



Análisis de la práctica pedagógica en una clase de segundo grado. Un ejercicio para la reconstrucción de experiencias formativas en el nivel primario

Emilio Ducant¹

Resumen

Las líneas de análisis presentadas a lo largo del escrito aportan al proyecto de investigación marco del que se deriva. Se trata de un trabajo de tesis doctoral en curso que persigue caracterizar los rasgos que asumen experiencias de formación desarrolladas en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en condiciones de escolarización específicas consideradas novedosas. El aporte de este trabajo radica en la lectura analítica de una clase en una de las escuelas seleccionadas como casos para la investigación. En este ejercicio, se muestra cómo se ponen en juego categorías teóricas recuperadas de la Teoría del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein, reconstruyendo las características de las reglas desde las que se configura el encuentro y los modos en que tales reglas se van trazando. Al mismo tiempo, se plantean algunas hipótesis e interrogantes que vinculan las reglas que orientan la práctica pedagógica que se produce en la clase con la distribución de derechos democráticos pedagógicos.

Práctica pedagógica - escuela primaria - condiciones de escolarización - clasificación - enmarcamiento

¹ Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFyH, UNC/CONICET. CE: emiducant@gmail.com

Analysis of the pedagogic practice in a second grade class. Elements to study the construction of formative experiences at primary level using the Theory of Pedagogic Discourse

Abstract

The article presents some analysis derived from an ongoing doctoral research project aimed at studying the characteristics that formative experiences in primary schools in Ciudad Autónoma de Buenos Aires adopt, in the context of which are considered as recent schooling conditions. The contribution of this paper lies in offering an analytical reading of one of the classes that took part in one of the schools considered for the study. It is shown how theoretical categories arising from Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Discourse are used to reconstruct the rules on which the referred class is built, as well as the way in which those rules are delineated through class interactions. Simultaneously, some hypotheses and questions are presented, setting relations between the analyzed rules orienting the construction of the pedagogical practice and the distribution of pedagogic democratic rights.

Pedagogic practice - primary school - schooling conditions - classification - framing

Introducción

Este trabajo se desprende de una investigación que se viene desarrollando como proyecto de tesis doctoral. El estudio pretende caracterizar los rasgos que asumen las experiencias formativas que se construyen en grados del primer ciclo de escuelas de gestión público-estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de condiciones de escolarización que se entienden novedosas. Se alude a condiciones de escolarización en términos de los marcos en que se producen las prácticas de enseñanza, delineados tanto por las condiciones materiales de las escuelas como por las formas de organización que asume el trabajo escolar (Alterman y Coria, 2014). Se trata de un estudio de casos en escuelas de jornada completa, que implementan acciones en torno a los regímenes de unidad pedagógica y promoción acompañada, definidos por la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación. Todo ello, a su vez, tomando un área específica del curriculum de la jurisdicción, denominada Conocimiento del Mundo, que muestra ciertos indicios de integración curricular.

A partir de la recuperación de conceptos centrales de la Teoría del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein (1977, 1990, 1993, 1996, 1998), el texto analiza el desarrollo de una de las clases observadas durante la realización del trabajo de campo para la investigación, intentando reconstruir las reglas sobre las que se va produciendo el encuentro, leído en

términos de práctica pedagógica.² Se recuperan así algunos indicios respecto de cómo se construyen los modos de ser transmisor y adquirente en la clase (reglas de jerarquía), las reglas de secuencia y de ritmo operantes, así como la definición de los criterios que señalan la realización del/los texto/s pedagógico/s legítimo/s en el aula. La lectura del enmarcamiento evidencia variaciones *entre* los alumnos, y asimismo *dentro* de los mismos grupos de alumnos o casos. Se hace referencia también a cuestiones vinculadas con la clasificación, en términos de la forma de tematización desde la que se construye la clase, así como las relaciones de integración o aislamiento entre el conocimiento escolar y la vida cotidiana no escolar de los chicos y chicas promovidas en el encuentro. Hacia el final, se plantean algunas hipótesis e interrogantes que vinculan los modos de construcción de la práctica pedagógica en la clase con la distribución de derechos democráticos pedagógicos (Bernstein, 1998).

Acerca de la clase analizada

El texto analiza el desarrollo de una clase inscripta en una propuesta de enseñanza formulada por las maestras de cada una de las dos secciones de segundo grado de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.³ Esta propuesta se plantea en la planificación a modo de un *proyecto* que propone distintas actividades para conocer el barrio en el que se encuentra la escuela y, más específicamente, una unidad académica de nivel superior de educación que allí se emplaza. Tales actividades implican el reconocimiento de distintos ambientes de la referida unidad académica, así como de los animales y plantas que en ella se encuentran, junto con el análisis de ciertas características de estos seres vivos (desplazamiento, partes que los conforman, formas en que se alimentan, entre otras). Asimismo, se identifican en el proyecto tareas orientadas al reconocimiento de aspectos de la historia de la institución anteriormente aludida, la función social que cumple y la valorización de su importancia como institución pública.

La clase analizada se desarrolló sobre una estructura similar en las dos secciones, pero aquí se considera exclusivamente el encuentro que tuvo lugar en una de ellas. Resulta importante considerar que la maestra a cargo de la sección es una docente incorporada muy recientemente a la escuela, en reemplazo de un colega que renunció al cargo luego de desencuentros con otros miembros de la institución y del equipo que asesora psicopedagógicamente a escuelas del distrito. Estos desencuentros estaban vinculados

² Desde la teoría de referencia, una práctica pedagógica refiere a una relación social específica –no necesariamente circunscripta a un contexto escolar– caracterizada por la interacción entre transmisor y adquirente y que funciona como dispositivo tanto para la reproducción como para la producción de cultura. Toda práctica pedagógica está basada en un conjunto de reglas, jerárquicamente organizadas (de jerarquía, de secuencia y ritmo y de criterios) que determinan tanto los mensajes que pueden ser viabilizados como las diversas posibilidades de apropiación satisfactoria de tales mensajes por parte de los adquirentes (Bernstein, 1993).

³ Se trata de una escuela de gestión público-estatal, ubicada al centro-noroeste de la Ciudad. La escuela es de jornada completa, y cuenta con dos secciones por cada grado. Atiende a una población variada, aunque en su mayoría se trata de niños y niñas que proceden de sectores sociales medios bajos y bajos.

a la construcción del marco de trabajo en el grado, que presentaba desafíos respecto del comportamiento del grupo y especialmente de algunos alumnos.

La clase se presentó en torno al tema *los transportes*, distinguiéndose analíticamente los siguientes segmentos de actividad:⁴ un primer segmento en el que la docente pregunta a las/los chicas/os si saben lo que son los transportes, ofreciendo seguidamente de manera oral una definición y solicitando, en un intercambio con todo el grado, ejemplos de aquéllos. Aunque a continuación el formato instruccional se mantiene puesto que sigue tratándose de un intercambio verbal entre la maestra con todo el grupo, la consigna cambia a un pedido de mención de transportes que los chicos y las chicas pueden evidenciar en el barrio en el que se encuentra la escuela. En un tercer segmento, la maestra plantea que los y las alumnas digan oralmente en qué transporte llegan diariamente a clases. En esta instancia, la mención de los transportes usados por los chicos y chicas se combina con comparaciones entre tales medios propuestas por la docente mediante preguntas. El siguiente segmento implica que cada chico/a, de manera individual, trabaje con una fotocopia escribiendo el nombre correspondiente a cada medio de transporte que se encuentra graficado en el papel, y que coloree solamente aquél o aquellos dibujos que corresponden al transporte que comúnmente utiliza para asistir a la escuela. El último segmento de la clase comprende a los alumnos y alumnas trabajando con otra fotocopia en la que deben marcar en una sopa de letras nombres de transportes, para lo cual la maestra ensaya previamente una sopa de letras en el pizarrón (también con nombres de transportes) que resuelven entre todos.

Sobre la perspectiva de abordaje del tema y la clasificación en la clase

La docente comienza la clase aludiendo a los transportes de la siguiente manera:

S: (...) Los transportes son medios, son cosas que a nosotros nos transportan como la palabra lo dice de un lado al otro, ¿sí? De un lado al otro. (Registro de observación de clase)

Puede pensarse que a esta definición es consistente con el tratamiento que asume el abordaje de la temática el resto del encuentro, donde se prioriza un tratamiento “objetual” de los transportes. Esto es, una aproximación al tema poniendo el foco en los transportes como objetos, en tanto “cosas que nos transportan”, y considerando diferencias entre ellos centradas en *sus* particularidades (tamaño, velocidad, costo, etc.), y las formas de escritura de los nombres de distintos medios. En otras palabras, que la clase comience con una definición de los transportes y con esa definición en particular, constituye un dato importante para dar cuenta de que la perspectiva de tratamiento del tema convierte a los transportes en objetos,

⁴Se recupera la noción de *segmento de actividad* planteada por Stodolsky (1991) para aludir a unidades diferenciadas dentro de la actividad global de la clase que no se delimitan a través de una división arbitraria de fragmentos de tiempo de duración homogénea sino por criterios tales como: la especificidad del formato instruccional y de las personas que participan, los recursos/materiales utilizados, los propósitos u objetivos que se persiguen, entre otros.

poniendo en primer plano o en foco el análisis de lo que aparecen como características distintivas de cada uno de ellos, dejando de lado o eventualmente de fondo un plano en el que los transportes aparezcan como parte de procesos (sociales, culturales, económicos, políticos, etc.) más amplios.

En este sentido, si bien en distintos momentos de la clase la maestra propone vinculaciones con la vida cotidiana de los chicos (cuando les pide por ejemplo que mencionen transportes que ven comúnmente pasar cerca de la escuela, o cuando solicita que cada uno cuente y pinte en una fotocopia el transporte que utiliza más frecuentemente para llegar todos los días a clases), lo cotidiano parecería jugar el papel de una herramienta o medio para poder analizar a los transportes desde la perspectiva anteriormente aludida.

En estos términos, algunas experiencias y elementos del saber cotidiano son reorganizados por operaciones escolares que los abstraen de su contexto, los deslocalizan y los relocalizan en categorías y criterios de mayor generalidad. Parece no plantearse en la clase una relación en otro sentido, es decir, en formas de diálogo entre el conocimiento escolar y las experiencias y saberes locales de los sujetos que reformulen o bien que definan el saber escolar en referencia a contextos más concretos, en este caso, al barrio de inscripción de la escuela o bien al de las zonas de procedencia de los chicos. Por cierto, la mayoría de los chicos del grado vive en zonas alejadas de la escuela, muchos, incluso, fuera de la Ciudad. La elección del barrio para la formulación del proyecto parece constituir entonces en este encuentro un “telón de fondo” para el tratamiento de contenidos escolares que se presentan finalmente desanclados de una base local particular. La recuperación de las experiencias de la vida cotidiana de los chicos funcionaría básicamente como instrumento para el abordaje del tema de la clase, los transportes, definidos a su vez como objetos con escasa relación con otros temas y asuntos de los que podrían pensarse son parte.

Asimismo, resulta importante considerar otras dos cuestiones que respaldan la hipótesis de que la clase va construyéndose sobre una clasificación fuerte.

Por un lado, el encuentro está constituido prioritariamente sobre intercambios verbales que apuntan a preguntas que la maestra formula a los chicos y chicas para la recuperación de sus ideas y eventualmente experiencias en relación con el tema en cuestión. En este sentido, y con la excepción de la definición ya citada que la maestra ofrece al principio de la clase, la transmisión parece enmarcarse en *lo que los alumnos y alumnas ya saben o pueden decir sobre el tema*, y que se convierte en ideas y experiencias comunes o compartidas, en la medida en que circulan entre todo el grupo. Frente a esto, el aporte de saber escolar se circunscribiría como una malla que reordena esas ideas y experiencias recuperadas como “saberes previos”. En otros términos, el conocimiento escolar aparece como ejercicio de una operación que consiste en identificar y comparar algunos de los medios de transporte mencionados por las/los chicas/os en función de criterios específicos seleccionados por la maestra tales como velocidad, disponibilidad según la zona, costo, comodidad, etc. De esta forma, algunas experiencias y elementos del saber cotidiano son reorganizados por operaciones escolares que los abstraen de su contexto, los deslocalizan y los relocalizan en categorías y criterios de

mayor generalidad. Parece no plantearse en la clase una relación en otro sentido, es decir, en formas de diálogo entre el conocimiento escolar y las experiencias y saberes locales de los sujetos que reformulen o bien que definan el saber escolar en referencia a contextos más concretos, en este caso, al barrio de inscripción de la escuela o bien al de las zonas de procedencia de los chicos.

Por otro lado, la clasificación se muestra fuerte en la construcción del abordaje que la maestra va delineando sobre el tema, al excluir el tratamiento de relaciones entre el acceso a distintos medios de transporte y las condiciones de existencia desiguales de los sujetos. En distintas oportunidades y especialmente a raíz de aportes de alumnos, en la clase emerge la cuestión de los medios de transporte como un asunto social vinculado, entre otros asuntos, a la distribución geográfica y económica de los chicos. En estas ocasiones y a lo largo de toda la clase, el planteo de la docente concentró la atención respecto de la existencia de diferentes medios de transporte, con características materiales distintas y su relación con las diferencias en el servicio que brindan (cercanía/lejanía con el origen y destino de los pasajeros, cantidad de personas que pueden transportar, velocidad). Cuando alumnos/as expresaron que iban a la escuela en auto, la docente respondió “qué suerte”, introduciendo veladamente el reconocimiento de cierta jerarquía entre los medios de transporte disponibles, sin hacer vinculaciones con la distribución de posibilidades diferenciales de acceso a ellos conforme a procesos sociales complejos. En una oportunidad, uno de los niños expresó que iba al colegio en auto, y agregó la calificación “deportivo”, a lo que la docente, interrumpiendo rápidamente, respondió: “*Bueno, qué suerte que tiene un auto deportivo. Ud. viene en auto. Javi ¿en qué venís vos?*”. Esto parece alimentar la consideración formulada por Bernstein respecto de la construcción de un discurso escolar mitológico. Esto es, la creación de un discurso que subraya lo común, lo que comparten los grupos sociales (todos venimos a la escuela, a pesar de que lo hagamos de distintas maneras; todos tenemos acceso a medios de transporte, por sobre las diferencias respecto de los medios de transporte a los que accedemos y de las razones y efectos de esos accesos diferenciales), en lugar de lo que genera conflicto. Se construirían de esta forma equivalencias *de valor*, a pesar de las diferencias en términos de poder, recursos y potencial, que contribuirían a integrar parcialmente al discurso escolar la ideología y organización política de la sociedad (Bernstein, 1998).

Algunas consideraciones en torno al enmarcamiento de la clase⁵

Reconociendo significaciones variables de la noción de *enmarcamiento* a lo largo de los trabajos de Bernstein (Arnot y Reay, 2004), se lo piensa aquí en términos de los grados de

⁵ Se presentó un desarrollo más detallado sobre esta dimensión en “Análisis de una clase en el nivel primario desde las reglas y condiciones de la práctica pedagógica. Un ejercicio para la reconstrucción de los rasgos que asumen las experiencias educativas en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Ducant, 2017), ponencia presentada en las IX Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, noviembre de 2017.

control que docente y alumnos detentan respecto de la definición de las reglas regulativas e instructivas de la interacción pedagógica.

La lectura analítica de la clase da cuenta de movimientos o variaciones de fortalecimiento/debilitamiento del enmarcamiento tanto en la comparación *entre* alumnos/as del grado, como *dentro* de la misma clase.

En referencia a las variaciones *entre* alumnos, se distingue el caso de dos alumnos que parecen contar con mayores posibilidades de control, en comparación con el resto del grupo, en la definición de los modos de estar en el aula. Incluso en uno de estos casos, el control es respecto a la propia posibilidad de no estar en el aula durante el encuentro que aquí se analiza. Se trata de debilitamientos del marco que deben ser leídos en clave institucional, en términos de alternativas construidas por el equipo directivo de la escuela en diálogo con los miembros del equipo psicopedagógico, con los del de orientación de las escuelas del distrito y con los familiares de los chicos, frente a tensiones ostensibles entre ciertas reglas escolares y las resistencias que frente a ellas oponen, de distintas maneras, los alumnos en cuestión. Parecería existir, en la construcción de estas alternativas y retomando a la clasificación como herramienta de análisis, un debilitamiento de la categoría de alumno en el sentido de menor aislamiento con la condición de sujeto social de los chicos. Los procesos escolares parecerían atender y adaptarse a las condiciones de existencia, las historias personales y las trayectorias escolares de estos niños. Esto daría cuenta del sostenimiento de diálogos individualizados, personalizados, centrados en las intenciones, disposiciones, relaciones y reflexividad del adquirente (Bernstein, 1996), por sobre vinculaciones más impersonales, centradas en roles (docente/alumno) y en atributos homogéneamente definidos para esos roles. En algunos casos, este diálogo deriva en el otorgamiento a los sujetos de la posibilidad de no estar en el aula, lo que daría cuenta tal vez de corrimientos hacia una disolución de la práctica pedagógica, más que de una flexibilización de sus reglas constitutivas. Cuestión que se replica al considerar la existencia de algunos niños de este grado pero también de otros, a los que institucionalmente y en acuerdo con sus familias se les ha reducido la jornada como opción frente a lo que aparecen como dificultades de comportamiento y ajuste de estos niños a las tareas escolares.⁶

Respecto de las variaciones en la definición del marco *dentro* de la clase, parecen combinarse movimientos de debilitamiento en lo que hace a la definición de las reglas de ritmo, mientras el control sobre la secuencia y los criterios se conserva como prerrogativa de la maestra.

El tiempo de desarrollo de las actividades se va definiendo en función del tiempo que la mayoría de los alumnos requiere para resolver las tareas. Se puede advertir que, tanto en la resolución de actividades individuales como en los intercambios orales sostenidos con todo el grupo, el ritmo parece estar en función de las reglas de criterio, es decir, sujeto al

⁶ Lo que genera una tensión, como ha podido registrarse en la permanencia en el campo, entre las disposiciones del gobierno local que, de acuerdo con las palabras de la directora, no acordaría con la reducción de la jornada escolar para algunos alumnos, y la consideración de esta opción como una alternativa adecuada en determinados casos por parte de algunos/as docentes y autoridades.

tiempo que a la mayoría de la clase le lleva desempeñarse en función de ciertos criterios predefinidos y comunes para todos. En otras palabras, las actividades propuestas en los distintos segmentos implican criterios homogéneos, apuntándose a la construcción de unas mismas respuestas e ideas por parte de todos/as los/as alumnos/as, y es el tiempo de “producción” de esas respuestas por parte de la mayor parte de los chicos y chicas lo que define el ritmo de avance. Los criterios para la resolución de esos desempeños homogéneos se muestran en algunos casos aparentemente flexibles. En el segmento en el que los alumnos y alumnas debían resolver la sopa de letras se registró la siguiente interacción:

Alumna: Yo encontré una [palabra]. ¡Acto, acto, acto yo encontré!

Maestra: Ah sí, pero ¿es un medio de transporte acto?

Alumna: No, ¡Pero encontré acto! ¡Acto! (La nena marca la palabra en la sopa de letras).

Maestra: Ah, muy bien. (Me mira y sonrío) (Registro de observación de clase)

La actividad constituye una propuesta con reglas de criterio fuerte, en tanto las palabras que los chicos deben hallar están predefinidas por la propia sopa de letras y son unas y las mismas para todos: aquellas que refieren a transportes. La nena resuelve la sopa de letras sin cuidado de esta clasificación (palabras que corresponden a medios de transporte vs. palabras que no lo son), manejando una clasificación más amplia (letras que forman palabras vs. letras que no lo hacen). Es decir, la alumna no cuenta con las reglas de reconocimiento que le permitan identificar el contexto de actividad de la que se trata, y por ende tampoco cuenta con las reglas de realización para la producción del texto pedagógico legítimo. En el intercambio citado, la maestra mantiene implícitos los criterios legítimos de evaluación de la actividad, legitimando (“Ah, muy bien”) la realización –incorrecta– de la alumna. De esta forma, la intervención de la maestra contribuye al desconocimiento de la niña de las reglas de reconocimiento y de realización anteriormente señaladas.

Cierre

Se muestra el uso de conceptos centrales de la Teoría del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein para el análisis de prácticas pedagógicas de una clase en una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una hipótesis derivada de este análisis y que debe ser revisada a la luz de la lectura de otros encuentros en este y otros grados, consiste en la vigencia de homogeneidad en la configuración de la práctica pedagógica escolar, esto es, en las formas que asumen las reglas de jerarquía, de secuencia/ritmo y de criterio en la clase. La habilitación de opciones o alternativas frente a casos que con mayor o menor contundencia cuestionan la homogeneidad de estas reglas, parecen no diversificar las reglas aludidas sino simplemente aceptar su omisión, lo que en algunos casos implicaría la disolución misma de la práctica pedagógica, mediante la ausencia de chicos en el aula, o la reducción de su presencia en la jornada escolar. Frente a ello y como orientación para la investigación en curso, se revela necesario continuar explorando las condiciones de escolarización (creadas y por crear) que

tornan posibles los modos de diversificación de la práctica pedagógica de manera que sea viable garantizar a todas y todos los chicos derechos democráticos pedagógicos (Bernstein, 1998). Esto es, la creación de condiciones organizacionales y de prácticas que permitan hacer de los límites de cada sujeto no una prisión sino un desafío, un punto de tensión entre el pasado y el futuro, ofreciéndole formas activas de inclusión social y cultural mediante el pasaje de bienes culturales diversos, así como opciones de participación política a través del involucramiento en las prácticas mediante las que se mantiene y (re) construye el orden escolar. En síntesis, el escrito indica la necesidad de seguir analizando los modos en que las reglas de construcción de la práctica pedagógica escolar garantizan la distribución de saberes considerados socialmente valiosos, así como las formas en que ello no ocurre, y los saberes, sujetos, espacios, recursos, etc., que constituyen condiciones para dicha distribución.

Referencias

- Alterman, N. y Coria, A. (Coords.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Arnot, M. & Reay, D. (2004). The framing of pedagogic encounters: regulating the social order in classroom learning. En Muller, J., Davis, B., & Morais, A. *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume 3 Towards a theory of Educational Transmissions [Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas]* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (M. Bruggendieck, C. Cox, R. Puga, R. Hernández y M. Marín trads.). Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor Francis.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales* (F. D. Segovia trad.). Buenos Aires: Paidós.