

Profe, ¿de qué está hecho el trabajo de enseñar en la escuela secundaria?

Por **Octavio Falconi** (*)

La enseñanza en la escuela secundaria es una temática que presenta muchas aristas y puede abordarse desde múltiples rasgos o dimensiones. No se resume en una única respuesta o perspectiva. Por lo tanto, el punto de vista que voy a adoptar en esta oportunidad es definir la enseñanza como un trabajo con una "naturaleza propia". En esa dirección, trataré de mostrar que esa "naturaleza" hace a su complejidad y laboriosidad, tanto para las y los docentes que la llevan adelante, como para quienes intentamos describirla.

Esa singular naturaleza está dada por varios planos o características, entre ellos, la particular organización esco-

lar de la enseñanza. Condición institucional que hace que el trabajo de enseñar no sea equiparable a ninguna otra labor. Un proceso de institucionalización de la transmisión cultural, que algunos autores han dado en llamar "la forma" escolar (Vincent, Thin, Lahire, 2001), en tanto invención de una "forma" histórica para educar a grandes masas poblacionales, más allá de las particularidades y heterogeneidades que adopte en cada escuela singular. Así planteada, la docencia es una tarea que se efectúa en establecimientos que se constituyeron para que un cuerpo de profesionales transmita, a grupos de estudiantes ordenados según criterios establecidos, un conjunto de saberes "descontextualizados" de sus entornos

(*)

Profesor en las cátedras Didáctica General y Problemáticas y Enfoques de la Investigación Educativa.

Coordinador Área Educación, Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon".

culturales, por medio de actividades diseñadas para tal fin, que son llevadas a cabo con diferentes tecnologías (desde el lápiz y los cuadernos hasta las computadoras y los teléfonos móviles), en el marco de regímenes académicos, reglamentos y normativas con una legalidad propia.

Quizás a riesgo de reducir su complejidad, resaltaré dos rasgos interrelacionados del trabajo de enseñar en la escuela secundaria (que incluye la evaluación y la calificación). Por una parte, la dimensión intersubjetiva comprometida en el trabajo de las y los docentes -que funciona con y sobre dos "materias" sensibles que hacen a la singularidad de su labor: el saber escolar y la subjetividad de adolescentes, jóvenes e, incluso según los casos, adultos- y, por otra, el plano de la cultura material en y con la que desempeñan sus oficios docentes, alumnas y alumnos: artefactos, herramientas y objetos didácticos diversos. No menos importante para comprender estos rasgos es no perder de vista que dicho trabajo escolar debe realizarse atendiendo a situaciones colectivas y grupales múltiples y numerosas.

Entonces, en primer lugar, voy a destacar que el proceso intersubjetivo con las y los estudiantes es una característica central del quehacer de las y los docentes. Las situaciones escolares son encuentros entre subjetividades. No obstante, para las y los profesoras/es de secundaria, esta dimensión adquiere ribetes particulares: la tarea se lleva a cabo con adolescentes y jóvenes. Sujetos juveniles que atraviesan un momento vital intenso y complejo, que ponen en juego con vigor sus experiencias juveniles y sociales. Sujetos con rostros, nombres, apodos, gestos, deseos, palabras, vestimentas, peinados, sexualidades y consumos diversos. Alumnas y alumnos con historias personales y familiares preexistentes a la escolaridad que se reeditan, reconstruyen y redefinen en los encuentros emocionales entre adultos y estudiantes.

Vínculos y situaciones que provocan cercanía o distancia, confianza o temores y, por efecto, sentimientos empáticos o conflictivos, tanto en unos como en otros. Plano vincular que no es ajeno a la tarea y la reflexión didáctica, porque afecta y moviliza a las y los docentes y sus modos de transmitir los contenidos. Dimensión que requiere una especial atención para pensar el trabajo intersubjetivo y colectivo en las condiciones de obligatoriedad de la escuela secundaria.

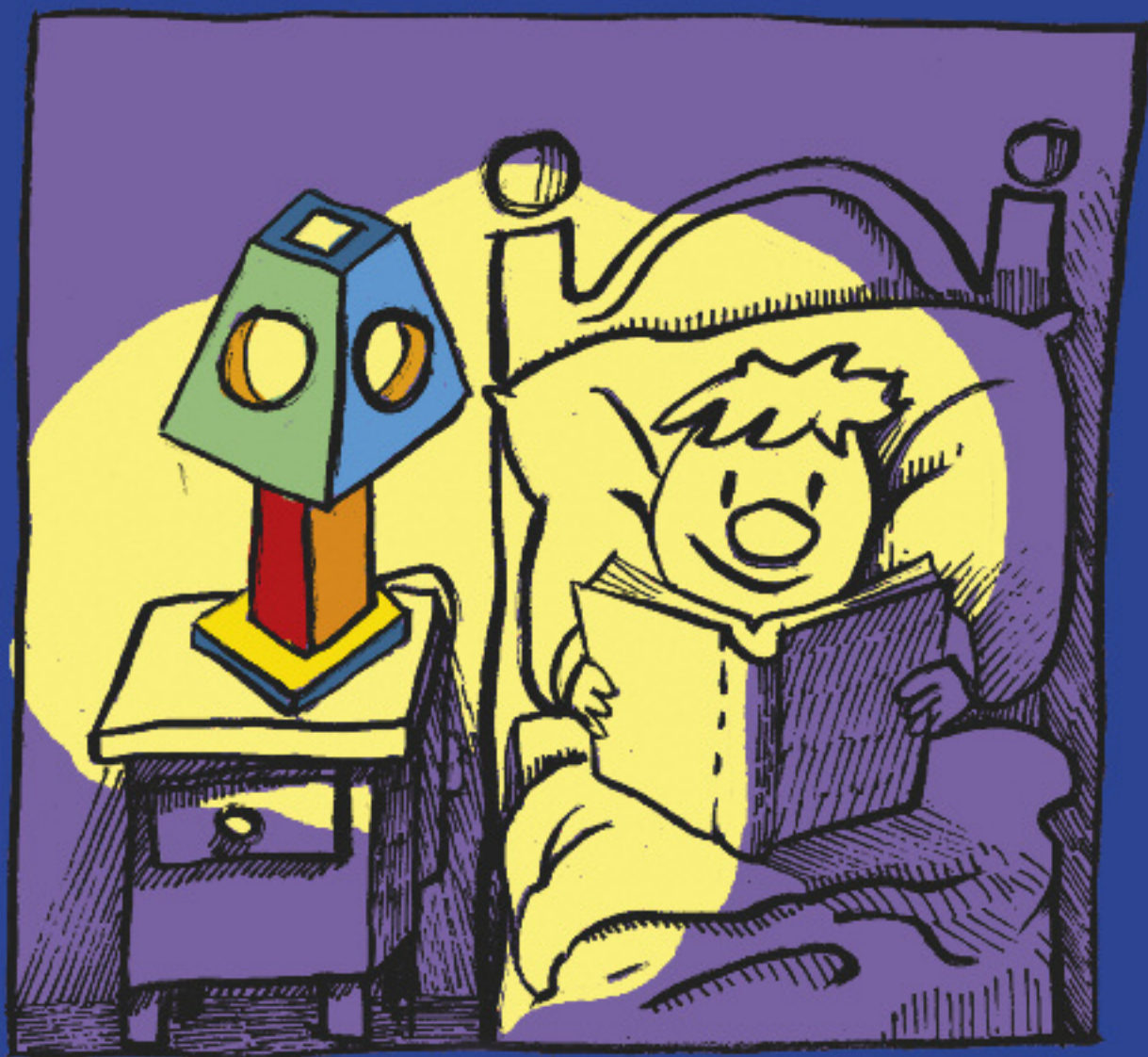
Por su parte, las y los docentes también aportan su cuota de subjetividad en el encuentro escolar. La diversidad también está presente entre ellas y ellos. Así, la relación intersubjetiva se completa con las diferentes trayectorias y características particulares de las y los profesoras/es, sus formaciones previas, sus experiencias de vida, sus identidades forjadas en la enseñanza de una disciplina escolar que, por lo general, son fuertemente cristalizadas por la forma en que el currículum los hace trabajar en una organización que separa tiempos, espacios y contenidos.

El encuentro entre las subjetividades e identidades de las y los docentes y las y los estudiantes es uno de los planos principales donde se desenvuelve la educación escolarizada. Por su parte, uno de los objetivos centrales de la escuela es desarrollar la subjetividad de lxs estudiantes a partir de las acciones y palabras que las y los docentes despliegan en su tarea. Asunto para nada sencillo, porque demanda a las y los profesoras/es, día tras día y semana tras semana, "conquistar" y coordinar los esfuerzos de numerosos grupos de alumnos y las individualidades que los componen, para desarrollar un conjunto de actividades y recursos para suscitar los aprendizajes.

Para el trabajo de enseñar no solo significa construir un vínculo con cada alumna y alumno, sino que requiere realizarlo con los grupos-clase en su totalidad. Tarea que, además, demanda ordenar y armonizar las relaciones entre los propios estudiantes.

El encuentro entre las subjetividades e identidades de las y los docentes y las y los estudiantes es uno de los planos principales donde se desenvuelve la educación escolarizada.

En términos curriculares, el uso de los recursos y las diversas tecnologías permite identificar la transmisión de una multiplicidad de saberes, prácticas y relaciones de poder que se despliegan en las escuelas.





Situación que sucede en la inmediatez e irreversibilidad del tiempo y en circunstancias que conllevan demandas emocionales muy altas.

Para echar luz al tema abordado, es oportuno recuperar al respecto algunas palabras de Elsie Rockwell (2013), cuando dice que la enseñanza escolar es un trabajo particularmente difícil, porque el docente tiene que convencer a los jóvenes aprendices a que "quieran" aprender lo que según el currículum oficial están obligados a aprender, y lograr que quieran trabajar o participar en las actividades que les propone para que logren apropiarse de esos saberes. Es decir, el docente no puede realizar su trabajo sin la aceptación de los estudiantes. En este sentido, nos recuerda que los alumnos no están en la escuela por voluntad propia, y convocarlos a las actividades por parte de los docentes es todo un reto.

De las subjetividades a las materialidades, y viceversa

Desde el mundo literario, Manuel Mujica Láinez decía agudamente: "Confío más en lo que cuentan los objetos que en lo que cuentan las personas". La dimensión material de los usos de artefactos y recursos en la tarea didáctica también nos pueden contar y "hablar" de muchas cosas para comprender cómo enseñamos, cómo nos vinculamos y cómo pensamos los saberes que transmitimos. Rasgo de la escolaridad que se fue revelando a partir de intentar analizar el trabajo en las aulas de las y los profesores de escuelas secundarias. En esas indagaciones, comencé a reconstruir cómo las y los docentes gestionan y utilizan un conjunto de artefactos -carpetas, cuadernillos y afiches, entre otros- y herramientas didácticas -guías de actividades, tipos de consignas, esquemas de organización del contenido, etc.- para resolver los dilemas que se les presentan, para que sus estudiantes "hagan" las actividades de aprendizaje (principalmente por medio de la escritura y la lectura, aunque también

incluyen el uso de ilustraciones), de forma tal que les permita apropiarse de los saberes escolares.

Para las y los profesores, y la escuela en su totalidad, la disponibilidad de los recursos es gravitante para poder "hacer hacer" las actividades académicas. Recurren al uso de uno o a varios artefactos u objetos, según con cuál o cuáles considera/n más apropiado/s abordar el contenido, gestionar la vida en el aula y promover el aprendizaje. La opción por cómo y cuál utilizar persigue el afán de construir un ámbito regulado de trabajo, que remueva las adversidades y los obstáculos que se les presentan con alumnas y alumnos en la tarea de enseñanza de los saberes.

En la experiencia cotidiana, las y los docentes advierten que sin una gestión eficaz de los artefactos y materiales se diluyen o debilitan las condiciones didácticas para que sus estudiantes hagan las tareas y tengan la oportunidad de aprender los contenidos (dinámica que contribuye a que logren las calificaciones para aprobar las asignaturas). No obstante, más allá de la firme intención de concretar estos propósitos, las complejidades de la práctica hacen que no sean siempre alcanzados. Utilizar uno u otro de los artefactos resuelve algunos de los problemas de la gestión de las clases pero, a su vez, producen otros nuevos. Sus usos suponen "maneras de hacer" (de Certeau, 2000) y, en consecuencia, requieren la transmisión de formas de gestión en la dinámica institucional, la enseñanza de modos de utilizarlos para realizar las tareas en el aula (que incluye la complejidad de los modos de leer y escribir) e incluso en la vida extraescolar de sus alumnas y alumnos.

Por lo tanto, en términos curriculares, el uso de los recursos y las diversas tecnologías permite identificar la transmisión de una multiplicidad de saberes, prácticas y relaciones de poder que se despliegan en las escuelas. Los usos y las producciones desplegadas con y en los artefactos y herramientas son una de las concreciones de aquello que las y los profesores efectivamente enseñan. Los programas de las asigna-

El desafío consiste en transitar proyectos y prácticas de renovación pedagógica en la escuela secundaria, en el marco de propuestas de organización institucional que amplíen, enriquezcan y reinventen la circulación y aplicación de recursos y objetos utilizados, como así también de los espacios y tiempos escolares.

turas que confeccionan expresan parcialmente los saberes desarrollados en clases y, por lo general, solo indican los contenidos conceptuales a abordar durante el año lectivo. En consecuencia, lejos de consistir en materialidades neutrales, los artefactos y herramientas objetivan y transmiten formas de presentar, organizar y transmitir diferentes tipos de contenidos, como también modos de considerar lo legitimado como conocimiento escolar.

A modo de cierre

Los artefactos, herramientas y objetos didácticos son promotores de la actividad escolar y mediadores entre los sujetos y sus saberes, en tanto que convocan a tareas compartidas. En consecuencia, son soportes y vehículos de la construcción de lazos subjetivos, afectivos e identitarios entre los sujetos.

En efecto, sugeriré que la reflexión acerca del uso de los recursos en el contexto de propuestas de enseñanza requiere interrogarnos acerca de los artefactos y materialidades con y sobre los cuales trabajamos, los modos en que hacen trabajar, de qué manera organizan y presentan los contenidos, los tipos de prácticas y producciones de escritura y lectura que promueven, y las formas en que hacen vincular a docentes, alumnas y alumnos en relación con los saberes, con el mundo, consigo mismos y con los demás. Una reflexión necesaria, en razón de que las construcciones metodológicas que hacen funcionar a las materialidades y sus prácticas asociadas, pueden conducir a banalizaciones de los contenidos y a reproducciones lineales de información en tareas estereotipadas y poco convocantes para las y los estudiantes.

Así, el desafío consiste en transitar proyectos y prácticas de renovación pedagógica en la escuela secundaria, en el marco de propuestas de organización institucional que amplíen, enriquezcan y reinventen la circulación y aplicación de recursos y objetos utiliza-



dos, como así también de los espacios y tiempos escolares (aulas especializadas compartidas por áreas o interáreas, laboratorios permanentes en ciencias sociales y naturales, aulas tematizadas de uso multicurso, aula-patio con expresiones tecnológicas, artísticas, corporales, etc.), para dar vitalidad a los procesos de enseñanza y a los encuentros intersubjetivos que propician. Procesos que pongan a disposición de alumnas y alumnos situaciones de aprendizaje colaborativas y solidarias, que desanden formas individualizantes y meritocráticas de la experiencia escolar. En actividades lúdicas y desafiantes, organizadas alrededor de temáticas y problemas contemporáneos, donde los y las estudiantes ocupen el lugar de prota-

gonistas del "hacer" y con el firme propósito de que alcancen el desarrollo de comprensiones potentes de los contenidos. Asunto que, indefectiblemente, requiere de acciones mancomunadas de la política educativa para desarrollar, sostener y acompañar a los colectivos docentes.

Las acciones didácticopedagógicas que surjan, como así también las que están en marcha, en función de transformar la disposición de saberes, actividades y recursos serán una oportunidad para construir lazo, empatía y confianza entre adultos y jóvenes, en escenas y escenarios educativos, donde los estudiantes aprendan en colaboración con sus docentes y los docentes aprendan junto con sus estudiantes. ●

BIBLIOGRAFÍA

- de Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. México.
- Falconi, O. (2015) El trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria: la gestión didáctica de artefactos soporte de escritura e imagen en la configuración de dispositivos didáctico-pedagógicos. Cuadernos de Educación N°15. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (ClFFyH). Córdoba, Argentina.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos. Coord. Rodolfo Ramírez Raimundo. Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República. México.
- Vincent, G., Lahire, B., y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista 33, 7-47, jun. Belo Horizonte, Brasil.