

CAPITULO 8: Sobre vínculos, jerarquías e intenciones. Proyectos institucionales y comunitarios en tensión con la práctica y la comunicación pedagógica

Por Gimena I. Fernández

La experiencia que se presenta y analiza en el presente capítulo se llevó a cabo en el curso de 2do año, en el espacio curricular Construcción de la Ciudadanía. El dictado regular de las clases se encuentra a cargo de una graduada universitaria con formación en el área de Ciencias Sociales, quien se desempeña como docente dentro de la institución desde el año 2014.

A partir de lo relevado en los registros de observación, diálogos con la docente, dichos de los estudiantes, ingreso a Sala de Profesores en recreos, recuperación de artículos periodísticos, entre otras fuentes, se pueden identificar características distintivas del Instituto en relación a la dimensión social, sobre todo en lo que respecta al poder, jerarquías, estilo institucional, etc., aspectos que dejan sus marcas en las aulas.

Al interior de la institución, en la relación personal jerárquico-docentes, se identifica una ponderación de aquellos docentes que participan en las distintas propuestas extracurriculares –ya sean institucionales o de organizaciones de la comunidad-. Se visualiza un estilo institucional que remite a cuidado, control y cierta rigurosidad en las relaciones cotidianas. Un ejemplo que evidencia esto es la práctica de limpiar los salones antes de retirarse del establecimiento. Por un lado, permite pensar en una cultura de cuidado del otro, del respeto en ofrecer un espacio limpio y confortable aunque haya sido recientemente utilizado; por otro, remite a un modo de establecer un orden externo a los sujetos, que también conlleva un ordenamiento subjetivo.

En los pizarrones y espacios del primer piso, hay carteles colocados donde se solicita explícitamente que se ordene el aula y se junte la basura. En algunos casos, junto al cesto de la basura se ve una escoba. Consultada la docente al respecto, comenta *“esto tiene que ver con la forma de ser de la escuela, a los más chicos les cuesta más, los más grandes lo tienen internalizado... Si llegan a pasar antes de que se vayan y ven que está sucio no los dejan salir...”*

Autoridad convivencia, grupos e intereses al interior del aula

El curso 2do año que participa de la experiencia propuesta en el proyecto PIO, está integrado por 41 estudiantes, cuya edad no supera los 15 años. El dictado regular de clases se realizaba en un aula del primer piso, como el resto del nivel, pero debido a la lesión de un estudiante que no puede subir las escaleras, es el único curso que se encuentra en planta baja, donde funciona el nivel primario. El curso no se mantiene en un sitio específico, sino que ocupan aulas que le son asignadas según la disponibilidad diaria o trabajan en el salón de actos. Esto es una dificultad porque están alejados de la dinámica cultural del nivel secundario, de la preceptoría y la dirección, y no se escucha el timbre de recreo ni de salida.

Una primera observación permite identificar varios subgrupos, organizados por afinidad, cuyos líderes varían de acuerdo a la tarea o al momento de la clase. En líneas generales no se identifican problemas de convivencia significativos, más bien surgen cuestiones puntuales entre estudiantes durante la clase que, ante la intervención del docente, se resuelven o no pasan de disputas pasajeras. Este grupo de estudiantes tiene una trayectoria compartida desde la primaria, solo pequeño porcentaje se incorporó al inicio de la escolaridad secundaria procedentes de otras escuelas. Esto nos permite suponer cierta incorporación o naturalización de la cultura escolar.

Se infiere que existe un acuerdo de convivencia establecido por la forma en que los estudiantes y la docente actúan al interior del aula, y aunque no se pudo relevar de forma fehaciente, de ambas partes remiten a algún acuerdo preexistente. La autoridad de la docente vinculada se fortalece en el reconocimiento que tiene desde el equipo de gestión debido a sus propuestas de

vinculación con la comunidad y con la continuidad en el tiempo junto al mismo grupo de estudiantes.

Los estudiantes se muestran interesados en las temáticas del espacio curricular, aunque su participación e interés no es generalizable; realizan consultas desde sus conocimientos y experiencias cotidianas, e intentan que la docente los ayude a vincularlo con el contenido que se está trabajando. No se puede desconocer que el aprendizaje es un proceso que se da en todo tiempo y lugar, pero que se enriquece en el espacio escolar, al ponerse en diálogo con los saberes del resto de los sujetos. En este sentido, el requerimiento de vinculación/mediación de parte de los estudiantes hacia la docente, permite remitir a la metáfora de “puente”, propuesta por Lion (2017), para explicar la centralidad del rol docente en el proceso de articulación entre aprendizajes informales y formales, la escuela y el contexto.

En relación a los proyectos educativos que se desarrollan durante el año en este curso, no parece que la participación en los mismos esté directamente asociada a intereses/motivaciones de los jóvenes -o al menos de la mayoría-. Esto hace que, ante determinadas propuestas de la docente, no todos los jóvenes se involucren y participen de manera activa. Un ejemplo de esto puede ser la actitud que un grupo de estudiantes mantuvo durante la visita a la plaza lindera a la Sociedad de Fomento. Mientras algunos realizaban actividades de reparación/reconstrucción de mobiliario, otros no participaban y molestaban, arrojándose piedras entre ellos, por ejemplo.

La evaluación y la calificación cumplen un rol organizador de la participación de los estudiantes y en la forma en la que se vinculan con el espacio. En los sucesivos encuentros se pudo ver cómo los jóvenes, reclamaban al docente que realice correcciones y devolución de trabajos prácticos o evaluaciones. En el caso de una respuesta negativa por parte del docente, se notaba en gestos y actitudes el malestar de los estudiantes.

Lineamientos curriculares y decisiones didácticas

La materia Construcción de la Ciudadanía fue incorporada a la estructura curricular del Nivel Secundario en el año 2006, según obra en el Anexo II de la Resolución 3233/06. Sin embargo, en Septiembre de 2007 se aprueba el diseño

curricular del espacio, a implementarse en el ciclo lectivo 2008, a partir de la Resolución 2496/07. Desde entonces, forma parte de la estructura curricular del ciclo básico del Nivel Secundario, es decir de primero a tercer año. La carga horaria es de dos horas semanales. El propósito del espacio curricular, y su incorporación gradual en el nivel, es proyectar el ejercicio activo y crítico de la ciudadanía.

Los lineamientos de política curricular consideran que es el espacio en dónde se deben articular acciones con la comunidad educativa, otras instituciones del Estado y organizaciones de la comunidad. En este sentido, se prevé la organización de la materia a partir de la elaboración de proyectos surgidos del análisis de ideas, prácticas, saberes e intereses de los estudiantes. Los proyectos deben implementarse en el contexto socio-cultural de los jóvenes, e integrar prácticas escolares y extraescolares.

Consultada la docente en relación a la propuesta pedagógica para 2do año del ISM, comenta que ella decide *“trabajar con todos los contenidos y no con la modalidad tipo taller con la que la materia fue planteada desde el diseño porque, en algún momento, [los estudiantes] tienen que ver los contenidos teóricos”*. Pero sin embargo, a lo largo de las observaciones se registró una presentación aislada o descontextualizada de contenidos. Regularmente, la clase inicia con una actualización de los temas de la clase anterior y luego se propone el contenido a trabajar en esa clase, como por ejemplo: “generaciones de derechos”, “derechos de los niños”, “globalización”, “consumos culturales”, entre otros. La docente hace una introducción, luego los jóvenes copian una consigna en su carpeta y la resuelven acudiendo a un cuadernillo de fotocopias seleccionadas por la docente o a los materiales que los estudiantes hayan buscado. Dependiendo del espacio físico donde se esté dictando la clase, se puede disponer o no del pizarrón.

En este punto, resulta interesante recuperar el análisis del lugar del docente frente a la inclusión de las TIC en la educación (Montes y Rodríguez, 2017), a partir del establecimiento de las “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”¹⁸. Las investigadoras sostie-

18 De acuerdo a lo que se establece en la primera versión del documento de debate elaborado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), se entiende a las Metas 2021 como “un programa de actuación que establece los objetivos que la educación iberoamericana debe alcanzar para el año 2021” (p.16). Desde los organismos internacionales y los gobiernos involucrados se concibe a la educación como la “estrategia fundamental para la cohesión y la inclusión social” (p.11).

nen que el docente tiene un rol central, de protagonismo, que “*implica abordar nuevas formas de trabajo, más provechosas y ricas en un entorno de aprendizaje más amplio y diverso*” (p.20). Consideran que el principal desafío al que se enfrentan los docentes es superar las formas de trabajo individualistas, centradas en las disciplinas. Si bien desde el discurso, la docente se enuncia como “actualizada”, su propuesta pedagógica y sus prácticas cotidianas evidencian un estilo de trabajo ligado a la transmisión de contenidos curriculares que no necesariamente se articula con los proyectos que se emprenden.

En lo que respecta a las tareas, las mismas generalmente se resuelven de manera grupal, utilizando algún recurso tecnológico: celular para tomar fotografías o buscar información, programas de edición de video/imagen, etc. Luego se propone una producción que requiere de habilidades cognitivas un poco más complejas, de análisis, relación y problematización, para la elaboración de producciones como fotonovelas, *stop motion*, campañas publicitarias, entre otras. En relación a esto, la docente –que ha propuesto a los estudiantes que representen o ilustren los aprendizajes realizados sobre los derechos de los niños a través de un *stop motion*- comentó que “*los chicos se quedan con lo que leen, no problematizan... Quieren representar el derecho a la vivienda y piensan en una casa y un nene, no intentan ir un poco más allá...*”.

Estas expectativas de la docente requieren -si pensamos el aprendizaje como un proceso que es apuntalado por otros (Bruner, 1988)-, de andamiajes. El andamiaje como sostén, es realizado por otro (docente, padres, otros niños) que va llevando de forma simple y natural el proceso de construcción del conocimiento, hacia otros niveles de mayor complejidad.

En el caso que nos ocupa, se propuso el uso de las TIC en las actividades, de una manera instrumental: el celular reemplaza a la fotocopia, y en ese caso, la herramienta tecnológica sirve para cambiar de soporte el texto. Esta acción, a la vez, llega a convertirse en un obstáculo para el trabajo en clase ante la escasa o nula conexión a internet, sumándola a la dependencia de la disponibilidad de datos móviles de los estudiantes, ya que la escuela no socializa la contraseña de *WiFi* –ya que dada la escasa capacidad de banda disponible, se privilegia el desarrollo de las actividades de tipo administrativo-.

Para el trabajo con los contenidos, la docente ha elaborado un cuadernillo con material de lectura, con extractos de distintos manuales de

Construcción de la Ciudadanía. En oportunidades, también se solicita a los estudiantes la búsqueda de información de manera extraescolar pero suele suceder que buscan el material y luego “*no pueden abrirlo porque no hay internet en el aula*”. Ante esta situación la docente propone alternativas, por ejemplo, realizar capturas de pantalla que les permitan contar con el material aún sin conexión.

Los ejemplos antes mencionados permiten ilustrar la idea de que los estudiantes –aún sin hacerlo explícito- buscan en la docente “el puente” para realizar las vinculaciones entre sus saberes en relación al uso de la tecnología y la exigencia cognitiva que la realización de la actividad propuesta requiere. La docente no siempre visualiza este pedido de asesoramiento/acompañamiento por parte de los estudiantes, lo que luego se traduce en producciones descontextualizadas, con escasa -o nula- problematización, entre otros aspectos que ella misma enuncia. Se infiere que este desencuentro es un caso más en el que la/el adulto supone que los jóvenes –por el solo hecho de serlo- maneja o domina las herramientas tecnológicas.

De forma paralela al desarrollo de los contenidos curriculares trabajan con proyectos que incluyen vinculación con la comunidad: continuación/ revisión de proyectos de 1er año, proyectos institucionales en el barrio, etc. Con esta lógica de alternancia entre desarrollo de los contenidos y proyectos/charlas/salidas que no se articulan con la materia, se discontinúa la actividad o producción que produce una impresión de desconexión entre las partes.

La programación de una unidad didáctica: de lo ideal a lo posible

La planificación de una unidad o secuencia didáctica con inclusión de TIC, en el marco del proyecto PIO, fue la tarea acordada en el inicio de la articulación escuela/investigación. El entrecruzamiento de proyectos institucionales, comunitarios y propuestas de la docente; la falta de tiempo –por parte de la docente vinculada- para encuentros de trabajo extraescolares, resultaron obstáculos para la realización conjunta de la secuencia didáctica.

La docente vinculada propuso realizar una serie de actividades, con el objetivo de lograr una integración de contenidos a partir de la elaboración de un micro radial¹⁹.

En ese contexto, los estudiantes debían elegir uno –o más- contenidos curriculares trabajados a lo largo del ciclo lectivo para difundir en un programa de radio. El contenido debía estar relacionado con una problemática actual y su presentación podía incluir: noticias, entrevistas, simulación de móviles o comunicación con oyentes. El producto final se elaboraría en clase, trabajando con el *software Audacity*.

Secuencia de clases: lo posible

Clase 1

A lo largo de este primer encuentro se realiza la presentación de la propuesta a los estudiantes, desarrollándose las siguientes actividades:

- Exposición de la docente: la radio como medio de comunicación. Descripción de los roles de cada uno de los participantes de un programa radial, que deben representar en el trabajo final: productor, operador técnico, conductor, co-conductor.
- Conformación de los grupos de trabajo y selección de los contenidos a abordar.
- Elaboración de borrador de guión de radio.

Clase 2

Los estudiantes asistieron a clases con sus guiones de radio, con el objetivo de poder realizar grabaciones de prueba. Realizaron una socialización de las producciones, con orientaciones de la docente. Posteriormente, la docente presenta el *software Audacity*, con el que se realizarán las producciones finales, realizando una breve exposición sobre sus principales funciones, las que deberán ser utilizadas por los estudiantes.

Durante la segunda hora se realizan grabaciones de prueba para que los estudiantes puedan familiarizarse con el *software* y revisar uso y aprovechamiento del tiempo (10 minutos como máximo), fluidez en el diálogo entre

¹⁹ Ante el escaso margen de negociación y participación que quedaba, en el grupo de investigación se decidió continuar la tarea sin dejar el rol de observadora por parte de la docente investigadora del proyecto PIO, que no participó en la elaboración de la propuesta.

conductores, coordinación entre productor y operador técnico, relación entre contenido-problemática, etc.

En las primeras exposiciones, se advierten inconvenientes vinculados con la falta de fluidez en el diálogo, silencios, confusión de roles, dificultades técnicas en la reproducción de entrevistas, etc. La investigadora presente en el salón ofrece un micro de radio que produjo en el marco de un curso, a modo de ejemplo. Una vez escuchado y analizado, fueron señalados los aspectos a mejorar en las producciones de los estudiantes, durante las próximas ediciones de prueba.

Clase 3

A lo largo de esta jornada, los estudiantes realizaron la producción final, tomando en consideración los comentarios y/o sugerencias realizados a partir de las grabaciones de prueba del encuentro anterior. Algunos de ellos también debían revisar el texto del guión y la relación entre contenido y problemática.

Los contenidos abordados por los estudiantes en sus producciones fueron:

- Derechos humanos.
- Derechos del niño.
- Actores sociales.
- Participación política.
- Movimientos sociales.

Para generar el contenido de los programas, los estudiantes desplegaron distintas estrategias/herramientas: entrevistas grabadas con los celulares, simulación de móviles en vivo a partir de conversaciones por audio de *WhatsApp*, síntesis de noticias periodísticas relacionadas con la problemática, entre otros.

Tanto los estudiantes como la docente valoraron positivamente los productos finales. Se destacó la creatividad de algunos de los grupos, sobre todo de quienes implementaron las estrategias antes mencionadas y quienes habían realizado varios ensayos previos a la realización del producto final, por haber entendido que el trabajo requiere ensayos, esfuerzos, escucha, dedicación, conocimientos.

Sin ser un objetivo específico, se resalta que la actividad propuesta, pero fundamentalmente el uso del *software Audacity*, generó una instancia de

aprendizaje colaborativo²⁰. La exposición de ideas, aciertos, errores, dificultades, obstáculos, y la posibilidad de asistir a los ensayos de los compañeros, habilitaron el aprendizaje *con el otro*, no solo desde el saber hacer sino también desde el intercambio de experiencias (Litwin, E.; *et. al.*; 2005; p.171).

Comentarios finales

Una mirada sobre los problemas de la enseñanza en la actualidad nos lleva a reflexionar críticamente sobre las propuestas que los docentes desarrollan en sus aulas. En el análisis de las clases observadas y la propuesta pedagógica, se evidenció el uso instrumental de la tecnología que escapaba a los supuestos de comunicación pedagógica donde las TIC realizan su aporte sustantivo para generar aprendizajes significativos e innovadores. La rapidez, la urgencia, la imposibilidad de encontrar tiempos para compartir, atentan contra las posibilidades de trabajo colaborativo entre docentes, entre instituciones, al interior del salón de clases. Y con ello, el *acto pedagógico* entendido como el encuentro interpersonal que se estructura en función del saber (Souto, 1993) y en el que es necesario que exista una intencionalidad, un contenido, tareas, procedimientos y recursos, se vuelve mecánico y rutinario aunque se utilicen herramientas novedosas.

En este sentido, el objetivo de propiciar el uso significativo de las tecnologías de la información y la comunicación tampoco pudo concretarse. De acuerdo con Litwin, Maggio y Lipsman (*op. cit.*), la significatividad de las propuestas con TIC radica en la “*posibilidad de que los estudiantes desarrollen procesos cognitivos de distinto tipo, con el objeto de favorecer la construcción de conocimiento*” (p.152). Incorporar las nuevas tecnologías como herramientas para el desarrollo intelectual de los estudiantes y no sólo para la difusión o presentación de la información, resulta determinante para generar verdaderos procesos de cambio social y educativo.

A lo largo del capítulo se ha intentado dar cuenta de la influencia que ejercen sobre las prácticas docentes las culturas institucionales. En el caso analizado, una escuela centenaria de gestión privada siente el peso de su historia con un ejercicio del poder y el control centralizado que hoy muestra ciertas

²⁰ Un desarrollo más extenso acerca de los aportes del aprendizaje colaborativo mediado por TIC puede consultarse en el Taller IV, segunda parte, de esta obra.

dificultades para abrirse a la comunicación horizontal con el resto de los actores sociales, al interior de la institución. La necesidad de reafirmar vínculos con la comunidad en esta nueva etapa se prioriza aun a expensas de los aprendizajes y la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes.

El desempeño de los jóvenes en los nuevos entramados socioculturales, haciendo uso de herramientas digitales que medien entre el conocimiento y sus aprendizajes, requiere de una reflexión crítica de las prácticas de todos los actores involucrados en la enseñanza. Esto sucederá en simultaneidad con las transformaciones que vaya sufriendo la institución, y las características que adquiera en el mediano o largo plazo.

Bibliografía

- Burbules, N. y Callister, Th. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires. Granica.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Litwin, E.; Maggio, M. y Lipsman, M. (comp.) (2005). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Lion, C. (2017). “Tecnologías y aprendizaje: claves para repensar la escuela”. En Montes, N. (comp.) (2017). *Educación y TIC: de las políticas a las aulas*. CABA. EUDEBA.
- Montes, N. y Rodríguez, S. (2017). “Metas políticas y acciones para la integración de TIC en los sistemas educativos de la región”. En Montes, N. (comp.) (2017). *Educación y TIC: de las políticas a las aulas*. CABA. EUDEBA.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila.