

El trabajo de enseñar en el ciclo básico de una escuela secundaria estatal: innovación en la enseñanza, dispositivos didáctico-pedagógicos y singularidad de los alumnos

Octavio Falconi

CENTRO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
Correo: octaviofalconi@yahoo.com.ar



RESUMEN

Este artículo desarrolla una descripción analítica de una de las muchas posibles innovaciones en la enseñanza que numerosos profesores construyen para resolver el trabajo de enseñar con las nuevas cohortes de jóvenes alumnos que ingresan a la escuela secundaria estatal en Argentina provenientes mayoritariamente de las clases populares. Un proceso que sucede en la creciente universalización del nivel medio, en el marco de la legislación que establece su obligatoriedad y en el desarrollo de un conjunto de discursos y programas políticos orientados a la *inclusión educativa* y la *atención a la diversidad*.

Palabras clave: escuela secundaria, innovación en la enseñanza, construcción didáctica, dispositivos didáctico-pedagógicos, singularidad alumno.

ABSTRACT

This paper develops an analytical description of one of the many possible innovations in teaching that different teachers constructed in order to solve the job of teaching with the new cohorts of young students that have recently entered the state secondary schools in Argentina coming from the majority popular classes and from homes with a low profile of previous schooling. This process followed the growing extension of secondary schooling, in the wake of legislation in the nineties that established compulsory schooling through grade 12 and the successive educational reforms that put forth a set of plans and programs marked by the discourse of inclusion and attention to diversity.

Key words: secondary school, innovations in teaching, didactic constructions, school devices, individual students.

Introducción

Tomando el caso de Natalia, profesora de Ciudadanía y Participación¹ en el segundo año del ciclo básico de una escuela secundaria² estatal en la provincia de Córdoba, Argentina, se aborda la elaboración de una innovación en la enseñanza que recurre a un conjunto de dispositivos didáctico-pedagógicos

disponibles en el formato escolar y a otros recursos para lograr que los estudiantes “hagan” las actividades de aprendizaje y para intentar atender sus singularidades a partir de sus repertorios culturales y su historia social.

El proceso de enseñanza que se describe a partir de este caso no se refiere tanto a un significado de

innovación educativa equivalente a la puesta a prueba en el escenario escolar de sofisticadas ingenierías pedagógicas preestablecidas, sino al desarrollo de “innovaciones didácticas emergentes” (Libedinsky, 2001: 59), entendidas como apuestas legítimas de los docentes para el mejoramiento de sus prácticas. En este sentido, equivale a documentar las creaciones que se despliegan en el marco de los “haceres ordinarios” del cotidiano escolar que permiten “poner en evidencia las ‘invenciones’ prácticas, no decretadas explícitamente, instituidas sin que la jerarquía haya intervenido en ellas, al punto de poder decir que son producidas de manera anónima por las propias prácticas” (Chartier, 2001: 15). Innovaciones que dan cuenta de la puesta en juego constante de los saberes elaborados por los docentes y de múltiples apropiaciones culturales que ellos movilizan para construir respuestas didácticas novedosas, las cuales son vehiculizadas tanto en las transformaciones de las tareas académicas ofrecidas como en los vínculos subjetivos construidos, en el afán de conquistar a un grupo de jóvenes de los cuales muchos de ellos no se encuentran en la escolaridad por voluntad propia. Dinámica y elementos que en conjunto hacen de la tarea docente un trabajo diferente a cualquier otro (Rockwell, 2013: 81-85) y que, en consecuencia, la compleja naturaleza de la producción de innovación en la enseñanza requiera aún desentrañarse.

Conceptualizaciones que orientan la descripción analítica de las clases

Para analizar la secuencia didáctica del caso abordado de innovación en la enseñanza se recurre principalmente a la complementariedad de tres categorías teóricas. En primer lugar, el concepto de “construcción metodológica”, que “implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar [una] propuesta de enseñanza... fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares” (Edelstein y Coria, 1995: 68). Articulada a ésta, la noción de “dispositivo” a partir de la interpretación que efectúa Anne-Marie

Chartier (2002) de la teorización de Michel Foucault (1991) cuando señala que su uso permite dar claridad cuando se trata de categorizar artefactos escolares ordinarios que pueden ser efectivamente analizados como una realidad heterogénea que pone en red una multiplicidad de elementos (Chartier, 2002: 13-26). Un aspecto importante que resalta la autora es que “la mayor parte de los dispositivos son sin autor” (Chartier, 2002: 13), lo que permite subrayar que los mismos, perdurables en el tiempo y presentes en el paisaje escolar, son productos de la historicidad de la “forma escolar”³ y de su permanente recreación colectiva (Vincent, Lahire y Thin, 2001).

Una secuencia de actividades para la enseñanza de la “identidad”: Saberes previos, fichas y mandalas

En las expresiones de Natalia, como también en las de sus colegas, son recurrentes las referencias al “esfuerzo” y el “gasto de energía” que requiere el trabajo de enseñar debido a las prácticas juveniles de sus alumnos en el aula. Los registros de observación de clases muestran que el numeroso grupo de estudiantes hace difícil su regulación, así como también el acompañamiento didáctico-pedagógico.

A partir de un conocimiento situado, construido en su trayectoria docente y forjado en estas condiciones de trabajo, Natalia pone en marcha una secuencia didáctica innovadora para enseñar el contenido *identidad*—prescrito curricularmente—, procurando que sus jóvenes estudiantes se constituyan en protagonistas de la tarea y, por efecto, atenuar la incidencia de sus prácticas sociales en el clima del aula.

En función de este propósito, Natalia diseña tareas y selecciona recursos para trabajar dicho contenido para dos clases al comienzo del año lectivo. En la primera propone un inicial “segmento de actividad” (Stodolsky, 1991: 28) de intercambios verbales con negociación de significados a partir de la pregunta “¿qué es la identidad?” Este intercambio permite recuperar los saberes previos de los estudiantes, en tanto sentidos aproximativos a dicha categoría teórica que se vinculan con aspectos empíricos y simbólicos de su mundo social.

Posteriormente, les solicitará que escriban en sus carpetas⁴ el título: “Derecho a la identidad (personal)” para que desarrollen una definición propia acerca del concepto de *identidad*. Como efecto de esta consigna en las carpetas se encuentran diversas producciones de sentidos: “Es una construcción de nuestra vida personal”. “Es el ADN”. “Es nuestros datos, nuestros gustos y disgustos, donde vivo, datos de nuestros familiares, etc.” “Es todo lo que se relaciona con vos, por ejemplo: el DNI, el nombre, la huella digital, etc.” Con esta primera aproximación a esta categoría teórica, Natalia relata cómo diseña la tarea para la siguiente clase:

Ellos comienzan haciendo una “ficha de identidad”, donde completan frases sobre: “¿Quién soy?”, o sea, ¿quién es cada uno? Todas esas cosas que van completando *un panorama de sí mismo*”.

En las carpetas de los alumnos se encuentran los desarrollos de esta “ficha de identidad personal”, que requiere de completarla de manera individual de diferentes aspectos vinculados a sí mismos, por ejemplo: “Mi nombre es... Vivo en... Mi mamá se llama... De ella admiro... Un momento muy feliz de mi familia fue... Dicen que cuando yo nací era... De la escuela lo que más me gusta... Una persona que nunca voy a olvidar en mi vida es...” Esta “ficha” tiene aproximadamente treinta frases similares para completar.

Como relata Natalia, la construcción didáctica de esta actividad tiene como objetivo favorecer en sus estudiantes “un trabajo de autoconocimiento” que les permita vincular el concepto de *identidad* con múltiples aspectos de la experiencia de su vida. Posteriormente, este “mapa de sí mismos” servirá como insumo para la siguiente tarea, donde les propondrá dibujar/definir sus respectivos “mandalas”.

A continuación, al iniciar la segunda clase propone un segmento de actividad con materiales audiovisuales para generar un puente cognitivo entre la “ficha” y la realización de los “mandalas”, con el objetivo de proporcionar información y saberes acerca de estos últimos.



Les mostré videos de cómo dibujar un mandala. Una escala cromática: el color rojo significa pasión, énfasis en lo que hago. El color azul es calma, tranquilidad... Algunos signos que encontré: ¿qué significa, dentro de las culturas orientales, el triángulo, la mariposa, la estrella?... Entonces, de acuerdo con esa escala cromática, con estos signos: ¿Qué mandala podían hacer qué los representara a ellos?

Finalmente, la construcción didáctica diseñada incluía una consigna que solicitaba realizar un relato acerca del significado del “mandala” de cada alumno. No obstante, ni esta consigna de trabajo ni la tarea en sí se encontraron desarrolladas en las carpetas. Esta ausencia quizás se deba, como relata Natalia, a la dificultad de exponer sentimientos o describir aspectos íntimos en una actividad escolar: “Porque por ahí se ponen en juego cosas de ellos, que son grossas,⁵ que pasan por *ir construyendo su identidad* y por *cuestiones que pueden ser significativas* y por ahí son *dolorosas*”. A partir de este relato se pue-

de interpretar que la construcción metodológica y las intervenciones que realiza Natalia incluyen la dimensión del cuidado de las sensibilidades de los alumnos debido a que las actividades que propone para trabajar *identidad* solicitan exponer sentimientos, emociones y características personales a partir de sus experiencias e historias de vida.

Dispositivos, actividades y evaluaciones para el “hacer práctico y concreto” en el aula

El armado didáctico de Natalia permite reconstruir el uso de dispositivos didáctico-pedagógicos tradicionales (carpetas y cuestionarios) y de otros recursos novedosos (mandalas y audiovisuales) que priorizan que las actividades se encuentren diseñadas para un “hacer práctico” centrado en el protagonismo de los alumnos, de tal manera que también se adecuen y atiendan sus singularidades.

N: Me interesó *para trabajar la concentración...* porque había leído, por un lado, en una agenda que yo tenía y, por otro, en un libro sobre mandalas, que como *recurso pedagógico* ayudaba a *centrar o fijar la atención*. Me pareció interesante y que ellos comen-
zaran a *hacer*.

La búsqueda didáctica de Natalia para suscitar el “hacer” de sus alumnos a través de un recurso novedoso como el “mandala” adquiere coherencia y consistencia en el conjunto de su secuencia didáctica en tanto que se adecua y orienta a recuperar las experiencias vitales de sus alumnos para promover un aprendizaje significativo y lograr que la tarea académica sea desarrollada por todo el grupo-clase.

Así, para Natalia, ese saber a través de la experiencia de sus estudiantes, interpretado como un “pensamiento concreto”, orienta el propósito del “hacer” en su construcción didáctica. Esta idea se plasma en un objetivo estratégico inherente a las actividades escolares y los recursos que ella diseña: que faciliten la utilización de dicho “pensamiento” de tal modo que vinculen la abstracción del contenido escolar con la experiencia cotidiana, la historia y la personalidad “concreta” de sus alumnos:

Un poco esto de poner en juego también sus ideales y sus valores *en algunas cosas concretas*. Porque a mí me cuesta trabajar con este *pensamiento concreto* que ellos tienen. Uno está hablando todo el tiempo de valores, ideales y para ellos *hay que bajarlos*.

Por otra parte, las frases evaluativas que escribe en las carpetas de los alumnos acerca de la realización de esta actividad (“Falta realizar tu mandala”. “¿Y tu mandala?” “Mandala y ficha 8 (ocho)”. “Faltó tu mandala”), así como también las expresiones en las entrevistas con respecto a sus producciones, dan cuenta de que “hacer” las actividades, y algunas reflexiones asociadas, se constituye en uno de los “referentes” principales para evaluar y calificar el desempeño de los estudiantes (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995: 22). En este sentido, Natalia propone un corrimiento de un aprendizaje mediante el estudio repetitivo de conceptos a modo de acumulación de información: “*evalúas el hecho de que lo pueda hacer, y pueda dar alguna razón de por qué lo hizo*. La evaluación es hoy a ver: *hacemos este trabajo... pero no es una cuestión que implique estudiarla*”. En su construcción didáctica, trabajo de enseñar, aprendizaje y evaluación se unifican en un mismo tiempo y una misma realización circunscrita al momento del aula. Asimismo, la atención a las diferencias entre sus alumnos no se circunscribe al “hacer” la tarea en los tiempos de las clases donde se trabajó este contenido. Ella reconoce que existen heterogeneidades en los ritmos, intereses y saberes vinculados con las actividades ofrecidas: “*lo hicieron todos en sus tiempos. Porque no todos tienen ni los mismos tiempos, ni los mismos intereses, ni los mismos momentos... Pero la mayoría lo hizo y lo pudo hacer*”.

Este proceso didáctico puesto en marcha recupera, utiliza y articula dispositivos didáctico-pedagógicos, recursos y prácticas de evaluación que tienen por objetivo adecuarse a los tiempos y ritmos de las singularidades que habitan el aula e intenta favorecer el desarrollo de las tareas académicas y la apropiación de los saberes por medio de un “hacer” que se “concreta” tanto en los intercambios de negociación de significados y las prácticas de lectura como en la

materialización de la escritura y la producción de imágenes ilustradas en las carpetas personales de sus alumnos.

Reflexiones finales

A partir de la construcción metodológica desarrollada por una profesora de una institución estatal se abordó cómo se produce una innovación didáctica en el marco de los desafíos y tensiones que plantean la obligatoriedad y el proceso de universalización de la escuela secundaria. El caso analizado privilegia un modo de trabajo de enseñar que integra el uso de dispositivos didáctico-pedagógicos de la tradición escolar junto con recursos novedosos, no canónicos y experimentales. La secuencia didáctica analizada da cuenta de una articulación de elementos heterogéneos que, como señala Anne-Marie Chartier, son innovaciones que “tienen más que ver con un *bricolage* funcional que con una estrategia intelectual calculada” (2002: 21). Este bricolaje se construye en una práctica de enseñanza que intenta favorecer un “hacer práctico” con actividades ajustadas y adecuadas a las características de sus alumnos, permitiéndoles, por un parte, involucrarse con el contenido trabajado y, por otra, apropiarse de los saberes escolares ofrecidos.

La opción didáctica desarrollada por Natalia intenta resolver la distancia entre lo que prescribe el diseño curricular, lo que ella considera imprescindible transmitir y lo que interpreta desde su experiencia docente que es posible lograr por medio de un trabajo de enseñanza que se ajuste tanto a los modos de aprender según los repertorios culturales que portan sus alumnos a partir de sus trayectorias sociales y experiencias escolares previas como a sus subjetividades, emociones y afectos.

NOTAS

¹ El espacio de Ciudadanía y Participación es una reciente prescripción para primero y segundo años del ciclo básico de la escuela secundaria en el diseño curricular de la provincia de Córdoba, Argentina (2011-2015). En términos curriculares, su denominación refiere a un eje integrador o transversal que demanda a los docentes de toda una inventiva para enseñar contenidos como *adolescencia, derechos, participación*, entre otros.

² La escuela secundaria en Argentina está compuesta por un ciclo básico (de tres años, para edades de 12, 13 y 14 años) y un ciclo especializado (de tres años, para edades de 15, 16 y 17 años); ambos constituyen un único recorrido de seis años obligatorios.

³ Con este concepto los autores refieren a una configuración socio-histórica en la cual sus elementos adquieren unicidad, produciendo un modo de socialización (*escolar*) en determinadas formaciones sociales que tiende a imponerse, recuperando y modificando ciertos recursos pretéritos. Por lo tanto, alude a una forma inédita de relación social que se denomina *pedagógica*, la cual surge en un momento histórico determinado (en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII) y que se autonomiza de otras formas sociales en un tiempo y un lugar diferenciado donde se realizan actividades específicas: *la escuela*.

⁴ La carpeta se constituye en un dispositivo didáctico-pedagógico hegemónico en el actual formato escolar de la escuela secundaria argentina en tanto que organiza, secuencía y regula el trabajo académico en función de promover el aprendizaje de los contenidos por medio de prácticas de lectura y escritura.

⁵ Gruesas, importantes.

REFERENCIAS

- Bertoni, Alicia, Margarita Poggi y Marta Teobaldo. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz, 1995.
- Chartier, Anne-Marie. “Um dispositivo sem autor. Cadernose fichários na escola primária”. *Revista Brasileira de História da Educação*, 3 (2002): 9-26.
- Edelstein, Gloria, y Adela Coria. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz, 1995.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- Libedinsky, Marta. *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- Rockwell, Elsie. “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”. *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Coord. Rodolfo Ramírez Raimundo. México: Senado de la Republica-Instituto Belisario Domínguez, 2013.
- Sourrouille, Florencia. *Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América Latina. Distintas formas que asume la desigualdad*. Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina-International Institute for Educational Plannig-Organización de Estados Iberoamericanos, 2009 (Cuaderno 02).
- Stodolsky, Susan. *La importancia del contenido en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- Vincent, Guy, Bernard Lahire y Daniel Thin. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. *Educação em Revista*, 33 (2001): 7-47.

RECOMENDACIONES DE APLICACIÓN PARA EL AULA

En primer lugar, el análisis del caso permite sugerir que una innovación en la enseñanza que articula dispositivos didáctico-pedagógicos canónicos con elementos novedosos y desafiantes favorece, con las orientaciones y los acompañamientos docentes necesarios, un trabajo académico con todo el grupo-clase, en un tiempo común, pero que a la vez habilita para que cada uno encuentre formas de producción diversas y originales a partir de sus saberes previos y ritmos de aprendizaje. De este modo, se diferencia del presupuesto de que para atender la diversidad o las singularidades de los alumnos se requiere planificar numerosas actividades que se ajusten a cada uno de ellos.

En segundo lugar, se considera importante resaltar que la construcción didáctica analizada integra en las mismas acciones y tiempos la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, sin dejar a esta última para después y de manera escindida del momento del “hacer” las tareas académicas, como sucede con “pruebas” o exámenes que solicitan reproducción de información en un tiempo distinto y diferenciado. Por el contrario, la evaluación entendida como valoración personal y colectiva de las producciones logradas se constituye en una necesidad genuina de reconocer, reformular o modificar lo producido, pasando a ser de este modo parte del proceso de aprendizaje. En este sentido, las prácticas de evaluación son co-construidas entre docente y alumnos a partir de sus desempeños, interrogantes, dudas y errores en función de que la comprensión de los contenidos se encuentre articulada al desafío cognitivo implicado en la realización de la tarea.

En tercer lugar, advertir que las actividades didácticas desarrolladas en esta innovación requieren de un acompañamiento por parte del docente para atender e incluir en ellas los saberes previos y las dificultades que presentan los alumnos en sus prácticas de oralidad, lectura y escritura. Reconocer estos aspectos implica una valoración ajustada y adecuada para sus producciones escolares, contribuyendo a evitar la profundización de las desigualdades, y da cuenta de que toda práctica de enseñanza requiere del cuidado de las emociones, los afectos y las sensibilidades en función de procurar la promoción de la confianza en cada uno de los estudiantes durante el desarrollo de las tareas académicas.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Anijovich, Rebeca. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Litwin, Edith (comp.). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- Meirieu, Phillippe. “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. *Cuadernos de Pedagogía*, 373 (2007): 42-47.
- Flavia Terigi. “Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema”. *Pasar la Palabra*, 4 (2011): 2-7.

Recibido: 15 de abril de 2014.

Aceptado: 15 de octubre de 2014.

**suscríbete
ahora**

12 EJEMPLARES AL PRECIO DE 10
RECIBE LA EDICIÓN MENSUAL EN TU PROPIO DOMICILIO

SUSCRIPCIÓN ANUAL

EN MÉXICO
\$400.00

EN EL EXTRANJERO
\$110.00 dólares

Deposita en la cuenta BBVA Bancomer 00446634494 y envía la ficha de depósito con todos tus datos (nombre, dirección completa, teléfono y, en su caso, RFC) al fax (55) 55 50 58 00 y 01 ext. 119, para mayores informes comunícate al (55) 55 50 58 01 ext. 216

reunimex@servidor.unam.mx
www.revistadelauniversidad.unam.mx

**REVISTA DE LA
UNIVERSIDAD DE MÉXICO**

