

# **Estrategias de enseñanza, supuestos en torno a los alumnos y contenidos enseñados: un estudio de caso.**

Carla Zibecchi, Marina Larrondo, Julieta Gomez y María Fernanda Miguel.

Cita:

Carla Zibecchi, Marina Larrondo, Julieta Gomez y María Fernanda Miguel (2015). *Estrategias de enseñanza, supuestos en torno a los alumnos y contenidos enseñados: un estudio de caso*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/387>

**XI Jornadas de Sociología de la UBA**  
**Coordenadas contemporáneas de la sociología: tiempos, cuerpos, saberes.**  
**6 al 10 de julio de 2015**

Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

**Mesa N°32: La Enseñanza de las Ciencias Sociales y los procesos de desigualdad social y educativa: relaciones posibles, debates vigentes.**

**Título: Estrategias de enseñanza, supuestos en torno a los alumnos y contenidos enseñados: un estudio de caso**

**Autores:**

Gómez, Julieta (UBA) ([julietaclarago@gmail.com](mailto:julietaclarago@gmail.com))

Larrondo, Marina (UBA-CONICET) ([mlarrondo@udesa.edu.ar](mailto:mlarrondo@udesa.edu.ar))

Miguel, Fernanda (UBA) ([mariafernandamiguel@hotmail.com](mailto:mariafernandamiguel@hotmail.com))

Zibecchi, Carla (UBA-CONICET) ([carlazibecchi@hotmail.com](mailto:carlazibecchi@hotmail.com))

**RESUMEN**

La literatura especializada destaca la desigualdad educativa opera en distintos niveles analíticos: a nivel *macro* en el sistema educativo, a nivel *meso* en las instituciones educativas y a nivel *micro* en las interacciones diarias de los docentes con sus alumnos y en la relación enseñanza/aprendizaje. En este sentido, es que puede afirmarse que los contenidos enseñados (en tanto decisiones que involucran su selección, transposición, y transmisión) pueden disminuir –o al menos alterar- o reproducir la desigual distribución de los recursos simbólicos existentes entre las/os alumnas/os.

La presente propuesta busca tener un primer acercamiento a la temática a través de un estudio de caso centrado en una escuela secundaria de gestión estatal a la cual concurren sectores medios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La ponencia describe la relación entre el currículum enseñado, los supuestos que ponen en juego los docentes en torno a sus alumnos y las estrategias de enseñanza utilizadas. Los avances que se presentan corresponden a una investigación más amplia que profundiza en el estudio de la relación que existe entre la desigualdad educativa, la distribución de conocimiento en escuelas secundarias diversas y en los espacios curriculares que corresponden a la enseñanza de dos disciplinas sociales: Sociología e Historia.

**PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA – ESCUELA SECUNDARIA – ESTUDIO DE CASO – CURRÍCULUM ENSEÑADO**

## **Introducción**

La literatura especializada destaca que la desigualdad educativa opera en distintos niveles analíticos: a nivel *macro*, en el sistema educativo; a nivel *meso*, en las instituciones educativas; y a nivel *micro*, en las interacciones diarias de los docentes con sus alumnos y en la relación enseñanza/aprendizaje. En este sentido, es que puede afirmarse que los contenidos enseñados (en tanto ellos suponen decisiones que involucran su selección, transposición, y transmisión) pueden disminuir –o al menos alterar- o reproducir la desigual distribución de los recursos simbólicos existentes entre las/os alumnas/os.

Ahora bien ¿en dónde radica la relevancia de investigar estos procesos? Como ya destacaremos más adelante, los estudiantes provenientes de clases desfavorecidas tienden a recibir una enseñanza de las disciplinas sociales caracterizada por ser repetitiva y descontextualizada, que no promueve habilidades cognitivas más amplias en términos de conocimientos profundos para pensar lo social. En cambio, las clases sociales altas reciben conocimientos abundantes y manejan habilidades complejas. Estas diferencias en las prácticas pedagógicas vinculadas con las desigualdades sociales promueven una diferenciación en la formación del alumno no sólo en el plano académico (y por ende, en los saberes y contenidos que se apropian) sino en la formación ciudadana, que se vincula al compromiso activo y en sus percepciones como sujetos de derechos y obligaciones. En breve, estas diferencias en las prácticas pedagógicas reproducen la desigualdad social y tienden a profundizarla. A su vez, la enseñanza de las Ciencias Sociales realiza aportes no sólo en lo que se refiere a los “modos de pensar”, sino también con respecto al “saber hacer” que pueden aprehender los estudiantes: un conjunto de técnicas que, aunque son tácitamente exigidas por todas las enseñanzas, raramente son objeto de una transmisión metódica. Precisamente, ofrecer esta tecnología de trabajo intelectual es una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia escolar (Bourdieu, 1997), o bien, profundizar estas desigualdades cuando ellas faltan. Más específicamente, como ya destacamos en otra investigación: *“En un contexto de profunda desigualdad social, adquiere protagonismo la enseñanza de contenidos con relevancia social y disciplinar que puedan alterar –o, por lo menos, disminuir- la desigual distribución de recursos simbólicos existentes entre los/as alumnos/as de escuelas medias. Precisamente, en estos contextos cobra relevancia el promover en los/as alumnos/as una forma de pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social, esto es, el pensamiento social”* (Pipkin et al., 2009: 159).

La presente propuesta busca tener un primer acercamiento a la problemática a través de un estudio de caso centrado en una escuela secundaria de gestión estatal a la cual

concurren de sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires. La ponencia describe la relación entre el currículum enseñado, los supuestos que ponen en juego los docentes en torno a sus alumnos y las estrategias de enseñanza utilizadas. A partir de una metodología de investigación de corte cualitativo, se indaga en la construcción e implementación del currículum por parte de los docentes, las estrategias de enseñanza utilizadas, los supuestos subyacentes que dan forma a las mismas, el conocimiento que se transmite y las competencias cognitivas.

Los avances que se presentan corresponden a una investigación más amplia que profundiza en el estudio de la relación que existe entre la desigualdad educativa, la distribución de conocimiento en escuelas secundarias diversas y en los espacios curriculares que corresponden a la enseñanza de dos disciplinas sociales: Sociología e Historia. En este sentido, consideramos que tanto la Sociología como la Historia aportan un rico y variado patrimonio conceptual que comprende un conjunto de teorías y conceptos que promueven un pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social, y que permiten potenciar una importante vinculación entre los contenidos curriculares y las problemáticas actuales, entre el contexto social escolar y el “mundo de la vida” de los estudiantes.

### **1. Acerca de la desigualdad educativa y sus implicancias**

Existe una importante producción académica que ha explicado cómo la desigualdad educativa -expresada en la adquisición desigual del conocimiento y reflejada en las estadísticas por el rendimiento diferencial de los estudiantes de acuerdo a su posición social- no es un problema de los individuos, como tampoco es una “lógica consecuencia” de su ubicación en la estructura social. Estudios sobre el tema (Kessler, 2003; Tiramonti, 2004; entre otros) muestran la desigualdad existente en la oferta escolar, que se refleja en la infraestructura, en los recursos de las escuelas, en el tipo de educación que reciben los alumnos, en las características de las instituciones, en la formación de los docentes (Poliak, 2007). Asimismo, estas investigaciones demuestran que esta desigualdad se observa en las diferentes trayectorias y experiencias escolares por las que transitan los jóvenes de acuerdo a su origen social. Al mismo tiempo, las investigaciones de Kessler (2003) y Tiramonti (2004) coinciden en que el nivel medio se encuentra altamente fragmentado. La problemática de la fragmentación escolar explica que los sectores socioeconómicamente más altos cuenten con una gran diversidad de oferta de escuelas de gestión privadas (y también algunas de gestión estatal) que presentan, a su vez, diversas propuestas pedagógicas, estilos de gestión, estilos de

disciplina, etc. De allí surgen circuitos de calidad educativa diferente al que acceden distintos sectores sociales.

También durante los últimos años la atención de los científicos sociales se centró en estudiar diversas problemáticas que atraviesan las instituciones escolares del nivel medio, pero desde nuevos enfoques teóricos que permiten rediscutir viejas categorías de análisis, muchas de ellas instaladas a partir de los medios de comunicación y a partir de un uso irreflexivo de ciertas categorías (por caso, escuelas “con problemas de disciplina” y/o imputadas como “violentas”). Si bien estas investigaciones no se van a centrar en los procesos de enseñanza en dichos contextos, resultan ser aportes sustantivos no sólo por las advertencias epistemológicas que efectúan –en función de reflexionar en torno a las categorías de análisis para investigar casos de escuela “con problemas”- sino también en torno a la evidencia empírica que proporcionan para comprender procesos vinculados con “anomia”, “violencia”, entre otras (Gómez, 1994; Noel, 2007).

## 2. Metodología

En el marco de un abordaje metodológico cualitativo, se efectuó un estudio de caso centrado en una escuela de gestión estatal,<sup>1</sup> universo de indagación que en desarrollos futuros será ampliado.

Para analizar el caso elegido, se propusieron las siguientes técnicas:

- *Observación directa no participativa*, centrada en la situación de enseñanza y aprendizaje, considerando el aula y la escuela como el “campo” y espacio en el cual podamos aproximarnos al conocimiento de los distintos elementos, significados e intenciones que aportan a la construcción de estas experiencias. En este caso, se observaron 4 clases de Educación Cívica e Historia.

- *Entrevistas en profundidad a los actores relevantes* (en particular, docentes). Se buscó, en este caso, explorar la construcción de significados de las distintas prácticas puestas en juego en dichos espacios de enseñanza-aprendizaje. Se entrevistaron dos docentes (en adelante, Docente 1 y Docente 2) con perfiles y trayectorias distintas.

---

<sup>1</sup> La elección de una sola jurisdicción se justifica a fin de analizar el currículum enseñado a partir de un mismo currículum oficial obligatorio. Para un segundo momento de la investigación se prevé incorporar escuelas de gestión privada. Las escuelas serán diferenciadas según el nivel socioeconómico de los estudiantes que asisten a las mismas. En el caso de las escuelas de gestión estatal, consideraremos como indicadores *proxy* de esta condición a la cantidad de becas estudiantiles para escuelas medias que recibe la institución; en el caso de las escuelas privadas, consideraremos al valor de la cuota mensual. No obstante, estos elementos están siendo analizados en el interior del equipo de investigación, evaluando cuál es el criterio de selección de casos más adecuado.

El Docente 1 es profesor de Historia –egresado en el año 2004 de la Licenciatura en Historia de la UBA- en la escuela desde 2013. El docente, ejerce la docencia desde hace 14 años, ya que comenzó a dar clases en el año 2008, en escuelas de reingreso, en particular en una escuela de gestión pública de Villa Soldati. Por su parte, la Docente 2 es Profesora de Educación Cívica en la escuela bajo análisis. Cuenta con dos años de antigüedad en la docencia y actualmente también docente en otras Escuelas Normales y en el nivel universitario. Es Licenciada en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y ha realizado cursos de formación docente sobre Derechos Humanos.<sup>2</sup>

### **3. El caso analizado: la escuela media y el contexto institucional**

En esta ponencia nos centramos en una escuela de sectores medios: la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía Esther Broquen de Spangenberg”. Se trata de una institución de gestión pública dedicada a la enseñanza inicial, primaria, secundaria y terciaria, fundada en 1957. Actualmente, está ubicada en el barrio porteño de Palermo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además del curriculum de primaria y secundaria, como su nombre lo indica, es una escuela que incluye la enseñanza intensiva de una segunda lengua. Desde su fundación, la institución ha atravesado distintas etapas que fueron consolidando su prestigio y reconocimiento social: ya en el año 1984 la escuela formó parte del Proyecto 13,<sup>3</sup> incluyendo actividades educativas y deportivas de carácter optativo en el contra turno. En el mismo año adoptó la preparación de una tercera lengua extranjera para alumnos del último y ante último año de secundaria, optando entre inglés, francés, italiano, alemán y portugués. Además, integró la Organización del Bachillerato Internacional,<sup>4</sup> convirtiéndose en el único establecimiento de educación del ámbito público en ofrecer el examen.

En 1994, la escuela fue transferida del Estado Nacional al Municipio de la Ciudad de Buenos Aires y adoptó el nombre de Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “John F.

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que la investigación contempla el *análisis de contenido de distintos documentos y recursos didácticos*: planificaciones de enseñanza, producciones de los estudiantes (carpetas y cuadernos, evaluaciones) y distintos recursos didácticos (textos escolares, materiales sugeridos por el docente en soporte papel o informatizado). En el contexto de esta ponencia, haremos referencia a los resultados obtenidos a través de las observaciones y de las entrevistas, dado que dicho material recolectado todavía se está analizando.

<sup>3</sup> El Proyecto 13 fue una iniciativa del gobierno de 1966 y fue implementado en forma experimental en 1970, formando parte de una serie de cambios que en su conjunto fueron denominados “Reforma Educativa”. El Proyecto 13 permitió implementar innovaciones dirigidas a todos los años y a todos los estudiantes de una institución – de 1° a 5° ó 6° años -, por medio de designaciones por cargo -con horas extra clase- de una parte del personal docente.

<sup>4</sup> La Organización del Bachillerato Internacional (OBI) es una fundación educativa internacional, creada en el año 1968 en Ginebra, Suiza. La OBI dirige tres programas educacionales dirigidos a estudiantes desde los 3 hasta los 19 años. Los programas se imparten en colegios e institutos de todo el mundo y están usualmente aceptados como condición suficiente para el acceso a la universidad.

Kennedy”. En 1999 la escuela inició el profesorado de idioma inglés y comenzó a participar oficialmente en Modelos de Naciones Unidas a nivel regional y nacional. En 2003 llevó a cabo el Primer Modelo Interno de Naciones Unidas, estableciéndose así la Optativa de Geopolítica para alumnos de Primer a Quinto Año de Secundaria.

En el año 2004 la Escuela comenzó a llamarse oficialmente Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía Esther Broquen de Spangenberg”. Como mencionamos, esta institución tiene la particularidad de estar especializada en idiomas y por ello se sostiene un examen de ingreso en idiomas (inglés o francés) para acceder a la institución.<sup>5</sup>

La composición de las familias de los estudiantes que asisten pertenecen, en una proporción importante, a sectores sociales que podrían ubicarse en una clase media/clase media alta: la mayoría de los padres de los estudiantes son profesionales de altos ingresos y alto nivel sociocultural.<sup>6</sup> Esto se evidencia en las habilidades de expresión oral y el bagaje cultural de los estudiantes que insistentemente remarcan sus docentes en los relatos, como veremos a continuación.

### **3.1 Supuestos de los docentes sobre sus alumnos**

Para analizar la distribución del conocimiento a través de lo que sucede en la enseñanza, no basta sólo con focalizar en la pedagogía, en los contenidos seleccionados y en las actividades que se implementan. La enseñanza es una relación intersubjetiva entre actores sociales con distintas posiciones, lo cual no condiciona solamente las elecciones que los docentes hacen en el aula a la hora de tomar decisiones acerca de cómo enseñar, sino que también genera efectos en la subjetividad de los estudiantes que repercuten en la forma en que estos se relacionan con el conocimiento escolar, con la institución y con sus pares. Emilio Tenti Fanfani (2007) señala, por ejemplo, que cualquier observación de la enseñanza debe tener en cuenta los factores intersubjetivos puestos en juego: las formas de pensar y concebir al otro, sus expectativas recíprocas y los efectos que ello trae en la interacción. Este aspecto es central y de impacto directo en la posibilidad de aprendizaje, entre otros motivos porque las

---

<sup>5</sup> Se estima que ingresan al colegio alrededor del 30% de los aspirantes.

<sup>6</sup> La comuna 4, que comprende el barrio de Palermo, es una de las comunas de la Ciudad de Buenos Aires, menos afectadas por la insuficiencia de ingresos (EAH, 2014). Junto a la comuna 2, presenta el promedio de años de escolarización de la población de 25 años y más, más alto de la Ciudad (14,4 años de escolarización) y el 52% completó un nivel educativo superior (EAH, 2013).

categorías con que maestros y directivos clasifican y etiquetan a sus alumnos, pueden ser fuentes de desigualdad social.<sup>7</sup>

En otros términos, el análisis de estos aspectos vinculados con la construcción del otro y su modo de operar en la interacción cotidiana, se hace central a la hora de analizar el impacto de la enseñanza. Las razones son varias y complejas, entre ellas, puede destacarse el hecho de que la práctica escolar solo puede ser explicada como un lugar de encuentro de las posiciones (estructurales) y las disposiciones de los sujetos. Como destaca Tenti (1984), la no observancia de este principio sociológico no sólo aumenta la probabilidad de errores de diagnóstico (por ejemplo, cuando se quiere explicar que el conflicto escolar es un resultado de factores psicológicos) sino que también induce a la formulación de políticas parciales. Por caso, gran cantidad de experiencias dan cuenta que no es suficiente transformar la “historia objetivada” (contenidos curriculares, reglamentos escolares) para cambiar el sentido de las prácticas. Este principio, nuevamente, debe ser considerado a la hora de analizar la forma bajo la cual los docentes enseñan.

Del análisis de las entrevistas y de las observaciones de clase realizadas se pueden identificar algunos supuestos que los docentes entrevistados ponen en juego en torno a sus alumnos y que intervienen en las estrategias de enseñanza que utilizan. Más allá de la diversidad de matices que presenta el relato de cada docente, se destaca la percepción de que los capitales de los alumnos (económicos y culturales) determinan sus trayectorias. Así lo explica el Docente 1 que ejerció su profesión en dos contextos bien diferenciados, la escuela Normal bajo estudio y una escuela en Villa Soldati. Por su parte, la Docente 2, destaca las diferencias que todavía se encuentran en las Escuelas Normales, aún frente a cierto imaginario que subsiste en algunos otros docentes entrevistados, que destacan que los Normales tienen un estudiantado más homogéneo. En este sentido, es posible observar en los docentes una valoración de los estudiantes que cambia significativamente en función de su capital económico y cultural. Así, según los profesores entrevistados, las capacidades de los estudiantes, sus posibilidades de aprendizaje, su participación activa en las clases y su motivación/entusiasmo se ligarían de manera prácticamente lineal con su ubicación en la estructura social. Esta percepción se vincula con la concepción de que resulta dificultoso que algunas de estas habilidades se desarrollen en escuelas con estudiantes de sectores populares

---

<sup>7</sup> El autor propone el clásico concepto sociológico de tipificación para comprender este proceso. Las tipificaciones son categorías que tienen un origen social y que hacen posible la interacción. En la vida cotidiana, las personas utilizan tipificaciones sobre los otros y sobre las situaciones para orientarse en cada curso de acción que emprenden. Estas tipificaciones pueden convertirse en ideas prejuiciosas o estigmatizantes sobre los otros. Ciertamente, las tipificaciones que operan en el ámbito educativo no son neutras.

y la facilidad con estas potencialidades aparecen en escuelas de sectores medios o medios altos.

En los casos más extremos –como el caso del Docente 1- esto dificulta también el ejercicio de la profesión, llevando a la renuncia en ese tipo de escuelas. Allí, el “contraste” con “las escuelas Normales” es mucho mayor:

*...en el Normal los padres quieren que des una buena educación, reclaman, acá ves muchos chicos, gente que se interesa... sus padres son universitarios... y en Soldati tenía pibes que los padres eran analfabetos, es otra partida, estos vinieron de partida... te cuento: renuncié (Docente 1).*

*En el Lenguitas, claramente en términos económicos son de clase media, padres profesionales, porque vienen con terminología muy específica, digamos. Si en el Normal 2 tenemos capital simbólico importante, la terminología no es del grado de precisión que tienen estos chicos acá [...] entonces hay una suerte de profesionalización en esta escuela (Docente 2).*

Ahora bien, otro aspecto sobre el cual parecen diferenciarse las posiciones docentes es la medida en que la distancia cultural entre docentes y alumnos dificulta el proceso de enseñanza. Mientras que el Docente 1 adopta posiciones casi fatalistas –sobre lo cual nada se puede hacer frente a la realidad impuesta<sup>8</sup>- la Docente 2 señala una posición más próxima a la posibilidad de intervención de la institución educativa.

Esto se traduce también en la visión que esbozan estos docentes sobre la biografía de sus alumnos, su historia y el futuro para ellos. La relevancia de analizar tales visiones es que los veredictos en relación con los futuros producen un “efecto destino” y que los relatos del futuro de los profesores son reveladores de la posición de los docentes ante los estudiantes y de las posibilidades que realmente habilitan para los jóvenes (Ziegler, 2004). Así, desde la mirada del Docente 1, el capital cultural de los alumnos no sólo condiciona su trayectoria educativa sino que también la determina, de modo que la realidad social de los estudiantes no es interpretada como un punto de partida a tener en cuenta en el diagnóstico sobre el cual podrían estructurarse las estrategias de enseñanza, sino como una marca indeleble frente a la que los docentes ‘no pueden hacer nada’. Según sus propias palabras, así explica su renuncia en la escuela de Soldati:

*...decidí renunciar en el momento en tenía 35 pibes, de los cuales después del primer mes de clases te encajan a unos de 15 años que repitieron dos veces: tenés que volver a dar todo, no*

---

<sup>8</sup> El trabajo de Noel (2007) permite constatar que la tesis de la “impotencia simbólica” no es más que la transcripción en términos teóricos de la “teoría nativa” de aquellos agentes del sistema escolar que han “culturrizado” su discurso sobre los sectores populares, aquejado por las mismas consecuencias fatalistas y quietistas respecto de las posibilidades y los objetivos de la institución escolar.

*te dan bola, igual porque ya repitieron dos veces. Y entonces el que te dice “mi mamá me trajo de Paraguay porque le deban plata acá por traerme”, “pero: ¿fuiste al colegio el año pasado? “No: fui al colegio pero hace mucho...”. ¡Un chico de 13 años que fue hace mucho al colegio es un chico que no estaba escolarizado, entonces partís de menos cero, apenas puede leer algo! [...] yo dije, renuncio, porque no tengo de dónde empezar... Nosotros en cuarto grado de la primaria, sabíamos más que un pibe de primer año de ahora. Está bien, era la escuela pública de la buena época (Docente 1).*

Por su parte, la Docente 2 reconoce la diferencia de capitales culturales como punto de partida para tomar decisiones en su propuesta de enseñanza. Específicamente en la cita que sigue hace referencia a la selección de contenidos que efectúa de acuerdo a la posesión de determinados capitales simbólicos de los estudiantes. Cabría preguntarse, entonces, si esta selección de contenidos tiende a reproducir o no la desigualdad educativa. En otras palabras, ¿la selección implica dejar de enseñar aquello que se supone que esos estudiantes no están en condiciones de aprender o implica adecuar la planificación a las características del grupo rescatando aquello que resulta más relevante, más significativo?

*Lo que pasa que son distintos los grupos (de ambos colegios Normales) y tiene que ver con esto del capital simbólico, acá (Lenguitas), por ejemplo, yo trabajé fundamentos teórico políticos del Estado, contractualistas y allá (otro colegio Normal) decidí no trabajarlo, porque sabía que iba a tener que remar de muy atrás [...] Trabajar iusnaturalismo, contractualismo, hubiera sido muy difícil, trabajé Estado, pero directamente fui a tipos de Estado, evité la discusión sobre los fundamentos, fui a lo más histórico concreto, no a los fundamentos políticos, teóricos políticos, porque eso significa un nivel de abstracción importante (Docente 2).*

Como puede observarse en los relatos, para los docentes entrevistados las características de los estudiantes en relación con el entusiasmo, la participación, la motivación y el interés dependen mucho más de su ubicación en la estructura social que de las propuestas de enseñanza. No obstante, se observan firmes diferencias: mientras que en caso 1, la situación conduce directamente a la renuncia, en el caso 2 se promueve la participación de sus estudiantes en la situación de clase.

En otro pasaje de la entrevista, el Docente 1 explicita su mirada sobre la distancia cultural entre docentes y alumnos como un hecho que dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje. De la cita que surge que esa distancia es percibida por el docente como una deficiencia/carencia/falencia de los estudiantes respecto de 'su' cultura, la legítima, la normal.

*En Soldati empezaba por la prohibición universal del incesto, y empezaban los chicos de la villa 'ahh como el ex de mi mamá que se juntó con la hermana' ¿'con tu tía?' 'no, con la hermana de él' [...] ¡y vos te quedas..!. ¡Vos que venís de familia no tradicional, padres*

*divorciados, pero dentro de lo no convencional, cierta normalidad, ciertos parámetros... de repente vienen con cada historia! (Docente 1).*

Del análisis de las entrevistas surge un segundo supuesto que comparten los docentes a pesar de los matices que presentan en sus miradas y que está ligado a lo anterior: no es posible enseñar lo mismo en todas las escuelas. Si bien la *homogeneización de la enseñanza* es un debate que continúa vigente por los peligros que encierra y por los usos que se han hecho en su nombre, el razonamiento de los docentes entrevistados no pareciera desarrollarse a partir de identificar la necesidad de elaborar un diagnóstico de grupo o de la necesidad de definir *qué enseñar* pensando en la relevancia social que eso tiene para cada grupo de estudiantes. La lógica que sustenta sus afirmaciones refiere, una vez más, a las características deficitarias o posibilitadoras que los estudiantes tienen en función de su capital cultural y económico.

Las palabras del Docente 1 esconde también la noción de que existe un tipo de alumno esperable, deseable, *normal*, al que se le puede enseñar ‘como se debe’ y otros alumnos (que no se corresponden con ese estereotipo) a los que se les enseña ‘lo que se puede’. Lo mismo se traduce en que existan “ciertos colegios” con los cuales sí se puede trabajar, en la medida que su expectativa profesional es trabajar con grupos de estudiantes “homogéneo”, no visualizando como fortaleza o posibilidad la diversidad cultural y social de las aulas y/o de las escuelas.

*...ya tenía referencias de este colegio, precisaba un cambio... se sabe en el ambiente que hay “ciertos colegios”, así como yo te lo cuento a vos alguien me lo contó a mí. Entonces, sabes que si venís acá la directora te obliga a tener un buen nivel y a los pibes también [...] Si pudiera entrar al Pellegrini o al CNBA o al ILSE también lo haría [...] algunos colegios están en un proyecto bajo el cual hay una homologación internacional del título [...] a mí me permite mejorar porque me tengo que esforzar en preparar clases magistrales (cosa que no hago porque no estoy dando en la facultad), así que te fuerza a mejorar [...] Acá en el normal los padres quieren que des una buena educación, reclaman, acá ves muchos chicos, gente que se interesa [...] la ventaja de estos colegios normales que tienen primaria es la homogeneidad del estudiantado, puede ser buena o mala esa homogeneidad, pero puedes trabajar con todos de la misma manera para resolver los problemas, y no tenés mitad del curso brillante y mitad del curso para atrás (...) no tiene primaria ese colegio entonces es muy aleatorio depende la primaria de la que vengan, unos venían de un primario con buenas maestras y otros de escuelas donde las docentes faltaban, así que era muy complejo (Docente 1).*

### **3.2 El currículum enseñado**

Partimos del supuesto que las percepciones y expectativas que tienen los docentes acerca de sus alumnos están presentes en el currículum enseñado a través de decisiones que

los docentes toman (de modo consciente o no) en relación con el trabajo en el aula, y con ello, en la elección de los libros de texto que emplean así como en la selección o ponderación de los distintos métodos pedagógicos. Nos manejamos con un enfoque procesualista del currículum (Sacristán, 1988; Sacristán y Pérez Gómez, 2002; Gvirtz y Palamidessi, 2005; Terigi, 1999). De allí, entonces, que uno de los aspectos indagados, central en la práctica docente, es en qué medida currículum oficial puede ser modificado por la escuela y/o el docente en el aula:

De las entrevistas se desprende que para ambos docentes la distancia entre currículum oficial y currículum enseñado está atravesada por variables diversas: la realidad institucional, el tiempo y las características de los estudiantes que influye directamente en la selección de contenidos y en el nivel de complejidad con el que éstos se abordan. Sin embargo, observamos diferencias: mientras que la Docente 2 concibe el nivel de abstracción de los contenidos mínimos como un espacio de libertad para el docente, la posición del Docente 1 se vincula más con problemáticas de falta de tiempo, negociación con sus colegas, entre otros aspectos.

*A mí me parece que hay una, que siempre hay una distancia, digamos, es la distancia que posibilita que cada docente haga con ciertas, con ciertas pautas, que la distancia entre la pauta con un nivel de abstracción importante a lo que se despliega en la clase y en plena unidad didáctica, hay una distancia. Si uno ve el programa de contenidos mínimos, el nivel de abstracción es importante, entonces, supone, un espacio abierto al docente para que haga muchas cosas, puede hacer poquitas cosas, muchas, puede hacer diversas, los contenidos mínimos como están planteados hoy tienen un cierto nivel de abstracción que posibilitan que la llegada al aula de esos contenidos mínimos que el docente tenga una cierta libertad de armado, digamos, no sé si se entiende... (Docente 2).*

*...a ver, tengo un programa que cumplir, el tema es el nivel con el que lo das... no doy estrictamente lo que el programa me exige, porque hay cosas que no están en el programa que creo que son más allá de eso [...] el problema es que el cuello de botella está en 4to o 5to año, porque en 3ro tenés mucho tiempo para poco programa. Y en 4to es poco tiempo, en vez de 4 horas son 3 y tenés que dar siglo XX, en realidad desde 1860 más o menos... yo hablé con las profes que dan 4to, y les voy alivianar, les voy a dar hasta imperialismo o hasta la primera guerra... ni yo llego en 4to [...] internacional hasta ahora y hasta 1930 o 40 de historia nacional en 4to, imposible, cualquier tema, la guerra fría, bien tratado, son dos meses....*

P: ¿Cómo recortas? ¿Con qué criterio?

*...uso los temas nodales, por ejemplo, hippismo no lo voy a dar, no llego, yo tomé el año pasado, ya venían muy retrasados, tuve que compensar baches... ritmos musicales lo suprimí, nacimiento del rock and roll y todo eso lo suprimí, creación de la ONU sí, pero ya FMI, Banco de las Américas, OEA, eso no... (Docente 1).*

### 3.3 La estrategia utilizada: enseñando ciudadanía

Ciertamente, el concepto estrategia de enseñanza aparece en la bibliografía referida a didáctica de manera recurrente y frecuente. No obstante, no siempre se explicita su definición, dejando lugar a interpretaciones ambiguas. Anijovich y Mora (2009) definen a las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Según las autoras, se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

De modo que, conociendo las concepciones que tienen los docentes de sus alumnos, la forma en que “traducen” el currículum oficial en su aula y forman el currículum enseñado, podemos sumar cómo actúa en la vida escolar cotidiana, es decir, cómo, en un contexto particular, configura una práctica de enseñanza.

Definir cuáles serán las estrategias de enseñanza más adecuadas en cada situación áulica, además de las consideraciones acerca de los contenidos disciplinares y las formas bajo las cuales se las presentamos a nuestros alumnos, es importante la reflexión sobre las características particulares de los estudiantes destinatarios (Anijovich y Mora, 2007).

Por caso, si analizamos la docente 2 ella destaca que, de acuerdo a su concepción, es central trabajar la temática de ciudadanía<sup>9</sup> en el nivel medio.

*Me parece sustantivo, o sea, hoy en la clase se vio claramente cuál es la demanda incluso de los propios pibes: tienen la posibilidad de ejercer derechos ciudadanos a los dieciséis años ¿y no conocen cómo jugar el juego?, es un problemón y la ciudadanía no es solamente derechos sino jugar, practicar, la dimensión activa de la ciudadanía. Es cómo jugar el juego, no solamente “el Estado me garantiza los derechos”, sino ¿qué hago”, esto es, la dimensión activa de la ciudadanía, ¿qué hacen ellos con eso? Me parece sustantivo trabajar con la noción de ciudadanía con cómo usar esos derechos en la vida cotidiana [...] ¿qué pasa si un policía nos detiene?, estas son las cosas que surgen todas las clases, o sea, ¿qué pasa si me encuentran con un porro calle?, ¿qué pasa si...? [...] me parece que son la transcripción, la transposición del concepto de ciudadanía a la vida cotidiana de ellos [...] como jóvenes que se muevan en un mundo en el cual la ciudadanía se presenta como algo de carácter abstracto cuando en realidad supone un ejercicio concreto, específico que ellos tienen que conocer, para eso, digamos, tienen que pasarlo, el juego del abuso de poder tiene que ver con la ignorancia, la posibilidad de que la policía te detenga, que haga ciertas cosas[...] si ellos saben que ninguna, ninguna autoridad estatal puede tocarlos porque son menores, se supone que cuando uno puede desplegar sus conocimientos frente a esa gente y la gente va a cambiar totalmente su actitud, porque en la posibilidad del abuso se asienta sobre el desconocimiento [...] ese sería como el punto de partida, pero también con respecto a la*

---

<sup>9</sup> Para el trabajo de la formación de la ciudadanía en la escuela, en el diseño de investigación nos apoyamos en los aportes de Alina Larramendy e Isabelino Siede (2013). En particular en relación con los cuatro componentes que reúne la educación ciudadana, o bien debería reunir: sociohistórico, ético, jurídico y político.

*posibilidad de informarte y construir una opinión informada acerca de qué pasa en términos sociales, como también poder construir herramientas de análisis crítico de lo que viven en realidad, de la sociología clásica, de la experiencia con lo social (Docente 2).*

Por otra parte, esta concepción se traduce en un intento de llevar adelante una enseñanza con intencionalidad definida que promueve la participación y la interacción entre los alumnos, desde todas las prácticas en el aula, comenzando con la lectura crítica, que se traduce en una “mirada” particular que habilita a las demás:

*... eso sí, promuevo como una modalidad de participación que hasta se asustan, yo agarro el libro y al que no le escuché la voz se lo pongo para que lea. Digamos, “esto es así”. Y además es una práctica que ante la respuesta: “no, yo no sé leer”, contesto: “vos sabés leer, lo que necesitás es practicar y vas a practicar acá sino practicás en tu casa... Pero vas a practicar acá”, y “guay” el que se burle, porque es el siguiente que lee. Digamos, que vamos así, pero la participación incluso que yo promuevo es: “no te escuché la voz, agarra el libro” [...]*

P: ¿Qué es lo que más te interesa promover a partir de esta participación?

*Eh... “la mirada”, “la lectura crítica”, sería la habilidad que posibilita todas las otras, después es la apropiación de la ciudadanía activa digamos, la posibilidad de incorporar lo que ven en Educación Cívica como herramienta de análisis crítico [...] primero la mirada de lectura crítica que es lo que posibilita la apropiación de la ciudadanía activa como la incorporación, apropiación de ciertos elementos de derechos, de la pluralidad [...] digamos, si ellos terminan el año sin saber que van a votar el año que viene, y.... Algo hice mal, así los haya tenido dos clases. El año que viene van a ejercer uno de los principales derechos, que tiene que ver con la soberanía popular, con todo lo que yo doy, si ellos no saben que van a hacer, estamos en problemas, algo hice mal (Docente 2).*

De las observaciones realizadas se desprende esta importancia de la participación, que se inicia con la lectura crítica. De la misma manera la apelación a intereses y saberes de los alumnos para la enseñanza y el ejercicio de sus derechos ciudadanos dentro de y fuera de la escuela.

Por su lado, para el Docente 1 la enseñanza de la ciudadanía también es fundamental aunque en otro sentido. Precisamente porque sostiene que la ausencia de ciudadanía “por fuera de la escuela” dificulta su enseñanza.

*...yo cuando doy lo que doy, estoy enseñando ciudadanía. Porque cuando Sarmiento dijo a los docentes “tienen que formar ciudadanos”, aunque dieran matemática, estaban formando ciudadanos... hoy por hoy creo que hay que inculcarles ciertos valores, ciertos ideales, amor a la patria. [...] ¿Dónde está la demanda de la sociedad? ¿Dónde está la ciudadanía en la sociedad hoy? “Chicos, no hay que robar”.... “profe: todos roban”[...] donde hay una sociedad que ya no es ciudadana, no hay ciudadanía fuera de la escuela, es muy difícil llevarla adentro [...] Ciudadanía era en el siglo XIX poder votar y ciudadanía en el siglo XXI es poder comprarte las Nike: Sos ciudadano si consumís, si no tenés acceso al consumo estás fuera de la ciudadanía.*

Sobre la metodología de enseñanza, el Docente 1 vuelve a diferenciarse de la Docente 2, aunque en una primera parte de la entrevista menciona la incorporación de materiales audiovisuales, en una segunda parte destaca la elección del dictado que se corrobora sistemáticamente en las observaciones de clase realizadas.

P: Decías que pasabas películas como recursos, ¿usas algún otro?

*...Mapa, el facebook, mucho history channel, algún video como el de Iron Maden The Trooper que es uno de los videos que tiene imágenes de la guerra de Crimea, para que se enganchen con la música... o les doy un cd de música romántica, del romanticismo... los movimientos románticos en la construcción de los estados europeos, siglo XIX, música checa, rusa... Finlandia*

P: Decías en clase que tenías que dictar porque, sino, no se callaban...

*Son muchos y no venían muy enganchados con la historia... en 2º es donde menos tengo que dictar porque les interesa la materia... si les doy un resumen, o les digo que contesten unas preguntas lo hacen... en este 3º puedo estar toda la hora que se la pasan charlando de ir al shopping*

#### **4.- A modo de reflexión final**

A lo largo de este trabajo se intentó brindar, a través de un estudio de caso, un primer acercamiento a la relación entre el currículum enseñado, los supuestos que ponen en juego los docentes en torno a sus alumnos y las estrategias de enseñanza utilizadas.

Como vimos, los docentes ponen en juego supuestos en torno a sus alumnos que intervienen en las estrategias de enseñanza que utilizan en el aula. Existe un supuesto común de que los capitales de los alumnos (económicos y culturales) intervienen en sus trayectorias, aunque mientras en un docente esto es algo determinante que parece clausurar la posibilidad de generar un proceso de enseñanza y aprendizaje, en el otro caso esta percepción influye en la selección de contenidos a enseñar y en las estrategias a utilizar. Un interrogante para tener en cuenta es si esta selección de contenidos tiende a reproducir o no la desigualdad educativa.

Por otra parte, se evidencia una distancia entre currículum oficial y currículum enseñado que está atravesada por diferentes factores: el contexto actual, la realidad institucional, el tiempo y las características de los estudiantes, lo que influye directamente en la selección de contenidos y en el nivel de complejidad con el que esos contenidos se abordan. Aunque con diferencias significativas en la apropiación que realizan ambos docentes, en ningún caso el currículum oficial es meramente prescriptivo. Es interesante señalar que en ambos casos el recorte se realiza en forma personal y privada, es decir, que el currículum

enseñado es resultado de una decisión aislada que los docentes llevan adelante en función del modo en que interpretan las variables mencionadas con anterioridad.

Finalmente, vimos que la enseñanza de la ciudadanía es considerada fundamental para ambos docentes. No obstante, sus concepciones en torno a la misma varían significativamente al igual que los supuestos sobre sus alumnos. Mientras que en un caso se considera que por fuera de la escuela “no hay ciudadanía”, la segunda docente recupera las problemáticas del mundo social, para incluirlo en la experiencia en el aula y que esto se traduzca en el ejercicio de una ciudadanía activa, a través de una lectura crítica de la realidad.

Uno de los principales interrogantes de la investigación en la que se enmarca esta ponencia refiere a la cuestión de si es posible identificar distintos modelos de docentes que condicionados por su trayectoria, formación y visiones sobre los estudiantes reproducen ciertas condiciones de desigualdad educativa en la enseñanza de la ciudadanía. El curso que tomará la investigación pretende profundizar en el estudio de la desigualdad educativa, particularmente en la distribución desigual del conocimiento en escuelas secundarias diversas. La posibilidad de trabajar con otra institución educativa permitirá responder a algunos de los interrogantes que presentemos en el presente trabajo y ampliar las discusiones en torno a este tema.

## 5.- Bibliografía

Acosta, F (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009): *Estrategias de Enseñanza*, Aique Educación, Buenos Aires.

Bourdieu, P (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.

Dubet, F. y Martuccelli, D (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

Gómez, M. F. (1994): “La anomia disciplinaria en las escuelas de sectores marginados”, Facultad de Ciencias Sociales, (mimeo), Buenos Aires.

Gvirtz y Minivielle (2005). *El gobierno de los sistemas educativos en América Latina*. (mimeo).

Gvirtz, S y Palamidessi, M (2005). *El ABC de la Tarea Docente. Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba.

Holc, F; Gomez J y Miguel F (2013): “La nueva escuela secundaria y la desigualdad educativa” en *X Jornadas de Sociología de la UBA*, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

- Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Larramendy, A y Siede I (2013): “¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela? En *Le Monde Diplomatique* Edición Nro 167, mayo 2013.
- Noel, G. (2007): “Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos”. En *Propuesta Educativa*, Nro. 29. Buenos Aires (pág.107-109).
- Pipkin, D. (coord.) (2009) *Pensar en lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*, Colección Docencia. La Crujía, Buenos Aires.
- Poliak, N. (2007). Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media. Artículo publicado en el marco del Programa Regional de Becas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Disponible en: <http://www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/poliak.pdf>
- Sacristán, G (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Sacristán, G y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Tenti Fanfani E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Tenti Fanfani, E (1984) “La interacción maestro-alumno: discusión sociológica” en *Revista Mexicana de Sociología* vol. 46, No. 1 pp. 161-174.
- Terigi, F (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.
- Tiramonti, G (2008). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas” en Tiramont. G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S (2004): Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año VII, N°12, Agosto 2004.
-