

Enseñar y aprender con actividades como dispositivos provocadores

Por **Marcela Agulló, Mariana Ornique, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli***

Las actividades, concebidas como dispositivos provocadores, incentivan y predisponen a los estudiantes a la exploración, desafiando los saberes disponibles. ¿Por qué puede ser provocador el dispositivo? ¿Cuáles son los criterios para diseñar la enseñanza con actividades provocadoras?

En este artículo nos enfocamos en cómo los docentes podemos diseñar propuestas de enseñanza que interpelen a los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses, formas de aprender y conocimientos previos, entre otros aspectos. En particular, nos interesa profundizar en las actividades de inicio que planteamos en nuestras clases.

Les acercamos dos situaciones de enseñanza universitaria, especialmente de momentos introductorios de la enseñanza, que invitamos a pensar: ¿por qué iniciar la secuencia de enseñanza de la manera que expresan las situaciones 1 y 2? ¿Qué pueden favorecer las actividades de ambas situaciones?

Situación 1

En el marco de una asignatura, una profesora solicita a los estudiantes reunirse en pequeños grupos, en cada agrupamiento se propone una consigna con opciones para que los alumnos puedan elegir. Las opciones son: a) seleccionar una imagen –entre una serie de imágenes que se les acerca-, o b) buscar imágenes que remitan a la consigna y seleccionar una de ellas. La profesora les plantea la siguiente pregunta: *¿qué significa el cuidado en la imagen (elegida o buscada)?*

Las imágenes seleccionadas previamente por la docente dan cuenta de distintas representaciones sobre el cuidado (o bien podría ser sobre el movimiento, sobre la alimentación, u otra cuestión que se desee trabajar en

* **Marcela Agulló** es coordinadora del Profesorado Universitario y profesora del ciclo de Lic. en Educación de la Universidad ISALUD.

Mariana Ornique es profesora del Profesorado Universitario y del ciclo de Lic. en Educación de la Universidad ISALUD.

Silvia Reboredo de Zambonini es vicerrectora académica de la Universidad ISALUD y profesora del Profesorado Universitario.

María José Sabelli es directora del Profesorado Universitario, del ciclo de Lic. en Educación y del Observatorio de Innovación en Educación Superior de la Universidad Isalud.



clase). Luego, en el grupo amplio, se comparten e intercambian los sentidos explorados. A partir del diálogo surgido, la profesora problematiza la noción de cuidado y propone a los alumnos formular preguntas en torno a este concepto.

Situación 2

En una asignatura, los estudiantes están trabajando en torno a la Salud Pública y su relación con los condicionantes sociales. La docente, para introducirlos en el tema invita al estudiantado a observar un fragmento de la película “Casas de fuego” (Argentina, 1997) del direc-

tor Juan Bautista Stagnaro¹. La película se desarrolla durante los años '30 en el noroeste argentino. Allí, se llevan adelante las investigaciones del doctor Salvador Mazza, un prestigioso científico que estudia una grave enfermedad: la que se transmite por la vinchuca². La docente proyecta un fragmento de aproximadamente 5 minutos y les acerca las siguientes preguntas para pensar individualmente luego de la observación:

En estas escenas se evidencia un choque de intereses entre Mazza y varios personajes: el cura del pueblo, el gobernador de Jujuy y el ingeniero propietario de tierras. Sin embargo, en la selección que presentamos, se destaca principalmente cómo los

1. El fragmento en cuestión de Casas de fuego del director Juan Bautista Stagnaro puede observarse entre los minutos 1.01 a 1.05.30 en el siguiente link <https://youtu.be/BoWT-yhGOQ?si=D5pYPMCywKokTpoX>

2. En el marco de La Misión de Estudios de la Patología Regional Argentina (MEPRA), creada oficialmente en 1928 y radicada en el NOA Argentino, el médico investiga los modos de prevención, sus determinantes y apunta sus estudios hacia el “aspecto social” de la enfermedad. Mazza advierte tempranamente la importancia de la vivienda, la educación y otros determinantes sociales en los procesos de transmisión de la enfermedad. A través del MEPRA, Mazza consigue que le donen un vagón de ferrocarril y un pase libre para trasladarse por todo el país para estudios epidemiológicos. Desde entonces cuenta con un laboratorio y consultorio completos para recorrer innumerables regiones. La producción científica de su misión gana el reconocimiento. Sin embargo, cuando Mazza confirma el vínculo que la enfermedad tiene con la pobreza, entre otras acciones, incomoda a los sistemas de poder -incluida la academia- y se produce -en manos ajenas a los equipos de Mazza, y como reacción de los grupos de poder- una quema de los ranchos enfrentándose, más aún, este prominente médico con diversos intereses políticos, económicos, religiosos, culturales y hasta académicos. Paralelamente, se visibiliza una cercana relación del doctor con el médico brasileño Chagas, quien lo aconseja de considerar estos enfrentamientos políticos a la hora de comunicar avances científicos sobre la enfermedad.

miembros de la Academia de Medicina cuestionan sus hallazgos científicos. Los/as invito a pensar sobre: ¿Cuáles creen ustedes que podrían ser las causas en estos enfrentamientos? Si ustedes formaran parte de esas mesas de expertos que se visualizan en la película, ¿qué posición tomarían y con qué fundamentos? En caso de apoyar a Mazza: ¿cuáles creen ustedes podrían ser las consecuencias –como profesionales de salud– para su vida laboral por ejemplo?

Luego de un tiempo de trabajo individual, la docente habilita un momento de trabajo en pequeños grupos para que las respuestas a las preguntas planteadas originalmente puedan ser debatidas con otros y otras. Finalmente, recupera en el grupo total las discusiones sostenidas para comenzar a “bordear” la idea de salud pública, las relaciones de poder implicadas en la primera y los condicionamientos sociales que marcan direccionalidad y contexto a las posibles acciones a desarrollar.

Dejamos las situaciones presentadas en suspenso, las retomaremos más adelante en este texto.

Las actividades en tanto dispositivos provocadores

Nos interesa, ahora, advertir el potencial de las actividades en tanto **dispositivos provocadores**. Resulta relevante acercarnos a lo que el *Diccionario de la Real Academia Española* plantea sobre el significado del término **dispositivo**: (Del lat. *dispositus*, dispuesto) **1.** adj. Que dispone. **2.** m. Mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista. **3.** m. Organización para acometer una acción. **4.** f. ant. Disposición, expedición y aptitud.

En la misma definición, se destaca tanto el sentido del dispositivo que es la disposición para una acción, como la idea de artificio para ese fin. La noción de dispositivo que ha sido planteada en las ciencias sociales fue utilizada por primera vez por Foucault en la década del 70.

Así, concebimos las actividades en tanto dispositivos porque las consideramos *instrumentos para la creación de situaciones que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su transformación* (Díaz Bordenave y Martins

Pereira, 1985). Resaltamos que el **dispositivo** abona a la construcción de **una experiencia** que busca provocar en los estudiantes una posición de interrogación y reflexión en torno a las ideas construidas con los marcos teóricos y las prácticas (Anijovich, Mora, Cappelletti y Sabelli, 2009).

¿Por qué puede ser provocador el dispositivo? La etimología de **provocar** resulta de valor para profundizar en el sentido que se despliega sobre las actividades como dispositivos provocadores. El verbo **provocar** proviene del latín *provocare* (llamar para hacer salir, estimular, provocar, desafiar), compuesto del prefijo *pro* (hacia adelante), y el verbo *vocare* (llamar), cuyos numerosos compuestos en latín nos han dejado

palabras como revocar, convocar, invocar, etc. A su vez las definiciones del diccionario (RAE) aluden a distintas cuestiones, desde “producir o causar algo”, hasta “buscar una reacción de enojo”. Nos centraremos en la acepción primera y en el sentido etimológico antes expresado.

Podríamos decir que las actividades diseñadas en tanto dispositivos provocadores son una manera de organizar la enseñanza, aunque no siempre se diseñe a la enseñanza con este sentido.

Criterios para diseñar la enseñanza con actividades provocadoras

¿Desde qué criterios se puede plantear la enseñanza con actividades en tanto dispositivos provocadores?

- La construcción de conocimiento es entendida como una tarea conjunta, social. Los problemas, las contradicciones, los errores y las pausas son momentos esperados en la tarea de enseñar y de aprender.
- La enseñanza se concibe como un **encuentro con otros** que implica la construcción de vínculos y que configura un clima.
- La enseñanza se entiende como **una construcción dialógica**, que implica reciprocidad, participación e interés.

Las actividades en tanto dispositivos provocadores se plantean en clave situada y desafiante en la medida en que tracciona, dispone a los estudiantes a la exploración poniendo en juego los saberes disponibles, dándole protagonismo y voz a quien aprende siempre junto con otros/as

- La enseñanza supone una **problematización sobre los contenidos** con una implicancia de reflexión epistemológica sobre ellos, con preguntas sobre su alcance y profundidad.
- La enseñanza reconoce en el **modo narrativo** el potencial de favorecer procesos de comprensión y la vinculación emocional con lo que se plantea.
- La posición docente en la enseñanza le **permite al estudiante asumir un rol central**.
- El docente asume que en la enseñanza no sólo se transmiten contenidos, sino que también vehiculiza lo que a él o ella le sucede con el contenido, así como la mirada que se sostiene sobre los estudiantes. En el último sentido, se propone una mirada que **“apuesta” por los estudiantes**.
- El docente parte del supuesto de que sus estudiantes cuentan con saberes previos desde los cuales construye los nuevos. De allí que una tarea central del profesor es **ayudar a su grupo a revisarlos, ponerlos a disposición y a ampliarlos**.
- La enseñanza persigue la significatividad de los aprendizajes, por la que los estudiantes pueden

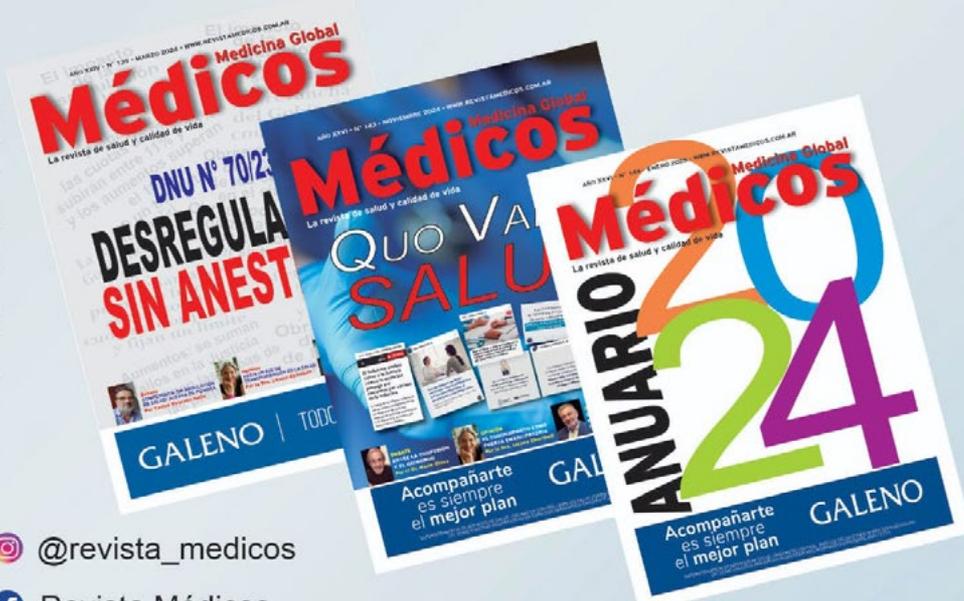
relacionar lo que aprenden con lo que ya saben. Esto a su vez se complementa con la relevancia social de los contenidos: lo que aprenden puede ser utilizado para resolver cuestiones de su vida cotidiana. Así es que se concibe a la **enseñanza y al aprendizaje de manera situada**. El punto de partida de la enseñanza y del aprendizaje es un hecho de la vida –no un concepto, no una construcción abstracta, no una explicación–. Se enseña con **situaciones auténticas**, las que tienen una relevancia y utilidad en el mundo real. El trabajo a partir de situaciones auténticas facilita la movilización de los saberes y el involucramiento de los estudiantes, dando lugar, a su vez, a la emergencia de significados ligados precisamente a su uso en contextos de práctica.

– La enseñanza busca favorecer aprendizajes con **sentido**. ¿En qué consiste el proceso de atribución de sentido? Un conocimiento tiene sentido para el estudiante cuando puede ponerlo en juego en situaciones en las cuales, hasta entonces, no podía. El sentido es una relación que se establece entre

Médicos

LA REVISTA LÍDER DEL SECTOR SALUD

“Con más de 26 años de trayectoria en el mercado es hoy la revista más leída, consultada y difundida en su segmento”.



Seguinos en:

@RevistaMedicos @revista_medicos

Revista Médicos Revista Médicos

www.revistamedicos.com.ar

el estudiante que aprende y el contenido que su profesor/a le presenta –siendo la situación la que encierra un sentido–; exige del alumno/a entender el porqué y el para qué de la propuesta, comprometerse con ella, y genera una disposición a seguir aprendiendo.

- La enseñanza busca **construir desafíos, retos**. Esta plantea **situaciones que sean desafiantes** que ofrezcan una resistencia suficiente que lleve a los estudiantes a emplear a fondo sus saberes disponibles de modo que esta conduzca a cuestionarlas de nuevo y a elaborar ideas nuevas. Esto implica estructurar actividades que estén algo **más allá de los conocimientos de los alumnos/as**. Esto puede explicarse en términos de desajustes, conflicto cognitivo. Cuando el estudiante toma conciencia de que no puede explicar el problema que tiene frente a él, se ha logrado un punto de tensión imprescindible para que aprenda contenidos nuevos; se requiere ayudarlo a advertir en ellos problemas para los que no tiene respuestas y darle ocasiones para construir las.
- La enseñanza favorece la **pre-disposición de los estudiantes a explorar alternativas**
- La enseñanza busca favorecer la **apreciación de la importancia de la carencia de información**.
- Los estudiantes son invitados a pensar sobre su propio pensamiento y respecto del de los demás. En este sentido, la clase es una ocasión insustituible para revisar el propio modo de comprender. Podemos hablar que la enseñanza busca **favorecer procesos metacognitivos**.
- La enseñanza busca favorecer la **comprensión**, en tanto comprender, entre otras cuestiones, es la práctica de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe.
- La enseñanza valora que el estudiante programe y **organice su propia tarea**.

- La enseñanza busca favorecer el manejo de **fuentes variadas de información**.
- La enseñanza propicia que **el alumno pueda elegir** modos, procedimientos, interlocutores, fuentes de información, etc.
- La enseñanza brinda la **oportunidad de ampliar las experiencias de aprendizaje al utilizar diversos recursos**.
- La enseñanza favorece la **externalización y comunicación de los aprendizajes**.

Dispositivos provocadores en momentos introductorios

La bibliografía especializada ha clasificado las actividades según variados criterios: según el momento de la secuencia de enseñanza (de inicio, desarrollo y cierre), según la forma de organización social del trabajo (individual o por grupos), según el lugar de realización del trabajo (en el aula, en la casa, etc.), según su duración, según el tipo de tarea que se proponga (Doyle y Carter, 1984).

Nos interesa poner **foco en los momentos de inicio de la enseñanza**. Al contrario de la racionalidad clásica de secuencia lineal, que podemos sintetizar muy escuetamente, como “primero se explica, luego se aplica”, a lo largo de este texto le damos un lugar muy relevante al momento de inicio, que habitualmente puede entenderse por un momento breve, que

no involucra protagónicamente a los estudiantes.

Ahora volvamos a las **situaciones 1 y 2**. En ambas nos encontramos con momentos introductorios en la secuencia de enseñanza. Vale preguntarnos: ¿presentan actividades que desafían a los estudiantes? ¿Les proponen que expresen sus conocimientos? ¿De qué manera y con qué intención se abordan los saberes previos? ¿Y de qué forma se busca ponerlos en relación con las nuevas ideas a abordar en clase?

Nos resulta interesante reflexionar sobre cómo cambiarían nuestras clases si, de manera sistemática, diseñáramos los inicios con dispositivos provocadores de experiencias cercanas a la realidad, desafiándonos e impulsándonos a explorar tanto lo que sabemos como lo que desconocemos, abriendo así camino a la construcción de nuevos significados

Entonces, ¿son actividades en tanto dispositivos provocadores?

Creemos que efectivamente las actividades de inicio de ambas situaciones pueden ser caracterizadas como dispositivos provocadores. Por supuesto, los retos o desafíos son abordables por los estudiantes por el ensamble entre la configuración de la actividad con recursos y consignas, los saberes, experiencias previas de los estudiantes y el andamiaje del profesor cuando esto se pone en acción.

Estas actividades y especialmente los recursos de las mismas pueden presentarse de maneras muy diversas: a través de imágenes, de una narrativa audiovisual, de audios, de un juego, de un experimento, de una situación representada, etc. En ambas situaciones hay una búsqueda deliberada de los docentes por provocar reflexiones y análisis iniciales en los estudiantes en forma previa a la instancia de sistematización de los conocimientos propuestos para la enseñanza. Los docentes en cuestión se apartan de la lógica muy habitual en la universidad en la que la explicación del docente antecede a la actividad. La propuesta de enseñanza se inicia con una actividad que moviliza y busca interpelar a los estudiantes generando puentes entre

lo que saben, imaginan y creen con las nuevas problemáticas y conceptos que se irán abordando a lo largo de una secuencia de clases. Además, especialmente en la primera situación se apela a que los estudiantes elijan de qué manera abordar la actividad.

Queremos resaltar que en la tarea docente resulta fundamental ayudar a los estudiantes a explicitar y tomar conciencia de los saberes previos con los que cuentan sobre un problema al que se han acercado. Toda vez que un estudiante se enfrenta a un nuevo contenido, necesita poner en juego un conocimiento previo que actúa como organizador de esa situación novedosa, dándole un primer sentido que, seguramente, habrá de completar o modificar a medida que el itinerario se construye.

Resulta también importante advertir que para que el dispositivo efectivamente sea provocador no basta con proponer situaciones para que los estudiantes opinen o digan algo sobre la problemática o contenido a trabajar. Lejos de promover un “activismo” por parte de los estudiantes buscamos poner a disposición y con disponibilidad a los estudiantes desde sus conocimientos e intereses en dirección a nuevas preguntas y marcos conceptuales. 

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Bordenave, J. y Martins Pereira, A. (1985). *Estratégias de Ensino Aprendizagem*. Petrópolis: Voces.
- Doyle, W. y Carter, K. (1984). Academic Tasks in Classrooms, en *Curriculum Inquiry*. 14(2), 129-149.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (s.f.). *Diccionario panhispánico de dudas* (2.ª ed., versión provisional). Recuperado el 4 de marzo de 2025, de <https://www.rae.es/dpd>

Bibliografía de sustento:

- Anijovich, R. Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria*. Bs. As.: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Camilloni, A. y Levinas, M. (1997). *Pensar, descubrir, aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Foucault, M (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (2005; 3ª ed.). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Cap.: “Organizar y animar situaciones de aprendizaje”. Barcelona: Graó.
- Souto, M. (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica, en Souto y otros (1999): *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sabelli, M.J. y Orniq, M. (2017). Clase Nro. 2: las actividades dentro del itinerario de la enseñanza. Itinerarios de la enseñanza: sobre las actividades y su trama. Estrategias centradas en el alumno. Buenos Aires: Ministerio de Educación de Nación.