

XIII Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación

UCLA 18-20 de septiembre, 2013.

El trabajo de enseñar en el *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria Estatal: construcciones metodológicas, dispositivos didácticos y singularidad de alumnos/as.

Octavio Falconi¹

Esta ponencia indaga cómo algunos/as profesoras/es hacen frente a las dificultades y dilemas en el trabajo de enseñar con las nuevas cohortes de jóvenes alumnos/as que ingresan a la Escuela Secundaria estatal provenientes mayoritariamente de las clases “populares” y de hogares con un bajo clima educativo escolarizado²; proceso que sucede en la creciente universalización del nivel medio y en el marco de la legislación que establece la obligatoriedad para el mismo.

Tomando el caso de Natalia, profesora de “Ciudadanía y Participación”³, del 2do año del *Ciclo Básico*⁴ de una Escuela Secundaria Estatal⁵ de una localidad de la periferia de la Ciudad de Córdoba, Argentina,⁶ el presente texto aborda cómo los docentes en las construcciones didácticas para sus clases recurren a dispositivos escolares disponibles en el “formato escolar” para lograr, por un lado, que los estudiantes “hagan” de alguna manera las

¹ Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación. Argentina. Maestro en Ciencias del Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, México, DF.

² Se utiliza como aproximación al Nivel Socio Económico (NSE) de los jóvenes la categoría de “clima educativo” de los hogares, diferenciando en hogares con clima educativo bajo a aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es inferior a 6. Fuente: SITEAL en base de encuestas de hogares Sourrouille, Florencia, (2009)

³ El espacio de “Ciudadanía y Participación” es una reciente denominación del diseño curricular de la Provincia de Córdoba para el período 2011-2015 y que se prescribe para 1er y 2do año del *Ciclo Básico*. Sin embargo, en el pasado reciente se le ha asignado nombres, contenidos y objetivos con diferente grado de variación, entre ellos “Formación Ética y Ciudadana” perteneciente al diseño curricular de la Provincia de Córdoba de 1997 y, otros como “Formación Moral y Cívica” de fines de los años ’70 y principios de los ’80.

⁴ La Escuela Secundaria en Argentina está compuesta por un *Ciclo Básico* (3 años) – (edades de 12,13 y 14 años) y un Ciclo Especializado (3 años) – (edades de 15,16 y 17 años), que entre ambos constituyen un único tramo de 6 años obligatorios dentro de un mismo establecimiento educativo.

⁵ Esta ponencia recupera avances de la tesis doctoral (FLACSO, Argentina) dirigida por Adela Coria y Elsie Rockwell.

⁶ La Ciudad de Córdoba se encuentra en el centro del país, posee un millón trescientos mil habitantes y la localidad que alberga la escuela donde se realizó el estudio cuenta con veinte mil habitantes, muchos de ellos radicados en los últimos años por un proceso de asentamientos habitacionales de familias en pobreza estructural.

actividades de aprendizaje y, por otro, para intentar atender a la singularidad de los estudiantes del grupo-clase a partir de sus repertorios culturales, tratando en lo posible de cuidar sus emociones, sentimientos e identidades.

El análisis reconstruye las posibles y complejas vinculaciones entre algunos de los dispositivos escolares disponibles (modos de representación del contenido escolar, carpetas, formas de agrupamientos, tipos de actividades, imágenes sensibles, pautas de interacción, modos de evaluación y calificación, entre otros) y los usos inventivos que los docentes hacen de éstos, entramados con recursos novedosos, en sus armados didácticos para el trabajo de enseñar a partir de las condiciones que les proponen estos/as alumnos/as. Muchas de las individualidades que constituyen el numeroso grupo-clase presentan fuertes resistencias para “ingresar” regularmente al trabajo académico escolar; proceso que muestra, por un lado, una participación en el moldeamiento y negociación de los modos de trabajo académico, pero por otra, una situación paulatina de repitencia y/o abandono escolar.

Para un importante número de estos/as jóvenes alumnos/as la experiencia de escolarización de la Secundaria significa la condición de ser los “últimos en llegar” desde la expansión de la cobertura del sistema educativo; al mismo tiempo, se constituyen en los “primeros en ingresar” desde las trayectorias de sus familias y grupos sociales de pertenencia, y son vistos como los “recién llegados” desde las representaciones y prácticas de sus docentes y directivos (Fogolino, Falconi y Lopez Molina, 2008). En este proceso de inclusión, los y las estudiantes provenientes de los sectores sociales que históricamente estuvieron postergados del nivel medio, ingresan principalmente –aunque con algunas excepciones⁷- a la *escuela secundaria pública estatal* (Pereyra, 2008).

Así, los interrogantes abordados en esta presentación se inscriben en el marco de los esfuerzos que en las últimas décadas vienen realizando los países latinoamericanos y del mundo para la ampliación del derecho a la educación básica obligatoria para sus poblaciones. En el caso argentino, los pasados tres decenios se caracterizaron por un exponencial ingreso

⁷ Esta excepcionalidad puede ser analizada en dos sentidos, desde los sujetos o desde las instituciones. En el primero, individuos provenientes de familias en situación de pobreza acceden a escuelas de gestión privada profesional emplazadas como única opción en ciudades o pequeños pueblos del interior provincial o en zonas con la oferta estatal saturada. En el segundo, se trata de instituciones estatales que pertenecen a universidades nacionales o se encuentran en enclaves barriales de sectores socioeconómicos medios/altos que sus familias ocupan la mayor parte de las plazas en dichas escuelas, como así también escuelas en algunas ciudades pequeñas del interior de las provincias.

de adolescentes y jóvenes a este nivel escolar, aunque aún profundamente desigual en la permanencia y egreso según su origen sociocultural. Para dar respuestas a esta problemática se encararon reformas educativas que pusieron en marcha un conjunto de planes y programas en el marco de los discursos de la *inclusión* y la *atención a la diversidad* con el propósito de incorporar y sostener a los y las estudiantes en la educación obligatoria del nivel medio.⁸

Para el caso de las Escuelas Secundarias estatales, diferentes estudios muestran que los profesores se encuentran exigidos e interpelados por las trayectorias sociales y las experiencias culturales de sus jóvenes alumnos/as. Las orientaciones para el trabajo de enseñar son cada vez más inciertas y cambiantes en razón que los y las estudiantes ya no son “conquistados” como antes con las actividades escolares tradicionales (Dubet, 2003; Falconi y Beltrán, 2010; Mastache, 2012); Por otra parte, un conjunto de investigaciones dan cuenta de las dificultades que se les presentan a los docentes para promover aprendizajes productivos y relevantes vinculados con los contenidos curriculares y el mundo contemporáneo (Terigi y Jacinto, 2007; Krichetsky, 2008; Krichesky y Duque, 2011).

Estas investigaciones coinciden con las expresiones de Natalia, como también con las de sus colegas de esta escuela, en las cuales son recurrentes las referencias al *esfuerzo* y el *gasto de energía* que requiere *el trabajo de enseñar* debido a los comportamientos de los/las alumnos/as⁹. Según los registros de observación de clases, el numeroso grupo de alumnos/as en el aula hace difícil la regulación de las conductas, como así también su acompañamiento didáctico-pedagógico, debido a que incurren constantemente en acciones vinculadas con su vida social juvenil en torno a la amistad, la seducción y las disputas, que los descentra de las tareas de aprendizaje, generando, además, un ruidoso ambiente en el aula. Esta dinámica en el aula exige a los profesores una simultaneidad de intervenciones, tales como pedir silencio una y otra vez para poder hablar, dictar las consignas ó exponer los contenidos, indicar que se sienten y dejen de deambular, que dejen de usar sus teléfonos móviles, solicitar que saquen de sus mochilas los materiales para trabajar, que abran los libros de textos y comiencen a leer, que inicien ó que retomen las actividades de aprendizajes pautadas y responder

⁸ En nuestro país, este proceso se profundiza a partir del año 1993 con la Ley Federal de Educación (24.195) que dispone la obligatoriedad para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria y, posteriormente, en el año 2006 con la Ley General de Educación (26.206), que la establece para la totalidad del trayecto de nivel medio.

⁹ El corpus de datos se conforma de siete docentes observados en sus propuestas de enseñanza durante los años 2011 y 2012. No obstante, se focaliza en un caso docente por la extensión del presente trabajo.

preguntas e intervenciones espontáneas y simultáneas que surgen desde diferentes lugares del salón de clases. En los relatos de los profesores estas conductas están asociadas, por lo general, a cuestiones etarias y los desarrollos psicológicos de sus jóvenes alumnas/os, como así también a los repertorios culturales que portan a partir de las experiencias de los contextos sociales y familiares de pertenencia.

En estas tensiones es que se describen las construcciones didácticas que desarrolla Natalia recuperando elementos de un dispositivo escolar más amplio, para intentar transmitir los contenidos escolares a un grupo-clase y, a la vez, a cada/o alumna y alumno y, por otra parte, indagar cómo redefine los arreglos para la enseñanza a partir de la experiencia en el aula con sus estudiantes.

Vinculaciones entre construcciones metodológicas y dispositivos didácticos para el trabajo de enseñar con los y las estudiantes de sectores “populares”.

La utilización para el análisis de la noción de dispositivo refiere a un conjunto heterogéneo de elementos discursivos y materiales, es decir, la red que puede establecerse entre ellos. Un dispositivo, según la concepción propuesta por Foucault (1991) tiene una función estratégica dominante persiguiendo el propósito de lograr efectos en los sujetos. En una lectura pedagógica de la categoría, Dussel (2006, p.90) propone pensar la escuela como un dispositivo “en su combinación particular de elementos, en su configuración simultánea de saberes, sujetos y tecnologías [...] que estructuran una organización particular en torno a ciertos objetivos”. Asimismo, es importante señalar la historicidad del dispositivo escolar, su perdurabilidad en el tiempo y las resistencias que suscita tal como analizan Vincent, Lahire y Thin (2001) con la noción de “forma escolar”. En este sentido, también podemos emparentarlo con la categoría de “cultura escolar” propuesta por Julia (2001, p.10) como “un conjunto de *normas* que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de *prácticas* que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas”. No obstante, como destaca Rockwell (2013), Julia en su formulación cuestiona “que las normas logren engendrar prácticas homogéneas” y además recupera interrogantes del autor que resultan sugerentes al análisis que aquí se presenta “¿Cómo

influyen las prácticas de los estudiantes—su resistencia—en las culturas escolares? [y] ¿Qué transferencias ocurren entre culturas de diferentes sectores sociales y las culturas escolares?” En este sentido Rockwell (2013) subraya que “la relación entre las culturas escolares y las culturas del entorno social es particularmente compleja y no siempre corresponde a una distinción nítida” y, en consecuencia, “las culturas escolares—las prácticas y los saberes reproducidos y legitimados—pueden ser bastante diferentes entre niveles, modalidades, carreras, regiones e incluso escuelas singulares”.

Por otra parte, también estos dispositivos pueden asociarse con el funcionamiento de *sistemas didácticos* (Perrenoud, 1997) – en tanto que se encuentran configurados por diferentes elementos en interacción que orientan y promueven acciones, otorgan sentido a las actividades en el aula y generan efectos en las representaciones y comportamientos de docente y alumnos-.

En la construcción metodológica para la enseñanza de sus clases, Natalia retoma y utiliza dispositivos didácticos dispuestos en el “formato escolar” más amplio. Algunos de éstos también se encuentran en el trabajo de enseñar de otros profesores observados, no obstante, ellos/a construyen variaciones y usos diversos en sus prácticas de enseñanza a partir de los artefactos y artificios escolares disponibles.

En el desarrollo de la propuesta de enseñanza para trabajar el tema de “Identidad”, Natalia ordena actividades y recursos en una secuencia de enseñanza que ocupan dos clases al comienzo del año lectivo, las cuales están focalizadas, principalmente, en una elaboración individual¹⁰. En la primera de éstas, del 14 de marzo de 2011, aparece en las carpetas recolectadas (siete en total) de los y las alumnos/as, una tarea inicial que lleva por título: “*Derecho a la Identidad (Personal)*”. Debajo de éste se encuentran, en la mayoría de las mismas, diferentes definiciones del tema, las cuales dan la impresión que fueron elaboradas por cada uno/a de aquellos/as, recuperando algunas ideas que se conversaron en clase con la docente, por ejemplo: “*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*”.

¹⁰ En el Diseño Curricular a esta asignatura le corresponde un módulo de 80 minutos, más medio módulo de 40 minutos semanales, es decir, tres horas cátedras que equivalen a dos horas reloj. En el cronograma escolar, las horas de Natalia se encuentran en las tres primeras horas de clase del día lunes.

Luego en las carpetas aparece la siguiente actividad extraescolar: “*Tarea: buscar información sobre ¿Qué son los Mandalas, para qué sirven?, ¿Cuál es su historia: traer elementos para dibujar y colorear Mandala*”. En la carpeta de Marianella, en el margen de la hoja está escrito en un recuadro pequeño trazado con resaltador amarillo “*Buscar en libros o Internet qué son los Mandalas*”.

Natalia relata en una entrevista el modo en que ordena la construcción didáctica la secuencia de tareas para trabajar el contenido de “Identidad”, disponiendo a continuación el recurso/actividad de una “Ficha de Identidad”:

“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 poco un panorama de sí mismo”.

En las carpetas de los y las alumnos/as se encuentra la realización de esta “*Ficha de identidad personal*”, la cual consiste, como narra Natalia, en completar diferentes aspectos vinculados a sí mismos. Por ejemplo “*Mi nombre es..... vivo en....[...] ...mi mama se llama.....y 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 ...[...]*” La “Ficha” tiene aproximadamente treinta de estas frases para su completamiento.

La construcción didáctica pensada por Natalia dispone en una primera instancia esta elaboración de la “Ficha” para favorecer “*un trabajo de autoconocimiento*”. Posteriormente, este “mapa de sí mismos” que arman las y los alumnas/os con la “Ficha” sirve de insumo en la siguiente clase para dibujar/elaborar sus respectivos “*Mandalas*”.

*“Y bueno, de esa ‘Ficha de identidad’ ellos tomaban aquellas cosas que han encontrado que los definía a ellos, una persona o su equipo de fútbol o qué de eso a ellos lo estaba definiendo, les está diciendo ‘**Bueno yo soy esto**’, ‘Si yo tengo que buscar cinco elementos que me definen acá, es esto, esto y esto’ [es decir] un mapa de sí mismo...”*

En un segmento de actividad intermedio entre la “Ficha” y la realización de los “Mandalas”, Natalia pone a disposición, con materiales audiovisuales, información acerca de los “Mandalas”. Esta actividad tiene por propósito aportar saberes acerca de los mismos, para dar lugar, posteriormente, a que los y las estudiantes desarrollen sus propios “Mandalas”.

“Al mismo tiempo, les mostré videos de Mandalas, 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. El verde, es alegría, es salud. Algunos signos que encontré, esto no sé con qué validez. Porque lo baje de Internet: ¿qué significa, dentro de las culturas orientales, el triángulo?, ¿qué significa el rectángulo? Algunos símbolos: la mariposa, estrella, un sol. Entonces de acuerdo con esa escala cromática, con estos signos: ¿Qué Mandala?, ¿Cuál era el dibujo que ellos podían hacer? ¿Qué los representara a ellos?”

En una de las carpetas recuperadas, de Adriana, se encuentra transcrito el significado de los colores, por ejemplo: “Blanco= pureza, iluminación, perfección”, “Negro = muerte, limitación personal, misterio, ignorancia”, y el significado de once colores más. Los alumnos tenían que diseñar y dibujar sus “Mandalas” traduciendo en colores y/o formas su personalidad/identidad.

La construcción didáctica diseñado por Natalia para trabajar el tema de “Identidad” incluía una consigna más que solicitaba realizar un relato acerca del significado del “Mandala” de cada alumno/a, orientándose con el sentido de los colores elegidos. No obstante, esta consigna de trabajo no se encontró escrita en ninguna de las carpetas, ella debe haberla formulado de manera oral, porque se reconstruye a partir de una nota en la carpeta de Adriana: *“faltó el significado de tu Mandala”*. Así tampoco, se encontró en las carpetas esta tarea de narrar el propio “Mandala”. Esta ausencia quizás se deba, como relata Natalia, a la dificultad de exponer sentimientos ó describir características personales. *“Porque por ahí se ponen en juego cosas de ellos, que son grosas¹¹, que pasan por ir construyendo su identidad y por **cuestiones que pueden ser significativas** para unos, por ahí son **dolorosas** para otros...”*

En el armado didáctico de Natalia para la enseñanza del contenido curricular “Identidad” en estas dos clases, se reconstruye el uso de un dispositivo que prioriza que las actividades de aprendizaje se encuentren diseñadas para un “hacer práctico” centrado en los alumnos/as, de tal manera que se ajuste y atienda a sus singularidades. En ellas desarrolla tareas y utiliza recursos entre los cuales se encuentran la práctica de escribir a partir de definir *“¿Qué es la identidad?”*, desde una elaboración conjunta entre los aportes de la docente y los saberes previos de los/las alumnas/os y, a continuación, el completamiento de una *“Ficha de Identidad Personal”* para favorecer *“un trabajo de autoconocimiento”*, luego *“Dibujar y*

¹¹ Gruesas, importantes.

Colorear un Mandala” en donde los colores y las formas expresan la personalidad y, finalmente, “Escribir el significado” del mismo.

*“N: Me interesó **para trabajar la concentración...** [...] porque había leído que **como recurso pedagógico ayudaba a centrar la atención, ayudaba a fijar la atención***

E: ¿A dónde habías leído eso?

*N: Por un lado en una agenda que yo tenía, y, por otro lado, en un libro sobre Mandalas. [...] Me pareció interesante empezarlo y que **ellos comenzaron a hacer**”.*

Vinculado con esta búsqueda didáctica de Natalia de provocar la actividad o el “hacer” de las y los alumnas/os se considera importante en este punto resaltar la “invención” que ella construye para trabajar con los contenidos y los recursos, de los cuales, se puede decir, en los márgenes o en el límite de una certeza teórica, cuando señala “*esto no sé con qué validez. Porque lo baje de Internet*” ó “*lo leí en una agenda y en un libro sobre Mandalas y me pareció interesante como recurso pedagógico*”. No obstante, más allá de este aspecto para Natalia el uso de los Mandalas adquiere coherencia y consistencia en el conjunto del armado didáctico, en tanto que supone que favorece una experiencia formativa para cada uno de las y los estudiantes. En este sentido, Natalia expresa la valoración que efectúa de la elección de este recurso/actividad y su realización por parte de los alumnos/as: “*Fue riquísimo, para mí fue riquísimo*”.

Por otra parte, vinculado al propósito del “hacer” en clase, la construcción didáctica planteada por Natalia está orientada por la interpretación que realiza acerca del “*pensamiento concreto*” como característica de los alumnos/as. Esta idea se plasma en un objetivo estratégico inherente a las actividades escolares diseñadas y los recursos utilizados por ella: 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 los y las estudiantes.

*“Un poco esto de poner en juego también un poco sus ideales y sus valores **en algunas cosas concretas**. Porque a mí **me cuesta trabajar es con esta cosa del pensamiento tan concreto que ellos tiene**. Uno, está hablando todo el tiempo de valores, ideales, que se yo, y ellos, **hay que bajarlos** (se ríe)”.*

Esta interpretación de Natalia acerca del “*pensamiento concreto*” de sus alumnos y alumnas se asocia con la representación acerca de los repertorios culturales que ellos y ellas portan y llevan a la escuela, y no se referencia a prescripciones curriculares oficiales ó

conceptualizaciones fundadas teóricamente. Sino aquello que, en tanto actividad o recurso que lleve a un “hacer concreto”, le pueda dar resultados en el aula.

Pero este análisis estaría incompleto si no se le agrega un dispositivo más al armado didáctico de Natalia, el cual se concreta en la evaluación y calificación –que efectúa de la realización de las actividades- las cuales cierran, completan y articulan los demás aspectos de la construcción didáctica. “evalúas el hecho de **que lo pueda hacer**, y pueda dar alguna razón de por qué lo hizo [...] esto de **hacer** la ‘Ficha de Identidad’ con su ‘Mandala’ y por qué ese ‘Mandala’ me representa a mí. [...] La evaluación es hoy a ver: **hacemos este trabajo [...] pero no es una cuestión que implique estudiarla. No quiero que se transforme en eso**”.

El esquema de enseñanza que desarrolla Natalia tiene por objetivo primero que los y las estudiantes puedan “hacer” las actividades, las cuales por lo general, son producciones escritas de los/as alumnos/as y, que a su vez, funcionan como referente para evaluar y calificar, buscando evitar proponer un aprendizaje por medio del “estudio” fuera del tiempo del aula. En términos generales, trabajo de enseñar, aprendizaje y evaluación se unifican en un mismo tiempo y una misma realización.

En este sentido, Natalia recupera y utiliza en sus prácticas de enseñanza dispositivos didácticos disponibles para la atención de las singularidades de los y las estudiantes, que también son recurrentes en las de otros docentes observados. Por una parte, que los alumnos/as desarrollen la tarea académica en un “hacer” por escrito, con dibujos y esquemas, en hojas que deben irse archivando en sus carpetas, que a su vez, estas últimas, se constituyen en otro dispositivo dentro del dispositivo didáctico extenso¹². Por otra, ante las diferencias de cada uno/a de los y las alumnas/os en relación con sus dificultades en la producción escrita, recurre a la expresión oral de los contenidos, que utiliza para interpretar el proceso de aprendizaje y poder calificarlos. “*Ya sea por escrito que me lo ha dado la mayoría, y en el caso de que algunos no lo pudieron escribir, oral [...] Yo en principio se lo pido escrito, pero que [también] lo puedan decir. Después voy evaluando aquel que no puede decirlo*

¹² La carpeta en tanto elemento del dispositivo escolar se constituye, a su vez, en otro dispositivo que intenta disponer al trabajo académico en el aula y el aprendizaje de los contenidos por parte de los y las alumnos/as. En el primer día de clase, Natalia establece “*Las Pautas de Trabajo... 2. La carpeta es el principal instrumento de trabajo en clases por lo tanto debe estar completa y traerla todas las clases. Se les solicitara en cada trimestre la carpeta para corregirla y completarla si es necesario. 3. De no aprobar la asignatura durante el año deberá aprobarla en el examen de diciembre o de febrero en dicho examen deberá presentar toda la carpeta y estudiar toda la carpeta.*”

delante de todos, bueno, que lo escriba, que lo escriba [...] Por ahí me lo dan escrito y yo lo veo [...]”.

Asimismo, la construcción didáctica de Natalia para la atención de las diferencias entre los y las alumnos/as, no circunscribe el “hacer” de la tarea a los tiempos de las clases donde se trabaja este contenido. Ella reconoce que no todos tienen las mismas disposiciones, los mismos ritmos e intereses para la tarea ofrecida: *“Porque realmente lo hicieron todos, **en sus tiempos**. Hay chicos que en el mismo día ya lo tenían terminado. Hay chicos que la clase siguiente lo trajeron terminado. Otros que la clase siguiente se querían poner a hacerlo. Hay chicos que me lo trajeron al mes. Pero te diría que el 99% lo trajo. [...] 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.”*

Con respecto a los tiempos para la entrega de las producciones Natalia plantea cierta flexibilidad en el cronosistema del dispositivo didáctico escolar (Escolano, 1993, Terigi, 2010) considerando la diferencia en los ritmos y tiempos de resolución de las mismas, que se desfasan de la secuencia de los contenidos que ella propone clase a clase. Porque una vez concluido el tema de “Identidad” en el tiempo de las dos clases que dispuso para su tratamiento, ella continúa en el siguiente encuentro del lunes 28 de marzo con un nuevo tema: “Memoria” (vinculado al Golpe de la Dictadura Militar que coincide como efeméride en el 24 de marzo).

Por último, como se señaló más arriba, la construcción didáctica incluye la dimensión del “cuidado” de las emociones y sensibilidades, en razón que las actividades que propone para trabajar “Identidad”, solicitan a los y las alumnos/as exponer sentimientos y características personales a partir de sus experiencias e historias de vida.

No obstante, es importante subrayar, como expresa Natalia, que la propuesta de enseñanza desarrollada encuentra obstáculos y dificultades y le plantea interrogantes acerca de encontrar modos de trabajar con algunas individuales de alumnos/as: *“Fermín, que se sienta con Fabrizio, con ellos no estoy pudiendo, no estoy entrando. Sí me hicieron los dibujos, los Mandalas, pero de ahí en más, fue cero producción.”*

Esta dificultad planteada por Natalia se acrecienta o profundiza a medida que transcurre el año, posiblemente debido a que muchas de las actividades que comienza a desarrollar están centradas en cuestionarios a responder desde el libro de texto y/o intentos de intercambios

explicativos (con preguntas y respuestas) de los temas ó conceptos (por ejemplo: *Derechos, Memoria, Adolescencia*)

Reflexiones finales

En esta ponencia se ha analizado cómo una profesora de una institución estatal produce nuevas respuestas al trabajo de enseñar en el marco de la obligatoriedad y el proceso de universalización de la Escuela Secundaria, en tanto ampliación del ingreso de una mayoría de jóvenes alumnos/as provenientes de sectores sociales pauperizados que estuvieron históricamente excluidos de este nivel escolar.

En tanto que “invención”, Natalia desarrolla una construcción metodológica, que muestra una subjetividad orientada por una manera de pensar el contenido escolar, el modo de aprender y los propósitos educativos, que hace apropiación y uso de recursos y elementos de un dispositivo didáctico escolar más amplio presente en tiempos, tecnologías y saberes pedagógicos construidos en el devenir de su historicidad.

En las oportunidades y tensiones que plantea dicha articulación, la opción didáctica que desarrolla Natalia busca resolver la “distancia” (Perrenoud, 2007) entre lo que prescribe el diseño curricular, lo que ella considera imprescindible transmitir (el particular recorte de contenido), y lo que supone posible lograr por medio de un trabajo de enseñar que se ajuste a los modos de aprender de las y los alumnas/os según, lo que ella interpreta desde su experiencia docente, los repertorios culturales que portan a partir de sus trayectorias y experiencias sociales de procedencia. Es decir, aquello que interpreta didácticamente entre “lo necesario, lo posible y lo real” de enseñar y aprender (Lerner 2003) según las disposiciones que expresan los y las alumnos/as para las tareas, significados y regulaciones escolares en el aula.

En esta búsqueda, el armado didáctico de Natalia en las clases analizadas privilegia un modo del trabajo de enseñar con actividades que propicien un aprendizaje centrado en el “hacer” práctico” utilizando algunos recursos novedosos, no canónicos y experimentales. Esta dinámica que propone tiene el objetivo de atender la singularidad de los y las alumnos/as, elaborando tareas académicas que faciliten interactuar con la historia social, la subjetividad, la afectividad y los tiempos y ritmos de los y las estudiantes, incluso, más allá de la característica particular de un contenido como “Identidad” Sacar. No obstante, en las

observaciones de clases realizadas, muchas de las singularidades que componen el numeroso grupo-clase, le presentan dificultades para “ingresar” regularmente al trabajo académico escolar. Incluso aquellos/as que realizan con mayor constancia las tareas, fluctúan en su realización según el día, el momento de la clase y el tipo de actividad. Este fenómeno da cuenta al análisis del proceso de negociación, participación y moldeamiento que proponen o imponen los y las alumnos/as con sus prácticas dentro de las aulas para con las construcciones didácticas de sus docentes, los recursos y elementos utilizados; dinámica que también se traduce quizás en un intento de modificar los dispositivos y los usos que la forma escolar les ofrecen y exigen.

En estas dinámicas del aula, Natalia va construyendo prácticas de singularización y diferenciación de las y los alumnas/os según las disposiciones que éstas/os muestran para las interacciones y las tareas escolares propuestas. A partir de estas clasificaciones interviene ayudando en las actividades, reprobando algunas conductas, como así también ubicada en el desconcierto y la interrogación acerca de cómo actuar didácticamente con algunos/as alumnos/as.

Bibliografía

Dubet, F., (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org): *Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

----- (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Dussel, I. (2006). *De la primaria a la EGB: ¿qué cambio en la enseñanza elemental en los últimos años?* En Terigi Flavia, (Comp), *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI- Fundación OSDE.

Escolano, A. (1993). “Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931)”, *Revista de Educación*, n° 301.

Falconi, O. & Beltrán M. (2010). Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela: ‘yo tú, él... nosotros apoyamos’. *Cuadernos de Educación*. FFYH. UNC. Año VIII, N°8, octubre 2010. pp. 219-232. Publicación del Area de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959).

Foglino, A.M.; Falconi, O. & López Molina, E., (2008). “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. *Cuadernos de Educación*. FFYH. UNC. Año VI N°6, julio, pp. 227-243 Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones. FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959).

Foucault, M., (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.

- Jacinto, C. & Terigi, F.** (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria. Aportes de la experiencia latinoamericana.* Buenos Aires: Santillana-IIPE-ONU.
- Julia, D.** (2001) “A Cultura Escolar como Objeto Histórico” Revista Brasileira de História da Educação N°1 jan./jun. 2001, Campinas, Brasil: Publicação semestral da Sociedade Brasileira de História da Educação-Editora Autores Associados.
- Krichesky, G.** (2008). (Directora). *Las prácticas inclusivas en la escuela media: la perspectiva de los jóvenes.* Buenos Aires: Cimientos: Fundación para la igualdad de Oportunidades Educativas.
- Krichesky G. & Duque, J.** (2011). *Prácticas de enseñanza en escuelas secundarias y procesos de inclusión/exclusión escolar.* Ponencia presentada en VII Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad, Córdoba, Argentina.
- Lerner, D.** (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* México. Fondo de Cultura Económica.
- Mastache, A.** (2012). *Clases en Escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación.* Buenos Aires: Noveduc.
- Perrenoud, Ph.** (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción.* Editorial Popular. Madrid.
- Rockwell. E.** (2013). “Culturas escolares” (Entrada para Diccionario de Pedagogía, A. Rodríguez et al. UNAM. (En prensa)
- Sourrouille, F.** (2009). *Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América latina. Distintas formas que asume la desigualdad.* Cuaderno 02. Buenos Aires: SITEAL-IIPE-OEI.
http://www.siteal.org/modulos/boletinesV1/upload/27/SITEAL_Cuaderno02_20090901.pdf.
- Vincent, Lahire y Thin.,** (2001). Sobre a historia e a teoria da forma escolar. Educacao em Revista, Belo Horizonte, jun/2001.