les doy alguna foto de ese cuadernillo que trabajo, que es un *dossier* de fotocopias armado por mí, o les comparo un Prezi o algún video, algo así cortito, me estoy manejando con esas cosas, a veces les grabo audios con explicaciones, pero lo que busco es que no reproduzcan lo que yo digo, que ellos traten de producir algo propio, por eso los aliento a que escriban, a que se informen, a que me pongan algo en sus palabras sin copiar y pegar. Entonces, lo que yo trato es de llevarlos a que generen una mínima producción de ellos, pero que sea de ellos. (A. B., profesor escuela privada matutina)

De acuerdo con la tipología de Cols (2007), el tipo de actividades que predomina es la realización de trabajos prácticos centrados en el análisis de una situación junto con la preparación de informes individuales. Esto no quita que haya espacio para la explicación docente o el diálogo como actividad de enseñanza. Asimismo, la palabra docente no solo aparece en las clases sincrónicas, sino en audios, manuales, artículos periodísticos o presentaciones compartidos para la resolución de tareas. En consecuencia, la principal tarea docente en la actividad de enseñanza es contextualizar el conocimiento, los saberes disciplinares para ayudar a sus estudiantes a comprender la realidad cotidiana.

Siempre trato de contextualizar con casos concretos que ellos escuchan en los medios o ellos traen, el máximo trabajo mío es ese, tratar de que estas cuestiones de la economía en este caso de las políticas macroeconómicas sean palpables desde que escuchan. Ahora, lo que vi que resultó mucho es del IFE, el ATP como políticas fiscales, veo que ellos están, de alguna manera, siendo atravesados por la pandemia y tienen conocimiento de las políticas y decisiones que toma el gobierno y que ellos las puedan interpretar como políticas intervencionistas, que también es algo de lo que yo quiero que ellos sean conscientes, que el gobierno participa activamente en la economía. (A. B., profesor escuela privada matutina)

Los objetivos de aprendizaje se establecen en forma directa con los contenidos desarrollados en la práctica de enseñanza. Vale la pena advertir que dichos objetivos están en línea no solo con la prescripción del texto curricular sino también con la mayoría de los manuales de economía para la escuela secundaria.

Primero diferenciar las distintas políticas. Vemos política fiscal, monetaria y cambiaria, pero sabemos que las tres no son ajenas, sino que hay combinaciones, por eso cuando les comparto la idea de conectar la economía con la realidad de los alumnos siempre les digo que no es que un gobierno toma una política exclusivamente monetaria, sino que son combinaciones. Después, otro objetivo es que puedan diferenciar cuándo son políticas expansivas o contractivas y a la vez también ver qué políticas son quizás más intervencionistas o liberales. Yo siempre me manejo con un libro de Maipue que habla de políticas keynesianas o políticas neoliberales, trato de ponerles nombre y diferenciarlas. ¿Cuáles son los paradigmas o los posicionamientos que están detrás de esas políticas? y que también los gobiernos no siempre toman políticas de la misma ideología, sino que también hacen distintas combinaciones. (A. B., profesor escuela privada matutina)

De acuerdo con Basabe *et al.* (2004), la configuración del contenido escolar se completa con la descripción de las tareas estudiantiles y los recursos didácticos. De acuerdo con la clasificación propuesta por Doyle (1995) se podrían reconocer tres tipos de tareas que se combinan con distintas ponderaciones. En primer término, la mayor importancia parece estar en tareas de reconocimiento de conceptos mediante la lectura del manual o el uso de recursos audiovisuales. En segundo lugar, tareas de expresión de opiniones promovidas por la búsqueda, lectura y análisis de artículos periodísticos. En tercer término, tareas que buscan la comprensión de problemas complejos por medio del diálogo o el debate en las clases sincrónicas.

J. L. —El tema de la evaluación, ¿cómo te estás manejando con eso en estos tiempos?

A. B. —En mi formación profesional la evaluación siempre ha sido mi tema. Por ejemplo, en uno de los colegios de zona sur [de la provincia de Buenos Aires] siempre hay ateneos o hay lugares en donde nosotros compartimos nuestras experiencias. Yo siempre fui un fanático de Rebeca Anijovich así que te podés imaginar yo trabajo mucho con rúbricas, con listas de cotejo y también con la escalera de la metacognición un montón de cosas que descubrí en charlas en las que tuve la suerte de participar este año. Una por la invitación del colegio de Capital que Rebeca Anijovich dio una charla para las escuelas del Gobierno [de la Ciudad] y las escuelas privadas, fue un viernes, estaba lleno. La verdad que me encantó estuvo buenísima y después también en una charla que Rebeca Anijovich dio en provincia [de Buenos Aires]. Así que yo estoy constantemente evaluándome y que ellos [los estudiantes] se autoevalúen, por eso yo también sinceramente me doy cuenta de que, no sé si aprenden menos, pero que aprenden mejor y yo, como que me quedo más satisfecho, porque ellos mismos se van dando cuenta hasta dónde saben y qué no saben. Trabajo mucho con una rutina del semáforo, no sé si la conocés. El semáforo rojo significa las cosas. Por ejemplo, cuando terminan un trimestre tienen que poner semáforo rojo a los conceptos ideas que ellos sienten que no les quedaron claros, semáforo amarillo sería para esas ideas que, por un lado, las entienden, pero como que están bastantes difusas, y luz verde para esos conceptos, contenidos y saberes que sienten que los han incorporado y pueden poner en práctica. Me sirve mucho.

J. L. —¿De todo esto, en este contexto de la virtualidad o no presencialidad, estás usando todo o algo para evaluar?, ¿cómo organizaste la evaluación?

A. B. —Utilizo todo, menos examen, ¡olvídate! Hay compañeros que toman examen de forma tradicional y les dan un tiempo, conmigo no. Yo como te comenté les voy dando actividades y con la resolución de esas actividades les voy haciendo una devolución personal, una retroalimentación y si hay cosas que me tienen que volver a entregar lo hacen. Por eso también voy como más lento, por así decirlo, y también es muy trabajoso yo hoy en día tengo quince cursos tengo más de trescientos alumnos entre capital y provincia así que te podés imaginar.

Por último, en relación con la evaluación, el docente relata la utilización de un variado abanico de técnicas para medir el progreso de los aprendizajes de sus estudiantes. El instrumento es la tarea domiciliaria que los estudiantes entregan y sobre la cual el docente trabaja con devoluciones y correcciones a modo de retroalimentación a partir de rúbricas o listas de cotejo. Ahora bien, cuando A. B. es consultado por los criterios de evaluación manifiesta que al momento no los formalizó, pero ensaya una respuesta donde incluye criterios generales como la utilización de lenguaje técnico y la participación en el diálogo o debates de las clases sincrónicas. Vale resaltar que estos se encuentran en línea con los tipos de tareas u oportunidades de aprendizajes que promueve A. B. con las actividades de enseñanza propuestas. De esta forma, la práctica evaluativa del docente se puede ubicar más cerca de la perspectiva alternativa caracterizada por Carassai (2018).

Yo sinceramente no lo formalicé todavía en una rúbrica pero los que yo pondría serían, utilización de lenguaje técnico o lenguaje apropiado pondría también participación en clase, o en lo que sería el Zoom generalmente pongo tres o cuatro criterios. También interacción entre los propios compañeros porque también busco que, entre ellos, lo que no me gusta es esto de hacer una pregunta en Zoom y que se me queden callados, que nadie responda, o sea, trato de fomentar que ellos participen y que no todas las cosas las conteste yo. Que entre ellos mismos también porque si no es Alberto con 30 alumnos, entonces trato de que ellos mismos puedan interactuar, que no sea exclusivamente

yo el que dé respuesta a todo, por eso también en la plataforma Classroom si alguno tiene una duda que la ponga ahí y que otro compañero, si puede, la conteste. (A. B., profesor escuela privada matutina)

Conclusiones

El presente trabajo aporta evidencias en relación con “cómo” se enseña economía en la escuela secundaria, campo en el cual se registran escasos avances en la descripción y análisis de las prácticas de enseñanza (Lis, 2019), en especial cuando se trata de la escuela secundaria.

El desarrollo de la investigación coincidió con la emergencia de la pandemia de COVID-19, pero esta situación excepcional no imposibilitó la descripción de las prácticas de enseñanza durante el ASPO, dado que se continuó con el dictado de clases, pero sin presencialidad en las escuelas. De este modo, se optó por avanzar con la investigación a partir de otros instrumentos de recolección de datos como la encuesta y la entrevista que permitan describir y registrar las prácticas de enseñanza en el contexto del aislamiento. Así, fue posible conocer los contenidos escolares, los recursos didácticos, el uso del tiempo y espacio áulico y el tipo de tarea de aprendizaje. Estas variables dan cuenta del tipo de actividad que predomina en la práctica descrita y que suele vincularse tanto con los objetivos de aprendizaje y los propósitos de enseñanza como con los instrumentos y criterios de evaluación que ponen en juego los docentes en sus prácticas.

Así las cosas, con la información recogida es posible reconocer que las diferentes estructuras y organizaciones de las clases sin presencialidad que se definieron en las instituciones escolares fueron determinantes al momento de identificar características comunes en las prácticas de enseñanza descriptas.

Un primer grupo de prácticas se caracterizó por emular la presencialidad mediante la recreación del aula mediante el uso de plataformas para reuniones virtuales. Un segundo grupo se define por diferenciar la enseñanza, dado que el aula virtual fracasa por escasa participación de estudiantes y se establecen propuestas diferenciadas. Finalmente, un tercer grupo se identifica por sus prácticas de enseñanza en tiempo asincrónico, lo cual deriva en un difuso espacio de clase con reducidas y acotadas interacciones entre docentes y estudiantes.

En los tres agrupamientos se observa que la emergencia sanitaria puso a prueba, entre otras cosas, las prácticas docentes que se tuvieron que ajustar para enfrentar escenarios verdaderamente inéditos, inciertos y complejos. De esta forma, la enseñanza asumió, en forma radical, su naturaleza práctica, lo cual exigió reflexión y deliberación para tomar decisiones que buscaran resolver los múltiples problemas prácticos para enfrentar la coyuntura. Si, como afirman Basabe y Cols (2010), enseñar es actuar en la urgencia, decidir en la incertidumbre, en escenarios áulicos caracterizados por la inmediatez y la multidimensionalidad, durante la suspensión de clases presenciales esta afirmación tomó su total proporción, de allí la importancia de colocar la voz de los docentes en primer plano en las descripciones de las prácticas de enseñanza.

Asimismo, durante la pandemia por COVID-19, la enseñanza, como toda acción social, se presentó, más que nunca, en forma singular y escapó al control de reglas preestablecidas. Así, el desafío teórico del trabajo fue dilucidar lo general y repetible en los relatos de los docentes para encontrar indicios que permitan agrupar sus prácticas de enseñanza de acuerdo con la influencia del contexto histórico, social y político, como también de los rasgos de la institución escolar y la cultura institucional en la cual se

desarrollan las prácticas. La descripción de las tres prácticas seleccionadas para este artículo ilustra cada agrupamiento sin dejar de reflejar la enseñanza como acción individual del docente, en tanto práctica que supone un sujeto biográfico, un tiempo personal, junto con un actor social en un tiempo histórico (Basabe y Cols, 2010).

El reto de describir las prácticas de enseñanza escapando a consideraciones valorativas y colocando, como afirma Feldman, “entre paréntesis la discusión fundamental en torno a ‘la mejor teoría’” (1999: 43) se enmarca en el entendimiento de que la didáctica es una disciplina teórica orientada por intereses relativos a un campo práctico, lo cual permite eludir la elección de un único modelo, “un deber ser”, sobre la enseñanza. De allí el valor de describir, para avanzar en la comprensión de “cómo” se enseña economía en las escuelas secundarias.

De esta forma, asume que la didáctica es una disciplina que concierne a una práctica y, por tanto, conlleva un compromiso directo con la transformación de los fenómenos de los que se ocupa, y ello siempre implica un trabajo de intervención. Así, a partir de las descripciones logradas en la investigación sería posible encarar nuevas preguntas investigativas que ayuden a pensar políticas públicas, ya sea desde la formación inicial o continua del profesorado como desde la política de desarrollo curricular. Por caso resta indagar el grado de influencia de la prescripción curricular en las prácticas de enseñanza. En el mismo sentido sería conveniente rastrear las evidencias del pasaje entre lo prescriptivo y “lo enseñado”. Otro aspecto que resulta crucial es la pesquisa de cuáles son las finalidades de los docentes de economía en el nivel secundario, en qué medida se vinculan con el diseño curricular, cómo se reflejan en sus prácticas de enseñanza y, por fin, cómo colaboran en la construcción de la ciudadanía.

Bibliografía

- » Alterman, N. (2008). La construcción del currículum escolar. Clave de lectura de diseños y prácticas. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*(6): 127-145.
- » Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique.
- » Barneix, P.; Cáceres, V.; Sisti, P.; Álvarez Ortiz, M.; Gómez Bucci, P. y López, A. (2020). ¿Estar o No estar? la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina desde los diseños curriculares. *¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS*, pp. 160-171. Los Polvorines, IDH-UNGS.
- » Basabe, L. (2010) Acerca de los usos de la teoría didáctica. En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- » Basabe, L. y Cols, E. (2010). La enseñanza. En Camilloni, A. W. de; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico*, pp. 125-161. Buenos Aires, Paidós.
- » Basabe, L.; Cols, E. y Feeney, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar*. Buenos Aires, Fichas de cátedra Didáctica I. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Cáceres, V. (2015). Educación secundaria: vaivenes en el diseño curricular de Economía en la provincia de Buenos Aires. En Wainer, V. (comp.). *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » Camilloni, A. (1995). De “lo cercano o inmediato” a “lo lejano” en el tiempo y el espacio. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (6): 12-17.
- » Carassai, M. (2018). La evaluación en clave didáctica: abordajes para la formación docente. En López, M. y Medina, M. (comps.). *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos*, pp. 89-124. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- » Cols, E. (2007). *Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*, Vol. 2. Tesis de doctorado. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución 180/12. Anexo 1.
- » Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.
- » ----- (2015). *La didáctica y la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- » Doyle, W. (1995). Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IV(6): 3-11.
- » Doyle, W. y Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2).
- » Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. W. de; Davini, M.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 75-89. Buenos Aires, Paidós.
- » ----- (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2): 467-482.

- » Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- » ----- (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- » Gimeno Sacristán, J. (1996). Ámbitos de diseño. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, PP. 265-333. Madrid, Morata.
- » Lis, D. (2019). La enseñanza de la economía en la universidad: el caso de la licenciatura en Economía en la Universidad Nacional del Sur. Trabajo final Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- » Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. W. de; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Informe preliminar: encuesta a docentes*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- » Sisti, P. (2018a). ¿Ayer deseo, hoy realidad? Algunas consideraciones sobre la elaboración del curriculum de Economía de la escuela secundaria bonaerense. En Treacy, M. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula*, pp. 10-32. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » ----- (2018b). ¿Qué economía enseñamos en la escuela secundaria? notas sobre la enseñanza de la economía en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. *Revista Contribuciones a la Economía*. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/ce/2018/1/ensenanza-economia-secundaria.html>
- » ----- (2020). ¿“Otra Economía” en la Nueva Escuela Secundaria? Un análisis del diseño curricular de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. *Otra Economía*, 13(23): 67-86.
- » Wainer, V. (comp.). (2011). *Enseñar economía hoy: Desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » ----- (2015). La didáctica de la economía en la formación de profesores: un enfoque pedagógico y político. En Wainer, V. (comp.). *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Jorge Lo Cascio

Magíster en Educación, Universidad Nacional de Quilmes. Especialista en Docencia de Nivel Secundario, CITEP-UBA. Licenciado en Economía, Universidad de Buenos Aires. ORCID: 0000-0002-8135-7495

Jorge.locascio@gmail.com