

(2022 Publicado en *Polifonías Revista de Educación* del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján)

Título: Empatía didáctica. Un concepto clave para comprender los modos de enseñar en la escuela secundaria

Autor: Fernando Cazas

Doctorando del Programa de Doctorado de FLACSO-Argentina / Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO-Argentina) / Licenciado y Profesor en Psicología (UBA). Registro orcid: [Fernando Cazas \(0000-0003-2902-587X\) - ORCID | Connecting Research and Researchers](https://orcid.org/0000-0003-2902-587X)

Título: Empatía didáctica. Un concepto clave para comprender los modos de enseñar en la escuela secundaria

Autor: Fernando Cazas

Title: Didactic empathy. A key concept to understand the ways of teaching in secondary school.

Resumen:

La investigación presentada en este artículo, indaga sobre las prácticas de enseñanza en las clases escolares del nivel medio en Argentina. El objetivo principal de esta investigación es reconocer e identificar los cambios y permanencias en los modos de enseñar. Para lograr este objetivo, se recurre a los testimonios de docentes y estudiantes que participaron de las clases escolares en el lugar y tiempo determinados para la investigación. Este artículo presenta parte de las conclusiones a las que se arribaron. Se encontrará, en primer lugar, un recorrido histórico que permite contextualizar las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria argentina en tiempos de múltiples intentos de reforma. A continuación, se presenta el marco teórico (la didáctica crítica) y el enfoque metodológico (cualitativo / teoría fundamentada) en el cual se desenvuelve el

trabajo de investigación. Finalmente se presentan parte de las conclusiones sobre el conocimiento de los modos de enseñar tal como se dan en el cotidiano escolar, y el concepto de *empatía didáctica* propuesto por el equipo de investigadores. Este nos permite aumentar y complejizar el conocimiento sobre las configuraciones didácticas en el nivel medio o secundario. Para cerrar el presente trabajo, se ofrecen algunas discusiones y perspectivas para continuar las investigaciones.

Abstract:

The research presented in this article investigates teaching practices in middle school classes in Argentina. The main objective of this research is to recognize and identify the changes and permanence in the ways of teaching. To achieve this objective, the testimonies of teachers and students who participated in school classes in the place and time determined for the investigation are used. This article presents part of the conclusions reached. In the first place, a historical journey will be found that allows to contextualize the teaching practices in the Argentine secondary school in times of multiple reform attempts. Next, the theoretical framework (critical didactics) and the methodological approach (qualitative / grounded theory) in which the research work is carried out are presented. Finally, part of the conclusions about the knowledge of the ways of teaching as they occur in the school daily, and the concept of didactic empathy proposed by the team of researchers are presented. This allows us to increase and make more complex the knowledge about the didactic configurations at the middle or secondary level. To close the present work, some discussions and perspectives are offered to continue the investigations.

Palabras clave: didáctica crítica; enseñanza; educación secundaria; enfoques educativos; estudiantes.

Keywords: critical didactics; teaching; secondary education; educational approaches; students.

Presentación¹

El presente artículo, forma parte del proyecto de investigación “Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 2011 – 2018”. Se trata de un proyecto llevado adelante entre los años 2019 y 2020, por un equipo de investigadores² (dirigido por el autor de estas líneas) del Departamento de Psicología y Ciencias pedagógicas de la UCACE (Universidad Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas) de Buenos Aires. La investigación retoma la línea de indagación que el autor desarrolló para su tesis de maestría³, que trata de echar luz sobre las prácticas de enseñanza en las clases escolares de la escuela secundaria argentina. En este artículo encontrarán, en primer lugar, un recorrido histórico que permite contextualizar las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria argentina en tiempos de múltiples intentos de reforma (desde 1984 al 2018). A continuación, presentamos el marco teórico (la didáctica crítica) y el enfoque metodológico (cualitativo) en el cual se desenvuelve el trabajo de investigación. Finalmente, las conclusiones avanzan sobre el concepto de *empatía didáctica* que nos permitió aumentar y complejizar nuestro conocimiento sobre las configuraciones didácticas en el nivel medio o secundario argentino. Este concepto es propuesto por el equipo de investigación, para dar cuenta de parte de los daros recogidos en el campo. Para cerrar el presente trabajo, ofrecemos algunas discusiones y perspectivas para continuar las investigaciones.

Introducción

En 1984, la Argentina recuperaba la democracia después de un largo período de sucesivas dictaduras. El país en su conjunto reclamaba la urgente necesidad de una profunda y efectiva democratización de toda la sociedad (Cazas, 2017). El sistema educativo argentino quedó en el centro de la escena⁴. Este había sido una de las

¹ En este trabajo se ha procurado evitar el lenguaje sexista. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura no se incluyen recursos como "@", "-a/as". En aquellos casos en que no se ha podido evitar pluralizar en masculino deseamos que se tenga en cuenta esta aclaración.

² El equipo estuvo conformado por los investigadores: Mgter D. Rey; Lic. I. Bianchi; Lic. A. Agis; Lic. D. Cabrera; Lic. E. Volpe; Prof. T. Lista.

³ Se trata de la tesis para obtener el título de Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO – Argentina). Fue publicada en 2019 bajo el título “Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 1984 – 2010”.

⁴ En la Argentina, la educación pública tiene un fuerte arraigo en todos los estamentos de la sociedad. Ese fue uno de los motivos por el cual, en los primeros años de la recuperación de la democracia, se la

principales víctimas, de la última y más sanguinaria de las dictaduras argentinas (Tedesco, 1983). El nivel secundario y el nivel universitario padecieron la persecución, desaparición y muerte de cientos de estudiantes y docentes. Sufrieron especialmente la censura de libros, autores y temas en sus currículos (Kaufmann, 2018; Pineau, 2006). En la agenda del nuevo gobierno democrático, la necesidad de una profunda reforma educativa se imponía (Cazas, 2019).

Para el caso del nivel secundario⁵, entre 1984 y 1986 se sucedieron una serie de cambios claves (Tiramonti, 2018) . Si bien, el gobierno de entonces no promovió la sanción de una ley nacional que impulsará una reforma integral del sistema educativo, si promulgó una serie de normas menores que, en su conjunto, generaron el mismo efecto. Entre los cambios más destacados en la escuela secundaria, vale mencionar: la suspensión del examen de ingreso (reemplazado por un sistema de sorteo); la abolición de la obligatoriedad de uso del uniforme escolar (de alto costo económico para las clases populares); un avance importante para lograr que todas las escuelas secundarias se transformaran en mixtas (es decir, que recibieran estudiantes sin distinción de sexo); y una modificación del sistema de calificaciones, pasando de una nota numérica (con fuertes rasgos meritocráticos) a una calificación conceptual (apuntando a fortalecer los aprendizajes)⁶. Todos estos cambios buscaban una democratización del nivel medio o secundario, favoreciendo el acceso y permanencia de todos los jóvenes argentinos, independientemente de su situación socio económica.

En la década del '90, la Argentina no escapó a la ola neoliberal que alcanzó a toda la región latinoamericana. El nuevo gobierno nacional, adoptó esa línea política y sostuvo la necesidad de producir cambios en la escuela secundaria. Ahora sí se promulgó una ley nacional para una reforma educativa de todo el sistema (incluido el nivel secundario). Quizás la novedad más significativa de esta, fue dividir la escuela secundaria en dos tramos. Un primer tramo llamado Educación General Básica 3 (de

consideraba una herramienta clave para evitar que se repitiera la tragedia de la dictadura cívico-militar de 1976.

⁵ La escuela secundaria argentina se conforma como un único tramo de 6 años. No se encuentre dividida en dos segmentos (una escuela secundaria básica y una escuela secundaria superior o preparatoria) como sucede en otros países (particularmente los europeos y algunos de la región latinoamericana también)

⁶ Estos cambios fueron plasmados en varias resoluciones del ministerio nacional como la 2424/84 (abolición del examen de ingreso) o la 136/86 (cambio del régimen de calificación y evaluación).

carácter obligatorio para los jóvenes) y un segundo tramo llamado Polimodal (de carácter opcional).⁷

Con la llegada del siglo XXI, la Argentina giró a lo que algunos autores denominan como neodesarrollismo (Calderón y Castells, 2019). Se derogó la ley de reforma de los años '90 y se aprobó una nueva ley de reforma del sistema educativo (que también incluía cambios importantes para la escuela secundaria). Entre estos últimos, se devolvió la unidad al nivel secundario disolviendo la separación entre EGB 3 y Polimodal. Una novedad muy importante de esta nueva reforma es que el nivel medio o secundario pasa a ser de carácter obligatorio en su totalidad para todos los jóvenes argentinos⁸. En el marco de estos cambios, el gobierno nacional impulsa una normativa específica para producir cambios en la escuela secundaria⁹. Esta reforma tiene una característica importante de destacar a los efectos de este artículo, y es que se trata de la primera vez en la Argentina que una norma legal de reforma educativa para el nivel secundario dedica casi la mitad de su texto a promover cambios en los modos de enseñar. Se busca la generación de cambios al interior de las clases escolares. Se trata de incidir en las prácticas de enseñanza cotidianas. Las autoridades ministeriales entienden que no alcanza solo con buenas políticas públicas para lograr una reforma profunda. Es necesario incidir dentro de esa “caja negra” (Rockwell & Ezpeleta, 1983; Viñao Frago, 2003), o “zona de silencio” (Ezpeleta, 2004) que son las prácticas de enseñanza al interior de las escuelas y de sus clases escolares. Sin embargo, el éxito de esta empresa es difícil de alcanzar ya que la sola enunciación de cambios en una norma, no es condición suficiente para que se materialicen al interior de las aulas.

En este contexto normativo de búsqueda de cambios en las formas de enseñar en la escuela secundaria, surge el proyecto de investigación “Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 2011 – 2018”. Un equipo de investigadores (dirigido por el autor de estas líneas) de la UCACE (Universidad Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas) de Buenos Aires, decide

⁷ Cabe destacar que la Ciudad de Buenos Aires fue una de las jurisdicciones que no implementó la nueva estructura establecida por la denominada Ley Federal de Educación.

⁸ La ley 26206 es la que se conoce como “Ley de Educación Nacional”. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

⁹ Las Resoluciones 84 y 93 del Consejo Federal de Educación del año 2009 son la base normativa de lo que luego se conoció como Nueva Escuela Secundaria (NES). Disponibles en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>

poner en marcha este proyecto con el objetivo principal de reconocer e identificar los cambios y permanencias en los modos de enseñar. Para lograr este objetivo, se recurre a los testimonios de docentes y estudiantes que participaron de las clases escolares en el lugar y tiempo determinados para la investigación. El período elegido, 2011 a 2018, obedece a que se trata del momento de implementación efectiva de la denominada reforma NES. Como la Argentina es un país de régimen político federal¹⁰, cada uno de los estados provinciales tiene cierto grado de autonomía en la implementación de la reforma. Por ello, el equipo de investigación eligió solo a las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para concentrar el trabajo en la versión local de la reforma.

El proyecto buscó conocer cuáles son las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) de las clases escolares que efectivamente se han desplegado en las aulas de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dado que se trata de un período en el cual el gobierno nacional y los gobiernos provinciales buscan incidir en las prácticas de enseñanza para imprimirles un modo determinado, resulta pertinente preguntarse cómo han cambiado efectivamente con relación a lo pretendido por las autoridades gubernamentales. Para dar respuesta a este interrogante recurrimos a los docentes y estudiantes que participaron de las clases escolares. Sus testimonios nos permiten reconstruir los modos de enseñar que efectivamente se dieron al interior de las aulas.

El objetivo general planteado fue describir cambios y permanencias en el dispositivo clase escolar en el ámbito de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires en el período 2011 - 2018. Como objetivos específicos: identificar cambios y permanencias en las intervenciones del docente en las clases escolares, identificar cambios y permanencias en las actividades de los alumnos en las clases escolares, identificar cambios y permanencias en los recursos materiales utilizados en las clases escolares y describir de qué modo los cambios normativos a nivel del sistema educativo, condicionan las configuraciones de clases diseñadas por los docentes del nivel secundario.

¹⁰ La República Argentina tiene un sistema político federal. Eso implica que las decisiones que se toman a nivel del gobierno nacional/federal deben ser acompañadas por normativa específica de los estados provinciales.

La investigación se desarrolló entre el 2019 y el 2020. El presente artículo está basado en algunos de los tópicos abordados en las conclusiones alcanzadas por el equipo de investigación y que forman parte de su informe final.

Pensar las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria

Por tratarse de una investigación que se propone abordar los cambios y permanencias en los modos de enseñar, la didáctica como campo disciplinar específico del estudio de la enseñanza se presenta como el marco teórico general más apropiado. En sus orígenes, hace ya varios siglos¹¹, la didáctica se presentaba fuertemente prescriptiva. Su meta fundamental era elaborar métodos de enseñanza de acuerdo a firmes principios de la filosofía de la educación y de la pedagogía. Pero a partir de mediados del siglo XX, una nueva manera de pensar el campo comenzó a abrirse camino. Ya entrados los años ´60, se consolidó una corriente crítica que buscaba transformar a la didáctica en una disciplina con cierta autonomía: con objeto de estudio y una perspectiva epistemológica propia. En la década de los ´70, se consolidaron dos corrientes teóricas: por un lado, la crítica- contextualista y por otro la tecnicista (Cols, 2007). Esta última corriente, es en cierto modo una versión modernizada de la tradición prescriptiva que había predominado por más de 300 años en el ámbito de la didáctica. Estas dos líneas de pensamiento se mantienen vigentes, al menos en nuestra región latinoamericana y particularmente en la Argentina.

Para este trabajo hemos optado por el marco teórico de la corriente critico-contextualista¹². Esta entiende que el estudio de la enseñanza no debe limitarse a las técnicas o a los recursos materiales como refiere Diamant (2020).

Desde esta perspectiva, la enseñanza en la escuela aparece como un proceso complejo y situado. El análisis de las prácticas de enseñanza debe contemplar la complejidad de este objeto en toda su real dimensión (Souto, 2016). Para ello es necesario poner el foco

¹¹ La Didáctica Magna (1632) de A. Comenio, da comienzo a la tradición de la didáctica considerada una normativa metodológica de principio inductivo para desarrollo en el aula, como forma de facilitar el acceso al conocimiento. Se trata de una especie de “caja de herramientas” pensada para dar respuestas a los desafíos educativos de los nuevos tiempos a partir de la consideración de la infancia y de la institución escolar. Este enfoque prescriptivo se mantendrá hasta bien entrado el siglo XX.

¹² Recomendamos para una profundización sobre la corriente critico-contextualista los textos de Barco (1998) y de Cols (2007).

en ese espacio privilegiado de la escuela en el cual se desarrolla buena parte de la enseñanza: la clase escolar.

¿Por qué referirnos a la clase escolar? Consideramos que la clase escolar es un campo de problemáticas específico y en este sentido objeto de estudio propio de la didáctica. Ello es así porque:

- *Toma el acto de enseñanza, el acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Allí es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera. Los procesos se realizan en espacio y tiempos compartidos, pasan al acto, a la producción, devienen. En la clase escolar se manifiesta el acto pedagógico en formas diversas de concreción.*
- *Permite comprender los sucesos en su significatividad social, humana, real; con sentido y contenido social. (Souto, 1998)*

La clase escolar es un dispositivo que opera dentro de la institución educativa. Un dispositivo en términos foucaultianos:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Foucault, 1984)

La clase escolar es ese conjunto heterogéneo del que habla Foucault, ese conjunto que incluye personas, tradiciones, mandatos fundacionales, discursos, normas curriculares, concepciones de enseñanza y de aprendizaje, imaginarios y rituales. Las prácticas de enseñanza también forman parte de este conjunto. Utilizamos aquí el término prácticas también en un sentido foucaultiano:

(...) podemos decir que Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen ('sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento'), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una 'experiencia' o un 'pensamiento'. (Castro, 2004)

La clase escolar debe ser pensada como un producto socio histórico artificial y no como algo “naturalmente” dado, al igual que sucede con la institución escuela. El análisis de la “naturalización” de esta última:

(...) no hace más que volver a demostrarnos que su condición de 'naturalidad' es también una construcción históricamente determinada que debe ser desarmada y desarticulada. (Pineau, 2000)

Cuando nos referimos a investigar las prácticas de enseñanza en el contexto del dispositivo clase escolar, queremos decir que se trata de estudiar prácticas situadas (Lave, 1996) en un contexto social, histórico, institucional e ideológico. No abordamos el estudio de las prácticas de enseñanza desde una perspectiva que las considera como un conjunto de técnicas que el docente selecciona de un repertorio más o menos amplio ofertado por la didáctica. El modo en que cada docente enseña tiene que ver, de forma explícita o no, con un recorrido histórico y con un contexto social.

Hemos hablado de modos de enseñar. El plural es intencional, ya que entendemos que las prácticas de enseñanza son variadas y que no hay una única forma de enseñar o una forma “normal” de enseñar. En este sentido, resulta pertinente el uso del concepto de configuraciones didácticas, tal como lo define Litwin:

(...) es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (...) Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento... (Litwin, 1997)

Nuestra investigación aborda el estudio de las configuraciones didácticas del dispositivo clase escolar en la escuela secundaria¹³. Es decir, busca identificar y reconocer los modos de enseñar en el marco de las configuraciones didácticas. Modos que no necesariamente responden a una normativa de gobierno o a un tipo de técnica didáctica. Los modos de enseñar se van desarrollando y construyendo dentro del dispositivo clase escolar sintetizando, de manera idiosincrática, los distintos niveles de análisis¹⁴. En virtud de esto, no alcanzaría una profunda lectura de las normas legales que impulsan cambios en los modos de enseñar para conocer lo que realmente sucede al interior de las clases escolares. No alcanzaría con conocer las técnicas y herramientas didácticas que se enseñan en la formación de docentes para conocer las prácticas que realmente se despliegan en las clases escolares. Dado que nuestra investigación aborda un período de la historia reciente de la educación argentina, entendemos que la forma más adecuada para acceder al estudio de las configuraciones didácticas tal cual como suceden en el cotidiano escolar, es escuchar a los protagonistas de las clases escolares: los docentes y los estudiantes.

¹³ Si bien las teorizaciones de Souto y de Litwin, se enmarcan en epistemologías diferentes, entendemos que existen puntos de encuentro. El concepto de configuración didáctica de Litwin, por ejemplo, aporta a una mejor comprensión de los modos de enseñar en el nivel técnico de análisis que propone Souto.

¹⁴ M. Souto (1998) sostiene que para poder abarcar la complejidad del dispositivo clase escolar se requiere de un análisis en tres niveles: el técnico, el psíquico y el social.

Una metodología para estudiar las configuraciones didácticas

Para desarrollar la investigación elegimos un enfoque cualitativo (Marradi, 2018). Dentro de este, optamos por trabajar bajo los lineamientos de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1998). Entendimos que, en función de las preguntas y objetivos de investigación propuestos, era el enfoque más apropiado.

A la hora de diseñar la muestra nos inclinamos por una intencional no probabilística. Para su conformación se estableció que los sujetos participantes cumplieran con los siguientes requisitos: haber participado como docente o como estudiante en clases escolares de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2011-2018; haber participado como docente o como estudiante en clases escolares de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2011-2018; en el caso de los estudiantes, ser egresados y haber cursado al menos un año durante el período estipulado anteriormente; en el caso de los docentes, haber participado en clases escolares al menos un año durante ese período. La muestra incluyó a 147 sujetos, entre docentes y estudiantes.

El trabajo de campo se desarrolló en dos etapas durante el período 2019-2020. En la primera etapa se realizaron 35 entrevistas, de las cuales 14 correspondieron a docentes y 21 a estudiantes. Las entrevistas fueron semiestructuradas y se ajustaron a los siguientes ejes establecidos para el análisis de los datos: eje A, modalidad de las intervenciones del docente en la clase escolar; eje B, modalidad de las actividades que desarrollan los alumnos en la clase escolar; eje C, Características de los recursos materiales utilizados en las clases escolares; eje D, modo en que condicionan las formas de enseñar los cambios normativos.

Luego de realizar un análisis global hermenéutico y un microanálisis de las entrevistas, es decir un detallado análisis línea por línea necesario para generar unas categorías iniciales, se decidió realizar una segunda ronda de entrevistas focalizando en ciertas cuestiones que habían surgido del microanálisis (Strauss *et al*, 1998). Por el mismo motivo se decidió implementar un cuestionario web autoadministrable (Heerwegh, 2009) diseñado en función de los ejes y dimensiones de análisis arriba mencionados. En esta segunda etapa se realizaron 12 entrevistas a estudiantes y se recibieron 100 cuestionarios.

Si bien los cuestionarios suelen ser una herramienta más propia de los enfoques cuantitativos, en este caso se los utilizó en tanto complemento de las entrevistas realizadas con enfoque cualitativo. Un tipo de triangulación (Forni y De Grande, 2019) que suma la confiabilidad de los instrumentos cuantitativos a los cualitativos, pero desde una concepción de objetividad interpretativa o hermenéutica¹⁵. Desde esta perspectiva teórica, no se busca alcanzar una distancia objetivante, como correspondería al modo naturalista de la investigación en las ciencias sociales. Aquí, el investigador debe reducir al máximo la distancia con el objeto de estudio, ya que se requieren un gran conocimiento previo y estar muy cerca del objeto de estudio para poder hacer una interpretación lo más certera posible. La objetividad interpretativa no busca “la verdad” del objeto, sino las distintas verdades sobre un objeto. Por ello, las entrevistas a los protagonistas y/o testigos del objeto de estudio son la herramienta privilegiada, aunque no la única.

Los datos aportados por el trabajo de campo

Del análisis en conjunto de la información obtenida en el trabajo de campo, pudimos observar que dos tipos de configuración didáctica eran de mención recurrente. Una primera configuración, descripta con frecuencia, es la que muchos de los sujetos entrevistados denominaron “clase tradicional o clásica” o “clase expositiva”. Se trata de una configuración de la clase escolar en la que el docente expone un tema (Davini, 2008; Eggen y Kauchak, 1999) durante la mayor parte de la clase y luego, en el tiempo restante, permite algunas consultas de los estudiantes sobre el tema presentado. O también, este último momento de la clase es dedicado a una actividad escrita que deben realizar los alumnos y que está vinculada al tema expuesto por el docente. A continuación, algunos fragmentos de entrevistas, grafican lo expresado:

Los primeros años era más clásico. El profesor escribía en el pizarrón, nosotros copiábamos o también pasábamos al frente a escribir en el pizarrón. Era bien clásico. (A17; estudiante; entrevistado en 2020)

Tenía una profesora que llegaba, hablaba y escribía. Hablaba y escribía. Tipo que no te dejaba hablar y vos no podías hacer una pregunta porque ya no sabías de que hablaba, porque hablaba mucho. (A16; estudiante; entrevistada en 2019)

¹⁵ Adherimos al concepto de hermenéutica como lo plantea H. Gadamer (1999)

La otra configuración que aparece repetidamente es la que los sujetos entrevistados llaman “clase dinámica” o “clase participativa”. En este tipo de clase, el profesor aparece más en un rol de acompañamiento en la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos¹⁶. Normalmente el docente realiza exposiciones teóricas dialogadas (Davini, 2008; Eggen y Kauchak, 1999; Joyce y Weil, 2002) y suele ser de duración más breve que la de sus colegas de la “clase tradicional”. La mayor parte del tiempo de clase se utiliza para tareas de debate, intercambios y actividades de investigación e indagación sobre un tema. Esto se puede visualizar en estos pasajes de entrevistas:

(...) el ida y vuelta para mí era lo que servía. Porque ella (la profesora) nos contaba algo interesante y yo le preguntaba y quería saber más. (A31; estudiante; entrevistada 2020)

(algunos profesores) tenían una dinámica de clase más motivadora, digamos. Se armaba algo más de debate o algo de eso. Había otras clases que era la lectura del texto, pregunta respuesta y en otra no. Había una actividad que involucraba más la charla entre todos. (A19; estudiante; entrevistada 2019)

Era muy dinámica la clase porque mi profe de literatura no escribía en el pizarrón. Ella nos hablaba y nos decía anoten esto e íbamos tomando nota. Era como un debate constante y todos ahí como escuchando, aportando, debatiendo, y yo sentía que en este tipo de clases prestábamos más atención. (A30; estudiante; entrevistada 2020)

Un aspecto que mostró su relevancia a la hora de describir las configuraciones didácticas, fue la cuestión del vínculo docente-estudiantes. Los sujetos entrevistados, en su mayoría, destacaron la importancia de este aspecto. Tanto profesores como alumnos dieron un lugar destacado a la cuestión del vínculo para lograr una buena experiencia de aprendizaje. Algunos fragmentos de entrevistas a docentes, grafican con claridad esta cuestión:

(...) tener una llegada con los chicos para que después (...) tengamos un acercamiento en la formación. No creo que funcione, en estas poblaciones, la docencia de otra forma. (D05; docente; entrevistado 2019)

Yo trato de relacionarme, obviamente siempre desde la posición de docente, pero acercándome al alumno. Tratando de tener una empatía con los chicos para tener mejor vínculo. Aparte de darles la parte curricular, lo que trato es de conocerlos un poco más a ellos... (D07; docente; entrevistado 2019)

Siempre cuando empiezo un año escolar, les pido que me escriban una descripción de su vida. Empiezo con una frase de Galeano que dice,

¹⁶ Si bien no resulta relevante en este estadio de nuestro trabajo, nos parece interesante la distinción entre los términos alumno y estudiante que proponen Bárcena, López y Larrosa (2020) en su libro *Elogio del estudio*.

básicamente, que todos somos un universo. Entonces les pido que me describan su universo. (D11; docente; entrevistado 2019)

Se observa que algunos de los docentes entrevistados asignan un lugar central a la cuestión del tipo de vínculo que establecen con sus estudiantes. Incluso se observa que forma parte de la planificación de sus clases, planteando algunas actividades específicas.

También los estudiantes refieren al vínculo con el docente:

Se notaba el interés (porque el alumno aprenda) de cada profesor a la hora de enseñar. Había profesores a los que no les importaba mucho (...) Después cuando había un profesor que le interesaba se notaba. (A15; estudiante; entrevistado 2019)

Esta mención destacada de la cuestión del vínculo, nos llevó a realizar una segunda incursión en el campo. Así se llevó a cabo la segunda ronda de entrevistas y se implementó el cuestionario autoadministrable. Al analizar el nuevo material y volver sobre las entrevistas de la primera ronda, observamos que el tipo de vínculo aparecía asociado a la valoración que se hacía de la configuración de clase. Veamos algunos fragmentos:

(¿En qué clases no te aburrías?) con algunos profesores porque uno se llevaba bien, no sé si porque eran divertidas sus clases, sino porque uno con el profesor tenía buena relación y bueno, se hacía más entretenido. (¿Cómo eran las clases que te gustaban?) Eran algo como más relajado, no tan cuadrado, tan formal...era más como entre pares. (A04; estudiante; entrevistado 2019)

A mí me ayudaba que fueran empáticos (los profesores). La profesora de matemáticas no era empática con nadie ni demostraba interés en serlo. Ya para el momento de responder una duda, hasta respondía a desgano si se quiere. (...) En cambio uno que fuera empático, generaba más confianza en nosotros para seguir preguntando, generando curiosidad y generando ganas de trabajar. (A29; estudiante; entrevistado 2020)

Pareciera ser que cuando los profesores se muestran más cercanos a los estudiantes, estos valoran positivamente la configuración didáctica de la clase escolar. Varios docentes parecen ser conscientes de esto también. Sin embargo, el acercamiento para influir positivamente en la enseñanza, parece tener un límite según surge de las entrevistas:

Suelo tener una buena relación con los alumnos (...) pero no por eso pierdo rigurosidad, entre comillas, o pierdo la verdadera relación que hay entre docente y alumno. (D06; docente; entrevistada 2019)

(...) intento buscar un equilibrio entre la distancia que en algún momento tiene que haber entre el docente y el alumno, y en otros momentos una relación más cercana para poder relajar un poco esa distancia. (D04; docente; entrevistado 2019)

Me pasaba que había algunos profesores que eran...metidos o que tal vez decían cosas fuera de lugar (...) era como que se trataban de meter en tu vida ... a mí no me caía bien eso. (A11; estudiante; entrevistado 2019)

En mi colegio no había eso de autoridad inalcanzable. Eran todos más allegados. (...) A veces si sentía que ya era demasiada la confianza entre profesores y alumnos y eso ya no me gustaba. Es como que hay un límite. (A16; estudiante; entrevistado 2019)

Cuando observamos las respuestas de los sujetos a los que se le administró el cuestionario, vemos consideraciones similares a los sujetos entrevistados. Para la pregunta “¿En qué medida, las siguientes características de un profesor/a, te ayudaban a aprender más en sus clases?” el cuestionario ofrecía un conjunto de 6 características y cuatro opciones en cada una: nada; poco; bastante; mucho. Destacamos los siguientes resultados:

- 1- Cumplía con el programa de la materia: Bastante 42% Mucho 15%
- 2- Era uno más entre sus estudiantes: Nada 24% Poco 44%
- 3- Era muy bueno explicando los temas de su materia: Bastante 28% Mucho 65%
- 4- Permitía que los estudiantes pregunten y participen espontáneamente de su clase: Bastante 40% Mucho 48%
- 5- Mantenía distancia del grupo de estudiantes: Nada 33% Poco 47%
- 6- Le preocupaba que alguno o algunos de sus estudiantes no entendieran los temas de su materia: Bastante 38% Mucho 34%

Como podemos ver, es muy valorado que un docente explique bien (un 93% sumando las opciones Mucho y Bastante); que permita la participación de los estudiantes en clase (un 88% sumando las opciones Mucho y Bastante); y que se preocupe por el aprendizaje de sus alumnos (72% sumando las opciones Mucho y Bastante). Podríamos resumir que los estudiantes consideran que es de mucha ayuda contar con un docente que sabe explicar, que propone actividades con participación activa de los estudiantes y que se preocupa por lo que les pasa a sus alumnos en relación al aprendizaje escolar. Esto resulta coincidente con la información recogida en las entrevistas.

Por otro lado, podemos ver que ser uno más con el grupo de alumnos suma un 68% entre las opciones Nada y Poco. Similar situación vemos con el docente que se mantiene distante del grupo de estudiantes: 80% opinó que Poco o Nada. Esto también parece coincidir con la información obtenida en las entrevistas: parece ser importante para favorecer el aprendizaje en la escuela, contar con un docente que sepa mantener la distancia justa con sus alumnos.

Algunas conclusiones

A partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo, pudimos avanzar en una parte de nuestro propósito: identificar y describir las configuraciones didácticas. Pudimos identificar dos configuraciones que aparecen con claridad: la “clase tradicional” y la “clase participativa”. Cada una de ellas con sus rasgos bien definidos. Pero del análisis surgió otra cuestión que no estaba en nuestros objetivos originalmente: que los estudiantes entrevistados hacían una valoración de cuál de las configuraciones eran más apropiadas para aprender. Al poner el foco de nuestro análisis en ese aspecto, observamos que, con claridad, la “clase tradicional” aparecía como la configuración que menos favorecía el aprendizaje escolar. En cambio, la “clase participativa” era señalada como la mejor opción para favorecer el aprendizaje escolar. Un aspecto que destacamos es la participación de los estudiantes en la clase. Cuando las configuraciones didácticas incluyen actividades como debates, intercambios con el docente, posibilidad de preguntar y repreguntar y trabajos de investigación, los entrevistados declaran sentir que aprendieron más. Cuando no se dan estas características en la configuración de la clase escolar, entonces los estudiantes sostienen que el aprendizaje se dificulta. A modo de ejemplo veamos estos extractos de entrevista:

Siento que en los momentos en los que más sentía que aprendía y no que memorizaba era cuando debatíamos. No cuando decían, bueno lean esto y contesten las preguntas, sino cuando decían lean esto en sus casas y vengan con esto leído y hablemos de esto. (A26; estudiante; entrevistada 2020)

Observemos como con claridad, la estudiante entrevistada diferencia entre las características de la configuración de la “clase tradicional” y la configuración de la “clase participativa”. En el siguiente fragmento, otra estudiante nos comenta: (era una “clase tradicional”, pero en el grupo de alumnos...) “*se generaba debate y se transformaba en una clase piola.*” (A11; estudiante; entrevistada 2019)

En este caso, los propios estudiantes impulsan la participación a pesar de la propuesta de la docente. Los estudiantes buscan participar y generar debate, porque sienten que así aprenden más y mejor.

Pero a la hora de valorar las configuraciones de clases escolares, los estudiantes entrevistados subrayan un aspecto que parece decisivo: el vínculo docente-alumnos¹⁷. Cuando el docente se muestra distante del grupo de alumnos y solo se preocupa por dar su exposición teórica y cumplir con los contenidos curriculares, los estudiantes sienten que se aburren y aprenden menos. No se sienten motivados para aprender. En cambio, cuando el docente se acerca al grupo y se preocupa por la marcha del aprendizaje en cada uno de los estudiantes, estos sienten que aprenden más y se sienten motivados a aprender. Es importante destacar que no se trata de cualquier acercamiento. El tipo de acercamiento descrito por los entrevistados es aquel que se da con la distancia precisa para que el docente logre comprender lo que pasa con el aprendizaje en el grupo y en cada alumno. Si la distancia se acorta demasiado y el docente intenta ser uno más con el grupo de alumnos o intenta interiorizarse de cuestiones extra escolares de la vida de sus estudiantes, muchos observan esto como negativo para aprender en la escuela. Para denominar a este vínculo particular que debe darse entre docente y alumnos, hemos elegido la denominación *empatía didáctica*. En varias entrevistas, los estudiantes hablan de “docentes empáticos”. Según la Real Academia (2021) el término empatía se define como: sentimiento de identificación con algo o alguien, capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.

En el caso de la *empatía didáctica*, se trata de identificarse con el estudiante en su rol de alumno de la clase escolar. No se trata de un “*identificarse con alguien y compartir sus sentimientos*” en general. Observemos que tanto los docentes como los alumnos que formaron parte de la muestra, señalan con claridad este aspecto. Es importante para poder aprender contar con un docente que sea capaz de ponerse en el lugar de alumno. De esta manera el docente podrá sentir lo que siente el alumno en relación a la enseñanza y al aprendizaje y poder ajustar la configuración didáctica para lograr el mejor aprendizaje posible.

¹⁷ Esta cuestión no ha merecido, a nuestro criterio, la atención necesaria de los investigadores hasta el momento. Aunque con un enfoque distinto al nuestro, recomendamos el trabajo de Hagenauer y Volet (2014) sobre el vínculo alumnos-docente en la universidad.

La empatía didáctica es la capacidad del docente para ponerse en el lugar de sus alumnos y sentir lo que les pasa en relación a la enseñanza y al aprendizaje en su clase escolar.

A la luz de estos planteos, si volvemos a los datos obtenidos en el campo, veremos que, para valorar una configuración de clases, los sujetos de la muestra toman preferentemente dos aspectos en consideración: el tipo de actividades y roles y la capacidad de *empatía didáctica*. La opción mayormente elegida por los entrevistados como la más adecuada para el aprendizaje escolar es aquella que combina actividades participativas (como los debates) y un docente que muestra *empatía didáctica*. Por el contrario, aquella clase señalada como la menos adecuada para el aprendizaje es en la que el docente no facilita la participación de los estudiantes en la clase y el eje de esta es él y sus exposiciones teóricas. A esto sumamos un docente que no muestra *empatía didáctica*.

Estas dos opciones nos dejan otras dos posibilidades intermedias: una “clase participativa” con un docente poco empático; y una “clase tradicional” con un docente muy empático. Estas variantes intermedias aparecieron en algunas de las entrevistas realizadas.

Algunas discusiones y perspectivas a futuro

Para quienes trabajamos en el campo de la didáctica, toda investigación que suma al mejor conocimiento de las configuraciones didácticas es bienvenido. En el caso de esta investigación, entendemos que el término empatía didáctica tiene, justamente, la capacidad de mejorar la comprensión de los modos de enseñar. Si bien existen muchos trabajos que sistematizan modelos o enfoques de enseñanza, estos suelen elaborarse desde la mirada del especialista o desde la mirada del docente. En este caso estamos sumando un término que ha surgido fundamentalmente, de otro de los actores principales del dispositivo clase escolar: el alumno.

Una discusión que se abre ahora, es pensar en cuanto influye la condición de joven. Por definición, los estudiantes de la escuela secundaria son también jóvenes que forman parte de la juventud actual. Identificar a las configuraciones didácticas que facilitan y promueven la participación¹⁸ de los estudiantes como las mejores para aprender ¿es solo

¹⁸ Resulta relevante sobre este tema, la investigación de Roxana Morduchowicz (2021) sobre jóvenes y ciudadanía digital. La autora destaca que uno de los aspectos más relevantes en el uso de las nuevas

producto de la experiencia escolar o también lo es de la experiencia de ser joven? Estamos atravesando una época en la cual jóvenes de distintas regiones del mundo salen a las calles para hacerse oír (Calderón y Castells, 2019; Ramírez Varela, 2020). Piden ser escuchados y piden participar en la toma de decisiones. ¿Cuánto de esto presiona sobre las configuraciones didácticas? Muchos jóvenes estudiantes de la escuela secundaria han ganado las calles en nuestra región latinoamericana, para reclamar por mejor educación y por su futuro. También se han sumado a los movimientos sociales ecologistas, entre otros (Svampa, 2017). No sería desacertado abrir una línea de indagación al respecto.

Otra cuestión a considerar es si obtendríamos resultados similares conformando una muestra con docentes y estudiantes de otra ciudad de la Argentina¹⁹. La muestra con la que trabajamos es solo de la Ciudad de Buenos Aires. Esta es una gran metrópoli con más de tres millones de habitantes y que posee su propia historia política y social. Nos preguntamos qué sucedería si lleváramos a cabo la misma investigación en otras ciudades argentinas con otras características demográficas y con otra historia política y social ¿Las preferencias de los estudiantes de Buenos Aires, representarían también a las de sus pares de otras ciudades argentinas? ¿La preferencia por clases escolares participativas y por docentes con una alta empatía didáctica, es un producto de los jóvenes de las grandes urbes?

También podría pensarse si en la misma Buenos Aires entrevistáramos a estudiantes de la escuela secundaria de otras épocas (por ejemplo de los años '70, bajo una feroz dictadura militar o en los años '80 época de la recuperación de la democracia) ¿Obtendríamos similares resultados?²⁰

Avanzar sobre estos interrogantes nos podría permitir saber cuán situada es la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Nos permitiría avanzar en conocer cuánto de idiosincrático tienen los resultados obtenidos en nuestro trabajo de investigación. Por lo pronto, creemos que los resultados obtenidos pueden ser un valioso aporte no solo para

tecnologías por parte de adolescentes y jóvenes, es la posibilidad de la participación sin supervisión de los adultos.

¹⁹ Al respecto es interesante el modelo de investigación llevado a cabo por I. Dussel (2007) para cubrir las particularidades propias de cada región del país.

²⁰ A modo de ejemplo recomendamos la investigación de M. Maldonado que trabaja con sujetos que cursaron la escuela secundaria en la Argentina en la provincia de Córdoba entre 1935 y 1955, con un enfoque similar al nuestro.

los investigadores en el campo de la didáctica, sino también para los formadores de profesores y para los profesores mismos.

Referencias bibliográficas

BÁRCENA, F., LÓPEZ, M. y LARROSA, J. (2020) *Elogio al estudio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BARCO, S. (1996) La corriente crítica en didáctica. En CAMILLIONI, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

CALDERÓN, F. y CASTELLS, M. (2019) *La nueva América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

CASTRO, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal – Buenos Aires: UNQ-Prometeo.

CAZAS, F. (2019) *Los modos de enseñar. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2010)*. Buenos Aires: Ed. Teseo.

CAZAS, F. (2017) La escuela secundaria argentina (1960 – 2010). Fuerzas y tensiones en sus prácticas de enseñanza. En *Revista de História e Historiografia da Educacao*. Vol 1 Nro. 3. Pp 255 – 277. ANPUH.

COLS, E. (2007) Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En CAMILLONI, A. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Diccionario de la Real Academia Española (2021) Disponible en: <https://www.rae.es/>

DIAMANT, A. (2020) *Programa de la materia Didáctica General de la carrera de profesorado*. Buenos Aires: Facultad de Psicología/UBA.

DUSSEL, I. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.

EGGEN, P y KAUCHAK, D. (1999) *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

HEERWEGH, D (2009). Mode differences between face-to face and web surveys: an experimental investigation of data quality and social desirability effects. En *International Journal of Public Opinion Research* 2009; 21:111-21.

HAGENAUER, G. y VOLET, S. (2014) Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. En *Oxford Review of Education*, 40:3, 370-388, DOI: [10.1080/03054985.2014.921613](https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613)

EZPELETA, J. (2004) Innovaciones educativas. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 9 Nro. 21 pp 403-424.

FOUCAULT, M. (1984) *El juego de M. Foucault* (entrevista). Disponible en <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2009/07/michel-foucault-el-juego-de-michel.html>.

FORNI, P., y De GRANDE, P. (2019). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. En *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1). Disponible en doi: [http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064](https://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064)

GADAMER, H. (1999) *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

JOYCE, B., y WEIL, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

LAVE, J. (1996) “La práctica del aprendizaje”, en Chaiklin, S. & Lave, J. *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MALDONADO, M. (2012) “Experiencias escolares, evocaciones juveniles e historia”. En *Cuadernos de educación*. Año X Nro 10.

- MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. (2018) *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- MORDUCHOWICZ, R. (2021) *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PINEAU, P. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- PINEAU, P. (2000) “¿Por qué triunfó la escuela?” En Pineau, P. y otros (2000) *La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- KAUFMAN, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. Salamanca: FahrenHouse.
- RAMIREZ VARELA, F. (2020) “Juventud y movimientos sociales: reflexiones sobre la Generación Glocal latinoamericana”. En *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (14), e030, ISSN 1852-4907 | <https://doi.org/10.24215/18524907e030>
- ROCKWELL, E. y EZPELETA J. (1983) “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. En: *Revista Colombiana de Educación*, Nro. 212.
- SOUTO, M. (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- SOUTO, M. (1998) “La clase escolar. Una mirada desde la Didáctica de lo grupal”. En Camillioni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1998) *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- SVAMPA, M. (2017) *Del cambio de época al fin de siglo*. Buenos Aires: Edhasa
- TEDESCO, J.C.; BRASLAVSKY, C.; CARCIOFI, R. (1983) *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO – GEL.
- TIRAMONTI, G. (Dir.) (2018) *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. Buenos Aires: FLACSO.

VIÑAO FRAGO, A. (2003) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*, Madrid. Ed. Morata.