

X Reunión de Antropología del Mercosur. Córdoba. Argentina.

GT: Antropología e Educação / GT: Antropología y Educación. Etnografías en contextos educativos latinoamericanos: tendencias recientes, nuevos recorridos y contribuciones.

Eje 1: Transformaciones sociales en América Latina: políticas, sujetos e instituciones.

El trabajo de enseñar en el *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria Estatal: propuestas docentes, grupo-clase y singularidad de los alumnos.

Octavio Falconi

Facultad de Filosofía y Humanidades-Univ. Nacional de Córdoba

Este trabajo se inscribe en el marco de los esfuerzos que en las últimas décadas vienen realizando los países de la región y del mundo para alcanzar la universalización de la escuela secundaria en tanto ampliación de los derechos a la educación básica obligatoria. Para el caso argentino, las pasadas tres décadas se caracterizaron por una exponencial incorporación y permanencia de la población escolar a la Escuela Secundaria pero aún profundamente desigual en su conclusión según el origen sociocultural de los estudiantes. Para dar respuestas a esta problemática, diferentes políticas educativas han puesto en marcha un conjunto de planes y programas en el marco de discursos pedagógicos referidos a la inclusión y la atención a la diversidad.

La descripción analítica que se presenta se desarrolla a partir de un estudio de casos del trabajo de enseñar de profesores que se desempeñan en diferentes espacios curriculares de un 2do año del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria Estatal con orientación Técnica que incorpora en su mayoría a adolescentes y jóvenes provenientes de sectores populares ó empobrecidos, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 15 años¹.

Las preguntas que orientan la indagación son, por una parte, cuáles son los dispositivos, actividades y recursos que construyen y utilizan los profesores para pensar y actuar la enseñanza para un grupo-clase y, a la vez, para la singularidad de las alumnas y los alumnos y, por otra parte, indagar cómo los docentes redefinen sus propuestas didácticas a partir de las interacciones en el aula con sus estudiantes.

¹ Esta ponencia recupera avances analíticos de la tesis doctoral que estoy realizando en FLACSO-Argentina.

En este primer avance de indagación se reconstruyen tres dimensiones que permiten analizar las transformaciones del trabajo de enseñar en el nivel medio en una escuela estatal. La primera emerge a partir de los comportamientos de las y los adolescentes, los cuales negocian fuertemente los modos de trabajo y las exigencias académicas. En segundo lugar, se analiza los modos del trabajo docente, el cual exige para su sostenimiento y desarrollo el uso de un repertorio de estrategias didácticas que se acompañan de acciones de involucramiento con los estudiantes por medio de andamiajes en función de construir disposiciones escolares en los alumnos y promover las tareas para sostener la gestión de la clase. Por último, se identifica que la tarea docente se realiza en ausencia de espacios y tiempos formales e institucionalizados de orientaciones y acompañamientos didáctico-pedagógicos, efecto, en parte, de la organización laboral y de marcas identitarias propias del nivel.

En la primera de estas dimensiones se reconstruyen dos aspectos de la tarea de los docentes en el aula y que permiten analizar un aspecto sensiblemente vinculado con las condiciones del trabajo de enseñar. Por una parte, la elevada *ratio* docente-alumno (un numeroso grupo-clase constituido por 34/29 alumnos/as –cantidad que oscila según la asistencia y el momento del año-, aunque alejado de una situación de hacinamiento por las amplias dimensiones del aula) y, por otra, los comportamientos individuales de las y los adolescentes que conforman este grupo-clase; conductas que son efecto, en parte, de sus experiencias socioculturales y de vida por la que transitan y, concomitantemente, por el desencuentro con las propuestas de trabajo académico con los saberes en el aula.

En las entrevistas realizadas a los profesores es recurrente la aparición de expresiones vinculadas con el *esfuerzo* y *energía* que requiere el trabajo de enseñar debido a los comportamientos de los/las alumnos/as, los cuales están asociados, por lo general, en sus relatos, a las características socioeconómicas, repertorios culturales, cuestiones etarias y desarrollos psicológicos de sus estudiantes. La cantidad de alumnos/as en el aula, sumado a que una parte importante de ellos incurre constantemente en acciones que se descentran de las tareas de aprendizaje, hace difícil su regulación y acompañamiento, lo cual termina configurándose en un problema de envergadura para los docentes.

En los decires de los profesores estas características de sus alumnos y alumnas entran en tensión con la representación -y prácticas didácticas asociadas- de un alumno/a tipificado/a propio de la tradicional escuela moderna: silencioso, obediente, autónomo.

Otro aspecto que emerge en el análisis, asociado con la dimensión previamente descrita, es que en las expresiones de los docentes no aparece como un problema para el trabajo didáctico

el numeroso grupo de alumnos dentro del aula. Una hipótesis respecto a esta omisión es que aquella representación docente de un “patrón de conducta ideal de alumno”, a su vez, supone que las dificultades se allanarían si los/las alumnos/as escucharan y trabajaran “*autonomamente*” y en silencio con las propuestas didácticas que se les ofrecen. Como expresa una profesora de Biología:

*“D: ... Y los chicos **no tienen una autonomía de trabajo**, son muy indisciplinados, están empezando con toda la cuestión hormonal, viste.*

E: ¿Qué requiere por parte de un docente?

D: Y mucha energía., mucha energía, mucha..., mucha energía” (Entrevista Profesora de Biología)

La elevada y desproporcionada *ratio* docente-alumno produce para el trabajo de enseñar la implementación de diferentes acciones. Por ejemplo, inmediatamente después que los docentes proponen una consigna de actividad grupal les requiere comenzar a recorrer el aula instando a los alumnos y alumnas, por una parte, a que “ingresen” en las actividades didácticas y, por otra, aclarando dudas acerca de la consigna de trabajo. No obstante, cuando el docente llegan al último grupo en esa “vuelta” por el aula pueden haber pasado entre 5 ó 10 minutos, con la consecuente situación que los demás grupos o estudiantes individuales, que no ingresan espontáneamente, están conversando en voz alta, se ríen, gritan, generan ruidos, que también significa menor tiempo de trabajo escolar. Una vez que el docente pasó por un grupo, y les explicó la consigna, no necesariamente se disponen a trabajar, les puede llevar un rato comenzar a desarrollarla.

En numerosas clases observadas también sucede que una vez que los docentes logran pasar por todos los grupos señalando el comienzo de la tarea y luego de un momento de bullicio, el trabajo en el aula comienza a armonizarse en la mayoría de los grupos, pero con intermitencias de interrupciones. En otras, según la consigna o la predisposición para la tarea de alumnos/as, pueden disponerse a trabajar ó a conversar de otra cosa, jugar, dibujar, mirar el teléfono móvil o hacer otras actividades lúdicas, ó alternar ambas actividades. Como señala a continuación un docente de “Educación Tecnológica”:

*“D: ...no es solamente a ver ‘Sientense entre ustedes, interactúen’. Cuando vos le decís interactúen entre Uds. de los 80 minutos están 70 minutos hablando sobre Palermo², que pasó el domingo. [...] Cuando vos te pones en eso **el gasto energético es terrible**. [...] porque tenés que estar mucho tiempo, **mucho tiempo físico y psíquico** tratando de revertir esa situación. [...] Y se ve en el que transmite los conocimientos. No entre ellos...” (Profesor de Educación Tecnológica)*

² Jugador de Fútbol del Club “Boca Junior”.

Asimismo, cuando el docente se sienta en el escritorio a llenar el libro de temas, el parte diario u otro menester, la situación de trabajo decae en un importante número de grupos de alumnos/as, los cuales comienzan a charlar entre ellos, a jugar, a usar el celular, a reírse. Otros continúan trabajando, pero también por momentos dejan de la tarea y comienzan a conversar y aumenta el sonido de las voces hablando (las risas, los gritos) y los docentes se levantan para volver a “instalar” la situación de trabajo en los grupos, ó en algunos momentos, levantan la vista en silencio o nombran a los alumnos/as para disciplinar las conductas. En la dinámica del aula los grupos y/o alumnos que trabajan con las consignas no son siempre los mismos, se alternan clase a clase, según la predisposición que tienen ese día para “entrar” en la tarea ó cuál sea la situación académica con la asignatura.

Como veremos en los registros de clase que a continuación se transcriben, las situaciones de enseñanza observadas en esta aula del Ciclo Básico muestran que la elevada *ratio* docente-alumno exige a los profesores una simultaneidad de intervenciones, como por ejemplo: pedir silencio para poder hablar una y otra vez, retomar la explicación, dictar las consignas, hacer que los alumnos saquen los materiales de trabajo de sus mochilas, solicitar la búsqueda de los libros de textos, pedir que se sienten, solicitar que comiencen ó que retomen las actividades de aprendizajes pautadas, revisar las actividades en las carpetas, solicitar que no utilicen ó que guarden los teléfonos móviles, responder preguntas constantemente, entre otras intervenciones.

“D: Bueno chicos, a ver, necesito hablar. Vamos a... A ver, es la última vez que pido que hagan silencio hoy, así que les... a todos, tiene que ver con todos, ¿si? (los estudiantes hacen silencio un segundo y la docente retoma el habla) A ver vieron cuando yo con en la línea de tiempo les pedía (Los alumnos vuelven a hablar todos juntos. Ella se calla nuevamente, mira a M. y G. que están hablando. Se queda en Silencio, los mira, los alumnos vuelven a callarse. Alguien grita suave “Uuuuuuaaa”)

Aa: ¿Profe quiere que saque una...? (se interrumpe)

D: Vieron cuando yo les dije en la línea, Santino! (le llama la atención para que deje de hablar, aunque son numerosos los alumnos que siguen hablando)

Aa: Santino!

M: En la “línea Santino” (se ríe)

D: ...en la línea de tiempo, ehhh tenía que indicar arriba las conquistas y abajo las pérdidas. Si yo tuviese que evaluar la clase de hoy, le voy a decir que casi la mayoría (muchos alumnos siguen hablando entre ellos) tendría que poner muy pocas cosas arriba y mayoría de cosas las pondría debajo (se callan un poco) Pienso que hoy, me parece, no sé qué piensan Uds., me parece (alumnos/as vuelven a hablar más fuerte) que los que más pierden son Uds. (se callan)

Aa: ¿Cómo?

D: Que yo pierdo un poco también, no se imaginan cuanto pierde uno estando acá y no estar en sintonía, ¿no? Yo estoy casi convencida, no sé si Uds. piensan lo contrario, me gustaría que lo digan, que lo expliquen, que los que más pierden, son Uds. (vuelven a

hablar todos, la docente hace una pausa)...”(Clase “Ciudadanía y Participación” - Lunes 27 de junio de 2011)

“15:00 hs: (Entran hablando todos juntos, gritan, mueven los bancos, siguen hablando situación que transcurre por un minuto y medio)

D: Bueno (La docente parada adelante. Espera en silencio. Luego comienza a caminar entre los pasillos entre los bancos. Siguen hablando fuerte entre todos)

15.02 hs: D: A ver chicos, a ver chicos (alumnos/as siguen hablando) vamos a hacer lo siguiente cada uno (bajan un poco la voz) ya esta (siguen hablando) Nos no jorobamos... ahora vamos a trabajar un poquito, sobre todo para aprovechar las imágenes y los recuerdos recientes que tenemos, porque después vamos a ir haciendo la actividad uno y la actividad dos de manera individual, concentrados, en silencio (remarca en el decir estos últimos términos) para que luego puedan trabajar las otras (mientras dice esto siguen conversando un gran mayoría de alumnos y alumnas) ¿Qué les pasa?

Aa: Ooohhhh (Alguien hace “guauiiiiii , “guauiiiiii” como un perro. Hay intervenciones de los alumnos que se dicen cosas entre ellos. Luego alguien que silba. M. escribe en un papelito para enviárselo a una compañera, en simultáneo conversa con F., F. y M. muy animadamente sin prestarle ninguna atención a la docente).

15.03 hs: La docente va al fondo del aula y le dice a un grupo de alumnos que abran la carpeta. Algunos se dicen cosas en un volumen de voz muy fuerte. La docente toma una hoja de una alumna que tomó nota de Los Derechos que tenían que trabajar (Se queda leyéndolo) M, M y F. se sacan fotos. A. comienza a leer la hoja con direcciones de instituciones donde recurrir para hacer cumplir sus Derechos. La docente sigue pasando por los bancos y les dice ‘carpeta abierta, hacemos la uno y la dos’. Sigue pasando “Carpeta abierta”. Se queda hablando con A. Hablan todos. Se escuchan risas fuertes. Algunos que dicen cosas en voz alta. Sigue pasando entre los alumnos. Le dice a otra alumna: “Carpeta abierta”. Mira para la fila de alumnos que se encuentra en el otro lado del aula donde se encuentran G. y M. que están gritando y jugando. Da la vuelta entre los bancos y se acerca a hablar con ellos dos. Regresa al otro extremo del aula y le dice algo a F., este le dice que se olvido la carpeta. FF. está sentado a su lado, y la docente le dice “Carpeta abierta, F”. Este no sólo que no lo hace sino que se da vuelta y se pone a conversar con M. y M. que están sentadas detrás suyo. La docente se detiene con M y M y les dice algo. M saca una hoja y se la muestra. (Clase “Ciudadanía y Participación” - Lunes 25 de julio de 2011)

A continuación en la clase de Biología del martes 23 de agosto de 2011 han transcurrido veinte minutos desde su inicio, la docente trata de explicar algunos conceptos para que los alumnos comiencen a trabajar en una actividad que les ha dado:

“D: Se acuerdan que habíamos visto esto (señalando al pizarrón) que habíamos dicho que había, T. silencio! Necesito silencio absoluto (los alumnos están hablando en voz alta) L., F., silencio! (Queda con un brazo en alto en el medio de la explicación. Lo baja y se calla y mira severamente al grupo-clase. Los alumnos comienzan a callarse. Se escuchan voces esporádicas. Pasa como medio minuto)

D: Qué pasa que no hacen silencio (se escuchan algunas intervenciones que no se entienden)

Ao: Ya profe, explique!

En los fragmentos de las clases transcriptas precedentemente se puede analizar la constante tensión entre **el recurso didáctico** de *la explicación* de los contenidos, en la voz de los profesores y la *resistencia* que proponen los alumnos a través de diferentes acciones. En ellos se puede observar que *la explicación* se realiza de modo acotado, con mucha dificultad para su desarrollo por las constantes interrupciones y preguntas de distinta naturaleza, que requiere por parte de la docente comenzar a elevar el tono de voz para poder hablar por arriba de la masa de voces de los y las alumnos/as.

Las dificultades que presenta para los docentes “narrar” los saberes debido a las heterogéneas intervenciones de los alumnos y las alumnas tiene por consecuencia que algunos profesores argumenten que “no sirve” el uso de la palabra en forma de *explicación*, aunque sigan constantemente recurriendo a dicha estrategia a base de interdicciones verbales, pedidos de silencio y amenazas de sanciones para “obligar” a escuchar, tal como señala la docente de Biología:

*“D: ...la exposición oral mía no sirve. A pesar de que, este miércoles pasado, yo di una clase en el frente y me puse muy... muy como severa, para ponerlos en orden. Pero bueno, eso **te gasta el doble de energía**. Para intentar obligar, que es lo que yo no considero que esté bien, que el chico preste atención a algo que no está interesado...”*

(Docente de Biología)

Un uso que se le otorga a *la explicación* es la de recuperar el trabajo académico de la clase, como un organizador de la escena clásica del aula: el docente hablando y los alumnos en silencio escuchando. En el caso de esta docente, por lo general, recurre a *la explicación* cuando los alumnos se encuentran dispersos con las actividades grupales y gritan, se ríen ó hablan fuerte.

La dificultad con la que se encuentran los docentes para “ex-poner” los contenidos escolares, debido a que los alumnos y alumnas definen y negocian fuertemente los modos de trabajo y las exigencias académicas, les plantea diseñar otras estrategias didácticas, que oscilan, por una parte, en intercalar las explicaciones con un “hacer práctico” en trabajos grupales, que a su vez están pensados para comenzar y concluir en un breve lapso de tiempo ó en el transcurso de una clase. En su gran mayoría, estas tareas académicas implican una reproducción del contenido que adquieren dos modalidades: un fuerte protagonismo de la voz del docente o el de la referencia a un texto preestablecido en fotocopias o en libros de textos escolares.

“D: Y que los chicos tienen que trabajar. Que la exposición oral mía no sirve.[...] yo puedo hablar, ponerle flores y todo lo que quiera pero es yo diciendo algo y que el nivel

de concentración sabemos que es escaso, y que se yo. Entonces yo creo que el chico tiene que hacer, hacer en el aula.”
(24 de mayo)

Estas dificultades que se presentan bajo cualquier propuesta de tarea académica lleva a algunos docentes a una actitud de resignación acompañada de acciones de renuncia a insistir con la realización de las actividades de aprendizaje por parte de algunos/as alumnos y alumnas y, en contrapartida, en decidir a cuáles estudiantes ayudar y apoyar que por lo general se trata de quienes disponen y exponen propensión para el trabajo académico:

*“D: No me mato porque he tenido, **tengo la experiencia** también de que me mato y no consigo nada, o sea, persiguiéndolos y diciéndoles. No, no, yo puedo llegar hasta cierto punto. Cosa que antes yo hacía. No tenía límites yo. No debo, ni puedo. Porque yo soy una persona, porque soy una humana, porque tengo límites y porque llego hasta dónde puedo, el otro no quiere, bueno, no quiere. Y lo trato de controlar para que no haya problemas en el curso” (Docente de Biología)*

En una entrevista realizada a esta docente de Biología en la cual se le pregunta acerca de ¿qué puede ayudar a un particular grupo de alumnas pertenecientes a este 2do año “A” para encontrarse con el saber que la escuela?, expresa:

*“...No, no creo que ese amigarse con el saber, lo que le puede brindar la escuela es **el trabajo de hormiga** que pueda hacer todo el cuerpo docente. Directivos, todos. Es un trabajo de hormiga.*

E: Pero el trabajo de hormiga lo hacen.

D: Sí, yo creo que después tenes resultados. Si hay resultados. Después te das, se dan cuenta” (Docente de Biología)

No obstante, el mencionado “trabajo de hormiga” como estrategia pedagógica no resulta del todo eficaz para el proceso de escolarización de los alumnos. La dinámica de un currículo fuertemente clasificado en el cual los estudiantes tienen que llevar adelante doce asignaturas (diez del Ciclo Básico más dos en contraturno por la orientación Técnica), centrado en el control del docente y en la reproducción de conceptos de la disciplina científica tiene por resultado, entre otros aspectos, que un porcentaje muy bajo de alumnos llegue a 6to año de los inscriptos en 1er año. Este proceso de fracaso escolar aparece también expresado por la docente en otra entrevista, en la cual expresa las dificultades y el sentimiento de frustración y dimisión en alcanzar los objetivos de formación académica que se propone la escuela en su conjunto:

*“D: Es que todo cambió. Entonces, ¿Qué voy a hacer yo para retener el chico? Está bien, yo tendría que hacer es retener al chico para que pueda en tiempo, en edad, en forma, terminar su Secundario para después tener las posibilidades de seguir estudiando o no, ó seguir trabajando, pero cómo sostengo eso yo si no, **yo sola no puedo, ni todo el cuerpo***

docente no puede. *No puede. Porque no soy solamente yo o el cuerpo docente la que quiere, es más, ni siquiera los padres, a veces. Porque son personas, y eligen otra cosa, y hay un montón de problemas detrás de cada uno, inconscientes, conscientes...*” (**Docente de Biología**)

Otra docente afirma lo indescifrable que se le ha tornado las conductas de los y las alumnos/as: “...lo cierto es que pasan muchas cosas en el aula todo el tiempo, y es como una gran incógnita, esto de qué le está pasando a los chicos mientras uno trata de llegar con algunas cosas” (**Profesora de Ciudadanía y Participación**).

Esa incógnita que expresa para el trabajo de enseñar va acompañada de manifestaciones de “malestar”, “desgaste” e “impotencia”. No obstante, expresa como opción resolver la gestión del aula sin intervenciones agresivas, amenazas ó sanciones externas al aula.

*“D: Lo que pasa es que con los adolescentes hay cosas que, o sea, yo trato de no instalar la cuestión de que, bueno, el grito y la cuestión..., porque muchos de ellos están acostumbrados a que si no se les grita ó se los trata mal ó se los degrada, no responden, y eso reforzarlo desde acá me parece de terror. Quizás a lo mejor no encuentro la forma, **prefiero, bueno, pasarla mal, decir, bueno, al final de la clase vamos y hablamos, tampoco me parece que la cosa es abandonar el aula ... porque tampoco esta bueno, la cuestión es tratar de remarla...***

E. ¿Qué sentís N. en ese momento en que la estabas pasando así como...?

*D: Y **mucha impotencia**, viste, mucha cosa de bronca, pero a la vez, bueno, también tiene que ver como estoy yo, en ese momento yo estoy como mejor de salud, digamos que me la banco, pero yo reconozco que eso **implica un desgaste**. También **implica un desgaste** el ponerme a gritar, porque a mí no me sale naturalmente, capaz que pego un grito y me quedo sin voz (se ríe). Es como que a mí no me sale eso.”* (**Profesora de Ciudadanía y Participación**)

A partir de las observaciones de clases y los relatos de los docentes se puede proponer la hipótesis que una de las dimensiones de las condiciones del trabajo de enseñar en las aulas de Ciclo Básico de la Secundaria se configuran a través de un conflicto que tiene, por un lado a los profesores que proponen diferentes tipos de actividades de trabajo académico y, por otro, a los alumnos y alumnas que contraponen una acción de *resistencia*. Este proceso se puede figurar como un “diálogo implícito” en donde interactúa una propuesta (docente) y una contrapropuesta (estudiantil), en el cual los actores desconocen la negociación que están llevando a cabo. De manera constante, en la inmediatez de los intercambios en el espacio del aula el diferencial numérico de una de las partes, el grupo de alumnas y alumnos, se traduce en un mayor poder de acción e interrupción. Una importante parte del grupo-clase actúa solidariamente, conversando todos juntos y también aprovechando las interrupciones puntuales de sus integrantes, para intentar obstaculizar y ralentizar las posibilidades de desarrollo de la propuesta escolar de los docentes. Esta dinámica implica para los profesores un extenuante

esfuerzo por tratar de instalar la actividad académica entre los estudiantes. Sin embargo, esta *resistencia* mancomunada entre los alumnos y alumnas tendrá distintas consecuencias para ellos y ellas, por las estrategias diferenciales que cada uno/a tiene con respecto al cumplimiento de la tarea en función de lograr las calificaciones para aprobar las asignaturas y las ayudas ofrecidas por parte de los docentes.

Es importante no perder de vista que las dificultades y el esfuerzo laboral que plantea el trabajo de enseñar en la Secundaria es un aspecto que se entrama con las condiciones de la propia organización escolar de la Escuela Secundaria: una disposición de los saberes en un currículum coleccionado³ y un desempeño individual dentro del aula, en la cual el docente tiene que “atender” a la vez a un grupo-clase y a las numerosas singularidades de alumnos y alumnas con diferentes actitudes y disposiciones para las tareas escolares.

Condiciones colectivas e institucionales para la reflexión didáctica del trabajo de enseñar.

A partir de los relatos de los entrevistados y los registros de observación de clases se puede hipotetizar que los docentes desarrollan el trabajo de enseñar en ausencia de espacios y tiempos institucionales o extrainstitucionales formales, continuos y sistemáticos para la reflexión de sus prácticas docentes y sus propuestas de enseñanza. Como refiere los profesores:

“...para trabajar bien desde la escuela y poder revertir esto, no sé si poder revertir, pero poder ayudar y aportar un grano de arena, no están los elementos, las condiciones para que pueda trabajarse. [...] Lo que se hace nada más, con lo que hay, lo que se hace, se podría hacer más si hubiera más elementos y más recursos y más tiempo y más espacio, de otra manera organizado el sistema educativo, creo yo, no sé, a lo mejor no. Pero yo creo que, como está, lo único que se hace, con toda la voluntad de todos los docentes”
(Profesora de Biología)

“...hay mucho diálogo en la escuela, sera de pasillo, sera..., espacio institucional que no hay, espacios institucionales cada vez hay menos, este es otro tema, cada vez se redujeron más, pero si circula la charla pasillo en la escuela, o en encuentros así que la he parado a [nombre de la Directora] y le dicho, a pesar de las profundas diferencias que tenemos...”
(Profesora de Geografía)

En esta dinámica de ausencia de espacios y tiempos y, su sustitución, por diálogos informales para la reflexión pedagógica, un fenómeno que emerge al análisis es la soledad en la cual los

³ Basil Bernstein denomina “currículum colección” a una organización de los contenidos donde los espacios curriculares (disciplinas escolares ó asignaturas) no mantienen relaciones entre sí, quedando aislados unos de otros (Bernstein, B., 1988)

docentes resuelven sus decisiones didácticas y, en consecuencia, los obstáculos que experimentan para pensarlas y desarrollarlas individualmente:

“...estoy medio como trabada quiero dar otras cosas y estoy trabada con esto [...] se van a enganchar mas, pienso como que están medio ya aburrido, porque vienen los dinosaurios y porque ahora en mas viene ‘Aparato Reproductor Femenino y Masculino’ [...] Por eso te preguntaba que ideas tenias o que me dijeras algo como para ver si yo... estoy trabada, pero bueno” (**Relato profesora de Biología en clase**).

“Ahora cuando yo te digo ‘no puedes disfrazarte de payaso’, porque, ahora en la central hidroeléctrica digo: ¿A ver qué hago?, ¿los saco al patio?, ¿construimos una pared?, ¿hago una represita de agua? No sé cómo hacer [...]” (**Profesor de Educación Tecnología**)

“Yo me puedo autoevaluar, porque hay cosas que uno está siempre en una dinámica tan agitada, que no tienes tiempo de pararte, esa parte también está faltando en la escuela que es la evaluación final. Nosotros no estamos haciendo las evaluaciones finales. [...] De todo esto que vos planificaste y estos objetivos que trazaste, ¿Qué lograste? Y después hacer un comparativo con lo que hiciste años anteriores, para de ahí ver qué cosas te siguen sirviendo, qué cosas nuevas se pueden aplicar, con qué grupo. Obvio que todo eso necesita trabajo y tiempo. Yo me entusiasme mucho cuando recién empezaba y acá me pidieron que me callé la boca, porque si eso también lo tenemos que presentar peor todavía, porque era todo un laburo más. En mí queda siempre, yo lo hago personalmente, pero por una cuestión de que a mí me termina dando frutos. Hay cosas que cada vez voy más rápido porque voy sistematizando. Porque yo hice la carrera sola, con la ayuda de unos de otros, pero sola...” (**Profesora de Geografía**)

Estas ausencias de tiempos y espacios institucionalizados para una reflexión sistemática tienen por efecto que los docentes, por lo general, construyan sus propuestas a partir de situaciones suscitadas en experiencias individuales, personales y azarosas. Tal como emerge en estos relatos de dos docentes:

“Entonces a partir de que mi hija mas chica que está en 2do año tiene adecuaciones curriculares, porque yo hablando con la psicopedagoga...”

E: ¿Por qué tiene adecuaciones curriculares?

D: Porque tiene problemas de..., o sea, tiene un poco de inmadurez, entonces tiene otros tiempos. Entonces, en algunas cosas hay adecuaciones curriculares que ha mejorado mucho y todo lo demás. Me di cuenta de lo brutos que somos los profesores que por más que yo quiera innovar, y por esto te digo, yo hoy para innovar necesito tiempo...” (**Profesora de Geografía**)

“E: ¿Y por qué decidiste el cambio [de la actividad didáctica] para este año?”

D: Por la muestra. A partir de la Muestra. El año pasado, no lo trabaje así. Y vino esto, llegó, aterrizo la “Muestra”, entonces yo dije ‘Bueno, lo tengo que aprovechar’, digamos como que los chicos hagan, anclen ahí algunas cuestiones [...]’ (**Profesora Ciudadanía y Participación**)

En algunos casos las propuestas y los materiales para la enseñanza de los docentes son realizados en encuentros acotados y esporádicos donde se realizan algunos acuerdos con algún/a colega del mismo año de cursado de otra sección de curso y que, a su vez, pertenece a la propia área disciplinar y que se encuentra en las mismas condiciones laborales⁴.

“No, en el Ciclo Básico, sinceramente sentí que me las arreglaba mejor sola, de hecho todo el material de 1ro y 3ro lo he diseñado yo, me ayudó la profe de geografía de 1ro C, que ella es la que me da la línea pedagógica, porque ella es Profe de Geografía. Pero la que diseña los trabajos, que dice que esta hoja tiene que estar acá, porque acá se puede hacer tal trabajo práctico, porque yo cuando termina el año me traigo los libros de todas las editoriales, como 12 o 13 libros, uno de cada editorial, y los voy estudiando a todos. Y voy seleccionando el material. Generalmente se ponen las cosas que yo digo porque, no porque yo digo, sino porque la otra profe también le gusta, y ella va acomodando y yo arme el material de primero.” (Profesora de Geografía)

Por lo general, en los docentes existe una insistencia con lo que se viene haciendo a partir de convicciones personales. Recurren fuertemente a sus experiencias de formación, a sus intuiciones y a aquello que va dando resultados esporádicos en el aula. La reflexión y el diseño del tratamiento del contenido en las propuestas didácticas, en el modo en que se les ofrece el saber a los alumnos, en tanto posibilitadoras del procesos de aprendizaje, están circunscriptos a la construcción de actividades para que los y las alumnos/as “hagan” las tareas en el aula y tienen una débil referencia al desarrollo intelectual que las mismas proponen ó a la contribución a un proyecto institucional formalizado en las cuales aquellas se incluyen.

“En 1er año rompí con todos los esquemas, me olvide de todo lo que me dijeron y empecé a escuchar y mirar lo que los chicos demandaban y pedían. Cerré la puerta de mi aula y me puse a idear las cosas con las que yo había aprendido, de la forma que me enseñaron y con todo lo que yo pudiera contar y con los consejos de la gente que yo considero potable, y me encerré a ver qué podía hacer y empecé a experimentar. Entonces, me olvide de todos los conceptos y les pregunte, a ver “¿Vos quieres que te ayude?” a hacer las cosas, porque “el Conductismo no, el conductismo no” (hace como una vos de muchedumbres). “profe a mí me es más fácil cuando Ud. me ayuda”. Los chicos me explicaron a mí como querían que les enseñe.” (Profesora de Geografía)

“Y que hace rato que lo vengooo (se escucha el ruido de que raspa el banco como imitando el pulir algo), y no lo podía poner mucho en práctica, [...] Pero no he estado pudiendo, ¿no?, lo tenía acá, pero no, no, no y, clarito, pero no, no sé qué paso que no lo podía, de todas maneras yo creo hacer, con 2do especialmente, siempre prácticas” (Profesora de Biología)

⁴ Formalmente, a principios del año lectivo, los profesores participan en un único “taller institucional” de dos días de duración.

Por otra parte y articulado, se puede inferir de las entrevistas y las propuestas de enseñanza que existe una mezcla de resistencia y/o singulares apropiaciones de algunas lecturas de desarrollos teóricos vinculados con las prácticas de enseñanza. Asimismo, en las entrevistas son inexistentes las referencias explícitas acerca de las orientaciones de la selección de algún “enfoque” para la asignatura a partir de los diseños curriculares.

“E: ¿Y de dónde viene esa idea?

D: ¿Del hacer se aprende más?

E: Sí.

*D: Por lo que leí. Por las teorías. Por toda la teoría que he leído sobre pedagogía. Una de las tantas cosas es que el chico haga, que el chico, **que el chico haga** y que... algunos autores esto de que con el hacer se aprende más, el hecho de accionar, de operacionalizar, se aprende más. Y...yo hace un tiempo que estoy incorporando en todos lados lo de las imágenes”. (Profesora de Biología)*

“...ponete ahí en la sala de profes un día y grabalo, subite al techo, ponete en el cielo raso y que no te vean y grabalos [...] ...escucha los diálogos, escucha los diálogos en un taller, el tema es: ‘Yo lo aprendí así’, ‘Yo aprendí matemática de memoria...’ [Cambiar] exige una gran desestructuración mental [para los docentes]” (Profesor de Educación Tecnológica)

“E: A ver las prácticas áulicas ¿qué te parecen?

“Muy monótonas para los chicos. Yo también me incluyo. Muy monótonas, muy rutinarias, muy sacadas de contextos, muy...lo que te decía el otro día, yo no sé si es tan importante el conocimiento en sí, yo creo que sí es importante, para mí el conocimiento es como una cosa fundamental. Aunque algunos autores dicen hoy ‘no es tan importante el volumen de conocimiento, como las habilidades, porque el conocimiento del chico...’”

“...me dijeron que tengo muy buena intuición, pero la intuición no alcanza, hay cosas que por ahí me gustan por una cuestión de vicio de leer, entonces voy pescando cosas que circulan por la escuela y el gran apoyo me lo va dando siempre MRR (La Bibliotecaria que es estudiante de Cs. de la Educación), entonces, cuando ella me ve a mí muy interesada empieza a pelar alguna bibliografía y me la da. Ella sabe que se tiene que manejar de forma acotada, porque hay terminología, me fastidia muchísimo toda la terminología específica de la Pedagogía, me fastidia [...] Y con MRR no se cómo se produjo [esto de ayudarme], el día que la conozco [estaba] con una profe de Geografía, que le estaba desembolsando una determinada situación [porque es] una persona en la cual, digamos, es más o menos el confesionario. Cuando yo empiezo a tener tropiezos, ella me empieza a dar material. [...] [Entonces un día voy] y se lo digo, ‘Me paso esto en el aula no lo pude resolver, tuve un bochazo masivo’ y ahí empiezo. Eso fue en los primeros años.” (Profesora de Geografía)

Una hipótesis a explorar es la naturalización de la autosuficiencia y un imaginario de autonomía de los docentes en su tarea. Aún sintiéndose “trabados” u obstaculizados por las circunstancias no se registran expresiones que imaginen la construcción de dispositivos de reflexión conceptualizada junto a ayuda, acompañamiento y asesoramiento formal y sistemático

para sus prácticas cotidianas. Posiblemente esto se deba a las marcas identitarias fundantes de la docencia en el nivel medio: el desempeño intelectual autónomo como “especialistas” de la disciplina científica que se transmite y, a su vez, como señala Bernstein (1998), la necesidad de mantener la intimidad en el trabajo, evitando la exposición con los colegas. Quizás los docentes suponen que la experticia en el saber académico que se transmite es suficiente para enseñar y que sólo requiere del “buen” comportamiento de los alumnos para poder desplegarse. Esta representación se potencia, suponemos, por la ausencia de dispositivos de formación o acompañamiento institucionalizados para la tarea docente. Sin embargo, como se puede reconstruir de los relatos docentes precedentes, ellos y ellas construyen redes y estrategias de intercambio y colaboración para resolver y referenciar sus propuestas de enseñanza.

A modo de cierre las observaciones de clases permiten reconstruir la idea que los docentes encuentran importantes dificultades para que alumnos y alumnas comiencen, desarrollen y concluyan voluntariamente y autónomamente el trabajo académico en el aula. En consecuencia, los profesores recurren a constantes intervenciones y coacciones para la realización de las actividades de aprendizaje. El trabajo de enseñar requiere reiterar una y otra vez, instalar y reinstalar una y otra vez una situación didáctica de escucha y/o de trabajo durante todo el desarrollo de la clase. En muchas oportunidades, principalmente en los trabajos grupales, los docentes van recorriendo y diciendo “abran la carpeta”, “trabajen”, “saca la carpeta de la mochila”, “busquen en tal página”, “lean” “escriban”. Asimismo, las consignas de trabajo para las actividades requieren ser explicadas grupo a grupo ó estudiante por estudiante, según la predisposición de los mismos para la tarea. Para el caso de los docentes que trabajan casi exclusivamente con trabajos grupales el recorrido por el aula instando a trabajar es constante y permanente.

Estas dificultades y obstáculos para el trabajo de enseñar que experimentan los docentes comienzan con la elevada *ratio* docente-alumno que se traducen en numerosas y simultáneas acciones y conductas disruptivas, juego y charlas dentro del aula. Asimismo, estos comportamientos son la confluencia de particulares repertorios escolares y disposiciones culturales de los estudiantes que generan resistencia y negociación activa a partir de las propuestas de trabajo didáctico que ofrecen los docentes. Por último, estas restricciones son potenciadas por el tipo de organización académica de la secundaria y la ausencia de ayudas pedagógicas institucionalizadas y sistemáticas para los profesores.

La confluencia de estas prácticas docentes da cuenta de un proceso de transformación del trabajo de enseñar en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Obligatoria, el cual se emparenta con los modos de trabajo del oficio del maestro de primaria, pero con las

particularidades que, por una parte, le imprime las conductas de los adolescentes y, por otra, la estructura académica de la secundaria. El trabajo docente en el nivel medio exige hoy una mayor cercanía e involucramiento con cada uno de los estudiantes, por medio de andamiajes, acompañamientos y señalamientos más precisos en función de construir disposiciones escolares.

Este fenómeno de “primarización” del trabajo de los profesores de Secundaria en las escuelas estatales (Falconi y Beltrán, 2010) significa un cambio sustancial en las tradicionales prácticas de enseñanza centradas en la transmisión del programa de la asignatura/disciplina científica por medio de la clase expositiva, los trabajos prácticos autónomos y la participación activa de los alumnos para ingresar voluntariamente en un universo intelectual. Para los docentes de secundaria esta percepción del trabajo se ha forjado en condiciones histórico-estructurales del nivel: el currículo colección, la formación centrada en la disciplina, la contratación en horas de trabajo frente a alumnos/as y en una dinámica meritocrática y selectiva que no cesa de producir efectos (Dubet, 2006, Terigi, 2008).

Bibliografía consultada

- Bernstein, B., (1988). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Dubet, François (2006) *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa, (Segunda Parte: 3. Una mutación bajo control: los docentes. p.101-148).
- Terigi, Flavia, (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina. Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. *Propuesta Educativa* N°29, FLACSO, Argentina, pp.63-71
- Falconi, Octavio y Beltrán Mariana, “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).