



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

**"DISPOSITIVOS, ARTEFACTOS Y HERRAMIENTAS PARA EL
TRABAJO DE ENSEÑAR: EL USO DE CARPETAS, CUADERNILLOS
Y AFICHES EN EL *CICLO BÁSICO* DE LA ESCUELA SECUNDARIA"**

AUTOR: OCTAVIO FALCONI

DIRECTORA. DRA. ADELA CORIA

CO-DIRECTORA: DRA. ELSIE ROCKWELL

Junio 2015

RESUMEN

La presente indagación se propone constituir un aporte para los estudios de los *dispositivos didáctico-pedagógicos* que hacen posible trabajar con los nuevos grupos de estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos, que se han incorporado a la Escuela Secundaria, efecto del proceso de obligatoriedad del nivel medio en Argentina. Asimismo, tiene por propósito hacer una contribución al campo de la Didáctica General desde una perspectiva socio-antropológica sobre las *construcciones metodológicas* y las propiedades y los usos de un conjunto de artefactos didácticos "ordinarios", soportes de escritura, contruidos histórica y cotidianamente por las prácticas de enseñanza de los colectivos docentes. La observación de clases en 2do y 3er año del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria estatal, permitió identificar determinados artefactos, herramientas y prácticas, componentes de un *dispositivo didáctico-pedagógico*, con los cuales los profesores logran desempeñar su tarea con los estudiantes, particularmente en actividades que les requieren realizar ciertas maneras de leer y escribir. El trabajo indaga, por un lado, cómo los docentes en su labor cotidiana elaboran *construcciones metodológicas* personales donde utilizan y gestionan carpetas, cuadernillos y afiches para que sus alumnos "hagan" las tareas de aprendizaje y, por otro, el modo en el cual emplean esos artefactos para atenuar las prácticas sociales en el aula en función de poder construir un escenario escolar de transmisión y apropiación de los contenidos. Los profesores ensamblan y sostienen durante el tiempo de sus clases una multiplicidad de componentes para poder desarrollar un orden instruccional que converja con y constituya un orden regulativo de los comportamientos. A partir del análisis del caso se discuten los alcances y las potencialidades de la categoría de *construcción metodológica*, se describen algunas características y lógicas generales de la configuración y el funcionamiento de los *dispositivos didáctico-pedagógicos* y, por último, se aborda cómo los docentes de secundaria, al tender a participar o inscribir a sus *construcciones metodológicas* en determinados *dispositivos didáctico-pedagógicos*, comienzan a asemejar su trabajo de enseñar al de los maestros del nivel primario efecto de los procesos de obligatoriedad del nivel y de los repertorios culturales y prácticas sociales de sus estudiantes.

SUMMARY

This research seeks to make a contribution to the studies of didactic-pedagogical devices (dispositifs) which make possible to work with the new groups of students coming from the vulnerable social sectors that have been incorporated to the Secondary School, as a consequence of the compulsory process of the middle level in Argentina. Besides, it has the purpose of contributing to the General Didactic field, from a social-anthropologic perspective, about the methodological constructions and the properties and uses of a set of didactic and “ordinary” artifacts, writing supports, historic and everyday built by the teaching practices of the educators collectives.

The classes’ observation, in the 2nd and 3rd year of the basic cycle (8th and 9th grade) in a State Secondary School, allowed to identified certain/specific artifacts, tools and practices, central components of a didactic-pedagogical device, with which the teachers manage to carry out their job with the students, particularly in activities that require certain/ specific ways of reading and writing. The study investigates, on one side, how the teachers, in their everyday job, elaborate personal methodological constructions where they use and management, folders, notebooks and posters for their students to “do” the learning homework/tasks, and on the other side, the way in which they also employ those artifacts and tools to reduce the social practices in the classroom in virtue of being able to build scholar environment of the curricular contents transmission and appropriation. The teachers dynamically assemble and sustain during the time of their classes, a multiplicity of components to be able to develop an instructional order that converges with and constitutes a regulative order of the behaviors. On the basis of these developments, the ranges and potentialities of the “methodological construction” category are discussed and the didactic-pedagogical devices characteristics are described as well as, how, in the didactic-pedagogical devices configuration, the secondary education teachers start to resemble their labor to the one carried out by the primary level teachers due to the level compulsory processes and the cultural repertoires and social practices of their students.

A Marta, amorosa e incondicional compañera.

A mis hijas: Luz, Vera y Bianca. Testigos afectuosos y de una paciente
impaciencia ante este proceso de escritura con el cual convivieron. A ellas les dedico con
todo mi amor este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A mis directoras de tesis:

A la Dra. Adela Coria por sus enseñanzas, generosidad y acompañamiento constante en mi trayectoria académica e intelectual en el área de la Didáctica General, en particular y, en general, en el campo de las Ciencias de la Educación. Por una amistad forjada con el tiempo. Por sus lecturas que ayudaron a mejorar la escritura de la tesis.

A la Dra. Elsie Rockwell, por el inmenso compromiso, la lectura minuciosa y detallada, el acompañamiento constante y su insistencia en moverme hasta México para trabajar en la tesis. La enorme generosidad, afecto y confianza. Por su infinita paciencia. Por los saberes enseñados y la transmisión de una forma de trabajo intelectual rigurosa. Todo por lo cual esta tesis no hubiese sido posible, ni ser lo que es.

Por otra parte, a la Dra. Anne Marie Chartier, por sus lecturas, consejos y asesoramientos que ayudaron sustantivamente a dar contenidos y forma a este trabajo.

Esta tesis se remonta a mis primeras preguntas y preocupaciones acerca de las prácticas de enseñanza cuando finalizaba la carrera de grado en Ciencias de la Educación, las cuales comenzarían marcando un trayecto profesional de lecturas, transmisiones y aprendizajes. A las enseñanzas de una "maestra" como Gloria Edelstein y a mi tutora de prácticas de residencia Celia Salit, con quienes realice mis primeras incursiones y preguntas en torno a la categoría de "construcción metodológica" y a partir de allí abracé con pasión intelectual el campo de la Didáctica General. Junto a ellas no puedo dejar de agradecer a Cristina Donda por iniciarme en los últimos años de mi carrera de grado en el conocimiento y comprensión de la obra de Michel Foucault.

Una mención merece Liliana Vanella con quien he compartido desde hace casi más de una década el trabajo conjunto en la cátedra de "Problemáticas y Enfoques de la Investigación Educativa".

A los tutores de los Seminarios de Tesis del doctorado que ayudaron en el camino a la hechura de la tesis: Isabella Cosse y Mariano Palamidessi.

También cabe un agradecimiento al apoyo económico con las becas de PROFOR y SECYT-Córdoba, con el cual, en parte, pude realizar el cursado del doctorado.

A mi madre, Copeta, por su apoyo incondicional y su deseo de verme recibido.

A mis hermanos Carlos, Mariela y Fernando que siempre están allí para dar una mano, para incentivar me a ir por más y acompañarme de manera afectuosa.

Indudablemente un enorme agradecimiento a Sergio "Pollo" Sorín, Paula Bartolome, Morita, León y Eva y, por transitividad, a Daniel y Mara, que con su hospitalidad, alegría, conversaciones, desayunos, almuerzos y cenas hicieron posible hacer el doctorado.

A Henry Bergonzi por permitirme generosamente alojarme en su hogar en tierras mexicanas. Por propiedad transitiva y muchas cosas más a Lino y Tere.

A Claudia Baca por su cuidadosa y respetuosa corrección de estilo de algunos capítulos.

A mis colegas del grupo de investigación sobre "Enseñanza, Evaluación y Disciplina Escolar", al equipo de Cátedra de "Didáctica General" y del Módulo "Currículum y Enseñanza" con quienes comparto trabajo e intercambios académicos desde hace ya casi dos décadas y porque esta tesis proviene de reflexiones y preocupaciones colectivas: Nora Alterman, Adela Coria, Fernanda Delprato, Eugenia Danieli, Mariela Prado, Gonzalo Gutierrez, Paula Basel, Mariana Beltran, Eduardo Lopez Molina, Mariel Castagno y Gabriela Lamelas.

A mis compañeros de la 9na cohorte del Doctorado en Ciencias Sociales, por las interesantes y apasionadas reflexiones, intercambios y debates en torno a nuestros proyectos y trabajos y, además, porque la amistad que fuimos forjando durante el trayecto

del doctorado hizo mucho más placentero el cursado y la vida en Buenos Aires: Samuel, Javier, Carolina, Julia, Consuelo, Ariel, Gastón, Blake, Mara, Maggie, Fernando, Eloísa y, especialmente, a Mariana Nobile por sus ayudas varias.

Por supuesto, un enorme agradecimiento a los profesores, directivos y alumnos del IPEM que me permitieron entrar a sus aulas para observar las clases y compartir conversaciones. Además, a los docentes por contribuir a ampliar el conocimiento acerca de las escuelas y su diario compromiso por abonar al cumplimiento del Derecho de muchos jóvenes a seguir educándose.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. Presentación del problema y objetivos de la investigación.....	1
2. Antecedentes de investigación.....	5
3. Trama de dimensiones teóricas y categorías conceptuales para el análisis del trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria.....	15
4. Enfoque metodológico: una etnografía de las prácticas de enseñanza.....	42
5. Estructura de la tesis.....	48
 CAPÍTULO 1: Una institución de Educación Secundaria: historia, contexto, sujetos, contenidos escolares y prescripciones curriculares.....	51
1.1. El IPETyM: Una institución de educación secundaria. Características.....	51
1.2. El grupo-clase de alumnos de 2do y 3er año: singularidad, trayectorias académicas, trabajo académico y referencias familiares.....	54
1.3. Los docentes del caso: trayectorias y características.....	60
1.4. Diseño curricular, asignaturas y contenidos.....	63
1.5. Reflexiones finales.....	72
 CAPÍTULO 2: <i>La vida en las aulas</i> en el <i>Ciclo Básico</i> de una Escuela Secundaria estatal.....	76
2.1. El trabajo de enseñar a “los más chicos”: tensiones entre orientar, regular y dar autonomía.....	77
2.2. “Esfuerzo” y “gasto de energía”: el trabajo docente frente a las prácticas sociales de los alumnos.....	85
2.3. Equilibrar el orden regulativo y el orden instruccional: el trabajo de “hacer hacer” una tarea “concreta y práctica”.....	98
2.4. Reflexiones finales.....	102

CAPÍTULO 3: Artefactos y herramientas para organizar y presentar los contenidos en diferentes asignaturas.....108

3.1. La carpeta: un artefacto didáctico omnipresente para el trabajo de enseñar los contenidos.....109

3.2. El cuadernillo: un artefacto didáctico alternativo diseñado por docentes.....113

3.2.1. El cuadernillo de Geografía: un artefacto aglutinante y hegemónico.....114

3.2.2. El cuadernillo de Lengua: un artefacto articulador de conceptos, ejercicios y lecturas.....118

3.2.3. El cuadernillo en Educación Tecnológica: un compendio bibliográfico auxiliar.....120

3.3. El Afiche: un artefacto para exponer escrituras e imágenes.....121

3.4. Herramientas didácticas para hacer funcionar los artefactos: las *guías de trabajo* y las consignas de actividad.....124

3.5. Tipos de consigna: herramientas para transmitir “nociones-núcleo” y configurar la textualidad de los artefactos.....127

3.5.1. Consignas para definir una “noción-núcleo”.....128

3.5.2. Consignas para interpretar una “noción-núcleo”.....132

3.5.3. Consignas para contemporaneizar una “noción-núcleo”.....135

3.5.4. Consignas para ilustrar una “noción-núcleo”.....140

3.6. Reflexiones finales.....147

CAPÍTULO 4: El trabajo de enseñar: la gestión de la materialidad de los artefactos didácticos para “hacer hacer” las tareas escolares.....153

4.1. Gestionar carpetas: disponibilidad y completamiento para supervisar y aprobar las tareas escolares.....154

4.2. Fabricar cuadernillos: reunir en un artefacto información y actividades para ordenar el “hacer” en clase.....166

4.3. La confección de afiches: otro modo de “hacer” y exponer las tareas académicas.	178
4.4. Reflexiones finales.....	187
CAPÍTULO 5: Usos didácticos de la lectura y la escritura: objeto de enseñanza y medio para enseñar.....	195
5.1. Percepciones y propósitos de los docentes respecto de las prácticas de lectura y escritura de sus alumnos.....	197
5.2. Técnicas para leer y escribir los contenidos: objetos y medios de enseñanza.....	203
5.3. Maneras de leer y escribir con los artefactos didácticos.....	208
5.3.1. Leer y escribir con la carpeta: subrayar, resumir y clasificar.....	208
5.3.2. Leer y escribir con cuadernillos: prácticas guiadas y colectivas.....	216
5.3.3. Leer y escribir con el afiche: sintetizar y exponer.....	233
5.4. Reflexiones finales.....	239
CONCLUSIONES: Los dispositivos didáctico-pedagógicos, construcciones metodológicas y artefactos para instruir y regular en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria estatal.....	245
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	271

“El acto de escribir como un más allá (o más acá) de la ensoñación, un ejercicio de lucidez, un hacer de ojos abiertos. [...] Intentos de mirar -‘desde los ojos de los demás’- ciertas imágenes hasta que nos interpelen para poder, tal vez, interpelar alguna vez a otros”. (María Teresa Andruetto - Discurso entrega Premio 400 años Universidad -UNC-, 14 nov 2012).

INTRODUCCIÓN

1. Presentación del problema y objetivos de la investigación

Los interrogantes y análisis desarrollados en este trabajo se inscriben en el marco de las preocupaciones y esfuerzos realizados en las últimas décadas por numerosos países de la región y del mundo para alcanzar el objetivo de la universalización de la Escuela Secundaria y, en esa dirección, lograr la ampliación de los derechos a la educación básica obligatoria.

En el caso argentino, los pasados tres decenios se caracterizaron por un exponencial ingreso de adolescentes y jóvenes a la Escuela Secundaria, aunque profundamente desigual en su permanencia y finalización según sus orígenes socioeconómicos y el ámbito de gestión del establecimiento escolar. En su mayoría, los estudiantes que ingresan a las instituciones de gestión estatal, provienen de familias de sectores sociales pauperizados que estuvieron históricamente postergados o excluidos de la educación media.

En nuestro país este proceso comenzó a desarrollarse en términos normativos a partir de 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación (24.195), la cual dispuso la obligatoriedad para el *Primer Ciclo* del nivel medio y, posteriormente, en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional (26.206) se amplió para la totalidad del trayecto de la Escuela Secundaria¹. En el marco de esta última legislación, las políticas educativas buscaron dar respuestas a la problemática de incorporar y sostener a los estudiantes en este tramo educativo, por lo cual se implementaron diferentes reformas que pusieron en marcha un conjunto de planes, proyectos y programas en el marco de discursos que

¹ Aunque con algunas diferencias, G. Tiramonti señala que este proceso se viene produciendo en Argentina desde los años ‘50 con la diversificación, diferenciación, ampliación y expansión de modalidades de educación secundaria que han tenido el propósito de incluir a sectores sociales emergentes (Tiramonti 2008, p.30). Un planteo similar se puede encontrar en María Antonia Gallart para el caso de las escuelas técnicas industriales (2006, p.19).

resaltan como principios de la acción pedagógica la *inclusión* y la *atención a la diversidad*.

En un contexto socio-histórico caracterizado por importantes preocupaciones colectivas, públicas y políticas, sectoriales y familiares acerca de los avatares, logros y dificultades de la educación secundaria, pero centralmente, a partir de mi participación en los últimos veinte años en eventos, proyectos y equipos de investigación pertenecientes a diferentes ámbitos académicos universitarios y en espacios de formación de docentes, ambos vinculados con el esfuerzo por conocer/comprender, transmitir y debatir sobre los procesos, conocimientos e interrogantes referidos al nivel medio, son los marcos y sustratos desde donde comencé a construir paulatinamente la pregunta acerca de cómo los docentes han configurado en años recientes *dispositivos didáctico-pedagógicos* a partir de utilizar diferentes artefactos y herramientas para llevar adelante el trabajo de enseñar en las actuales condiciones del *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria estatal.

Entrar en un aula de una institución de nivel medio y encontrarse con docentes que hacen escribir a sus alumnos en carpetas, confeccionar afiches o leer en cuadernillos es frecuente en su quehacer cotidiano. Hemos naturalizado la existencia y los usos de estos *artefactos didácticos* en la vida académica de los establecimientos escolares al punto de dejar de preguntarnos por qué perduran en el tiempo histórico-cultural, cómo habilitan, condicionan y/o hacen funcionar el trabajo de enseñar, en qué medida facilitan u orientan la objetivación de los diseños curriculares y de qué manera se constituyen en herramientas para las tareas de aprendizaje de los alumnos².

No obstante, estudiar el empleo de los artefactos didácticos como soportes de escritura y herramientas para el trabajo de enseñar no fue parte de mis primeras preocupaciones. Cuando comencé las indagaciones acerca de la tarea docente en la Escuela Secundaria mis preguntas estaban enfocadas en torno a cómo los profesores desde sus construcciones didácticas atendían a la diversidad y la singularidad de los alumnos en el aula. A medida que avanzaba

² Para facilitar la lectura se opta por utilizar el masculino para las nominaciones. No obstante, se entiende que dicha forma de expresión no tiene pretensión de universalidad o neutralidad. En consecuencia, en el texto siempre se está haciendo referencia a mujeres y varones, alumnas y alumnos, los y las estudiantes, los y las adolescentes, los y las jóvenes, los y las docentes y los y las profesoras/es, como así también a cualquier identidad sexual o identidad de género autopercebida.

en los primeros análisis percibí que los datos recolectados no contribuían a reconstruir ese proceso. El trabajo de enseñar de los docentes y las actividades didácticas que desarrollaban no se orientaban exactamente en ese sentido, aunque identificaba que hacían un esfuerzo por ayudar e incentivar a cada alumno a realizar las tareas ofrecidas. En consecuencia, emprendí un cambio en las preguntas de investigación a partir de observar y reconstruir regularidades que aparecían en torno a situaciones de conflicto y prácticas específicas entre docentes y alumnos con el uso y la gestión de carpetas, cuadernillos y afiches.

Sin embargo, el estudio de los modos de empleo de los artefactos y herramientas no me alejaron de mis primeras preocupaciones; por el contrario, por medio de la administración y la utilización de los soportes de escritura los profesores intentan atender a las nuevas poblaciones de alumnos, resolver la vida en las aulas y dar respuesta al mandato de inclusión planteados desde las normativas de la obligatoriedad del nivel. Los profesores recurren a reinventar los elementos y recursos de tradiciones pedagógicas para intentar trabajar con los alumnos en el marco de las habilitaciones como de las limitaciones que impone la forma escolar y la estructura curricular de la Escuela Secundaria.

Así, la indagación tiene como finalidad dar cuenta de uno de los *dispositivos didáctico-pedagógicos* que hacen posible, en las condiciones que se constituyen en las aulas, trabajar con los nuevos grupos de estudiantes que se incorporan al nivel medio. La observación de clases en 2do y 3er año del *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria, permitió identificar determinados artefactos y prácticas, componentes centrales de este *dispositivo didáctico-pedagógico*, con los cuales los profesores lograban trabajar con los estudiantes, particularmente en actividades que les requerían realizar ciertas maneras de leer y escribir. El propósito central del trabajo fue indagar, por un lado, cómo los docentes utilizan y gestionan carpetas, cuadernillos y afiches para que sus alumnos “hagan” las tareas de aprendizaje y, por otro, el modo en el cual también emplean esos artefactos para atenuar las prácticas sociales en el aula en función de poder construir un escenario escolar de transmisión y apropiación de los contenidos curriculares. El análisis de los datos se centró así en conocer cuáles son las propiedades y características físicas de carpetas, cuadernillos y afiches y cómo portan, organizan y presentan los contenidos en su materialidad textual.

Asimismo, el abordaje de la utilización de los artefactos didácticos comenzó a proponer la aparición de un conjunto de preocupaciones de los profesores con respecto a los exiguos repertorios de sus alumnos en lengua escrita. Estas inquietudes de los docentes llevaron a buscar comprender cómo los docentes utilizan los artefactos y herramientas para propiciar y mejorar ciertos modos de lectura y escritura que consideran indispensables para acceder a los contenidos y lograr acreditar las materias.

En un plano más general, otro propósito, presente desde los inicios de este trabajo, consistió en conocer cómo se configuran las condiciones laborales en el espacio del aula a partir de las conductas de los alumnos que ingresan a la Escuela Secundaria estatal provenientes mayoritariamente de las clases populares y de hogares con un bajo clima educativo escolarizado³ y, en consecuencia, las representaciones y prácticas de enseñanza que los profesores desarrollan para hacer frente a las circunstancias, dificultades y dilemas que se suscitan en las aulas.

Por último, un objetivo del trabajo fue abordar un objeto de estudio poco explorado en profundidad en el ámbito de la Escuela Secundaria cómo es el empleo y la materialidad física y textual de los artefactos escolares, en particular las carpetas, cuadernillos y afiches, en los procesos de la cultura escolar del nivel medio. Así la investigación se propone hacer una contribución al campo de la didáctica general, en particular, y a las investigaciones educativas, en general, desde una perspectiva socio-antropológica, sobre las propiedades y los usos de un conjunto de artefactos didácticos "ordinarios", y sus empleos como soportes de escritura, contruidos histórica y cotidianamente por las prácticas de enseñanza de los colectivos docentes.

³ Se utiliza como aproximación al nivel socio económico de los jóvenes alumnos la categoría de «clima educativo» de los hogares de pertenencia. De este modo, se clasifica a los grupos familiares con un «clima educativo bajo» aquellos donde el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es inferior a 6 años; luego, hogares con «clima educativo medio» en los cuales el promedio de años de escolarización de sus miembros se encuentra entre 6 años y menos de 12 años y, finalmente, hogares con «clima educativo alto» donde el promedio de sus integrantes es igual o superior a 12 años de escolaridad. Sourrouille, Florencia, (2009). Fuente: SITEAL en base de encuestas de hogares (<http://www.siteal.iipe-oei.org>). Se destaca que se agrega la noción *escolarizado*, que la autora no utiliza, en razón que se considera que la educación es un proceso cultural más amplio que no se circunscribe a la experiencia escolar, aunque esta última tiene una significativa importancia para el desarrollo de los grupos sociales y sus individuos.

2. Antecedentes de investigación

Para el caso de las Escuelas Secundarias estatales, diferentes estudios muestran que los profesores se encuentran exigidos e interpelados por las trayectorias escolares y las experiencias socioculturales de sus jóvenes alumnos. Las orientaciones para el trabajo de enseñar son cada vez más inciertas y cambiantes en razón que los estudiantes ya no son *conquistados* como antes con las actividades escolares tradicionales (Dubet, 2003; Falconi y Beltrán, 2010 y 2014; Mastache, 2012, Krichesky, 2014). En este sentido, un conjunto de investigaciones dan cuenta de las dificultades que se les presentan a los colectivos docentes para promover aprendizajes complejos y relevantes vinculados con los contenidos curriculares y el mundo contemporáneo y, a la vez, para lograr la permanencia y egreso de los alumnos en el nivel (Terigi y Jacinto, 2007; Krichesky, 2008 y 2014; Krichesky y Duque, 2011; Alterman y Coria, 2014).

La tasa de escolarización secundaria fue creciendo paulatinamente en el país durante el último siglo. En 1950 era del 21%, del 32% en 1960, 37 % en 1970 (Filmus y otros, 2001). Este crecimiento continuó durante las décadas del '80 y '90 con indicadores del 42,2% en 1980, del 59, 3% en 1991 y del 71,5% en el año 2001 (Fernandez y otros, 2001). En este proceso de expansión de la matrícula, los jóvenes de entre 13 y 17 años que estaban en el 30% más pobre de la sociedad aumentaron su asistencia a la escuela en un 35% -de un 41% en 1993 paso al 75,9% en 2005 (SITEAL, 2006). En el 2005 el porcentaje de la tasa de escolarización en la edad teórica para todos los sectores sociales alcanzaba al 63,5%, y para el 2010 el número ascendía al 92,9% (Izcovich, 2014).

Sin embargo, aún con importantes logros en el crecimiento de la matrícula en la escolaridad secundaria, en términos generales en el país -aunque diferencial según sectores sociales- en los últimos años la tendencia de niveles de repitencia, desgranamiento y abandono escolar no han mejorado. Según las series estadísticas de la DINIECE (2013:15) acerca de los indicadores de eficiencia interna entre los años 2010-2011 muestran que la repitencia en el 2do y 3er año del *Ciclo Básico* de la secundaria se ha incrementado

significativamente (un 15% para el 2do año y un 11,8% para el 3er año). A partir del cuarto año, cuando inicia el *Ciclo Orientado*, la repitencia se reduce de un 10,56% a un 1,20% para el sexto año, pero tienen un crecimiento significativo el abandono interanual que va de un 4,04% en el 1er año al 23,32% en el 6to año, indicadores que permiten comprender la enorme brecha que se produce entre el ingreso y la culminación del nivel.

Así, la permanencia es profundamente desigual según estudios de la SITEAL: sólo el 13,1% de los jóvenes más pobres de nuestro país logra concluir sus estudios secundarios mientras que sus pares de los sectores altos lo hacen en un 96,2% (Sourrouille, F., 2009). Porcentajes que dan cuenta que la universalización de la Educación Secundaria se encuentra aún inconclusa.

En la provincia de Córdoba, jurisdicción donde se encuentra la institución abordada, un estudio realizado por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba para el período 2003-2013 señala que “[e]n el nivel secundario, la repitencia en el año 2013 fue del 10,1%. Esto representa un 16% más que la registrada en 2003. El análisis de su distribución al interior de la escuela secundaria muestra que esta tiende a aumentar en todo los años, siendo los cursos más críticos 2º y 3º año, que concentra el 69% de repitentes para el nivel, y término de ciclo, el Básico, con un 78%”. Además agrega un dato significativo para nuestro trabajo “la repitencia en el nivel secundario por tipo de gestión muestra diferencias significativas para los años 2008-2013, siendo el sector estatal entre 3 y 4 veces más elevada que en el sector privado...” (p.20)⁴.

En el proceso de escolarización, los adolescentes y jóvenes provenientes de familias de sectores sociales que históricamente estuvieron postergados o excluidos del nivel medio ingresan principalmente –aunque con algunas

⁴ Los datos aportados coinciden con los suministrados por el COPEC -Consejo para la planificación estratégica de la Provincia de Córdoba- para las escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba, recopilados a partir de información de la Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Área de Estadística e Información Educativa. Relevamiento Anual 2009: “...entre los porcentajes de repitencia de los establecimientos de sector privado y sector estatal se advierten diferencias inocultables: a).- Ciclo Básico Primer año: Estatal 17, 9% - Privado 4,8%. b).- Ciclo Básico Segundo año: Estatal 22,3% - Privado 7,8%, c) Ciclo Básico Tercer año: estatal 16,6% - Privado 6,6%... [...] En relación con el abandono escolar, los datos no son más alentadores. [...] El porcentaje de deserción y abandono en el sector estatal es de 11,8% en el ciclo básico y de 7,6% en el Ciclo de Especialización (10.3% entre ambos); mientras que en el sector privado los porcentajes de abandono en el ciclo básico ascienden a un 3,0% y en el Ciclo de Especialización 1,8% (2,5% entre ambos). Nuevamente se observa una disminución considerable de la matrícula entre uno y otro ciclo... [...] Así, mientras que en el sector estatal la matrícula inicial del C.B. es de 109.849, en el C.E. es de 60.020, lo que representa una disminución del 46% de la matrícula” (2011, p.56).

excepciones⁵ - a la escuela secundaria pública estatal (Pereyra, 2008). Como muestra (Izcovich, 2014,p.15) el porcentaje de alumnos escolarizado entre 12 y 17 años que provienen de hogares con bajo clima educativo escolarizado en Argentina se concentra en las escuelas de gestión pública estatal con un 89,3%; circunstancia que se produce, aunque con algunas diferencias, en otros países de América Latina (Caillods y Hutchinson, 2001; Jacinto y Terigi, 2007, Izcovich, 2014).

Al respecto, un estudio realizado en la Ciudad de Córdoba muestra que para un importante número de estos jóvenes alumnos la experiencia de escolarización secundaria gravita en la condición de ser los “últimos en llegar” desde la expansión de la cobertura del sistema educativo. Al mismo tiempo se constituyen en los “primeros en ingresar” desde las trayectorias de sus familias y grupos sociales de pertenencia y como los “recién llegados” desde las representaciones y prácticas de sus docentes y directivos de escuelas secundarias (Foglino, Falconi y Lopez Molina, 2008).

Investigaciones realizadas coordinadamente en cinco países de América Latina, incluyendo a la Argentina, indican que los supuestos e imaginarios de muchos docentes de secundaria no se corresponden con las deterioradas condiciones socioeconómicas y culturales de buena parte de sus alumnos (Jacinto y Terigi, 2007). La persistencia de una imagen de alumno sostenida en el esfuerzo y el estudio y de una escena escolar donde la homogeneidad atraviesa la relación con el conocimiento resulta elemento de peso en las expectativas de los profesores. Sin embargo, la realidad les muestra otra cara y, en consecuencia, la situación de trabajo en las aulas se vuelve problemática y pone en jaque las estrategias docentes para su dominio (Brito, 2009).

Como muestra un estudio realizado en dos escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires (Poliak, 2004), muchos docentes encuentran con estos jóvenes una alta satisfacción laboral y una concepción de su trabajo fuertemente

⁵ Esta excepcionalidad puede ser analizada en dos sentidos, desde los sujetos o desde las instituciones. En el primero, individuos provenientes de familias en situación de pobreza o con familiares cuyos miembros poseen pocos años de escolaridad acceden u optan por escuelas de gestión privada confesional emplazadas en ciudades o pequeños pueblos del interior provincial o en zonas con una oferta estatal saturada. En el segundo, se trata de instituciones estatales que pertenecen a universidades nacionales o se encuentran en enclaves barriales de sectores socioeconómicos medios/altos cuyas familias ocupan la totalidad de las plazas, como así también escuelas con esta dinámica en ciudades pequeñas en el interior de los territorios provinciales.

orientada a la contención, la compensación afectiva y la utilidad social. De manera similar, una indagación efectuada en la Ciudad de Córdoba revela que algunos profesores de establecimientos estatales se interesan por desarrollar propuestas de enseñanza y vínculos personales con sus alumnos que favorezcan aprendizajes significativos y una finalización exitosa de la escolaridad secundaria (Fogolino, Falconi y Lopez Molina, 2008).

Aun teniendo posicionamientos diferentes, la mayoría de los profesores coinciden en que los alumnos han cambiado y que los acuerdos implícitos que sostenían la relación pedagógica ya no funcionan como “antes”. Para los docentes “el desajuste de la oferta y la demanda provocada por la llegada de nuevos alumnos conduce a una exigencia de conversión profesional” (Dubet, 2007, p.112). Consideran que su actuación en las aulas, a pesar de las múltiples adaptaciones a las condiciones creadas por la masificación en la escuela, depende de “rutinas inciertas” (Bárrere, 2002, citado por Rayou).

Es importante señalar que esta percepción del trabajo docente se ha forjado en condiciones estructurales del nivel: el currículo colección⁶, la formación en la disciplina científica, la contratación en horas de trabajo frente a alumnos y una identidad selectiva y homogeneizadora del dispositivo escolar que no cesa de producir efectos de selección sociopedagógica (Bernstein, 1988; Terigi, 2008; Falconi y Beltran, 2010).

Como indican Jacinto y Terigi, (2007), las dificultades manifiestas en los saberes básicos (desde lingüísticos, cognitivos y curriculares) de adolescentes y jóvenes de instituciones públicas que recorrieron su escolaridad previa en escuelas primarias que consolidaron exigüamente ciertos saberes y repertorios hace que la Secundaria deba hacer frente a problemas de desempeño que se arrastran desde el nivel precedente. Una investigación de alcance nacional muestra que muchos profesores de escuelas públicas secundarias perciben que

⁶ Basil Bernstein denomina *currículum colección* a una organización de los contenidos en el cual los límites entre los mismos están firmemente establecidos, límites que hacen que no se produzcan relaciones entre sí, quedando aislados unos de otros. Es un currículum que ordena de forma separada las disciplinas escolares o asignaturas en tiempos estrictamente dispuestos para cada una. El autor señala que es el principio de la “fuerza del límite” entre los espacios curriculares lo que subyace a la clasificación de los saberes. Es un modo de clasificar los contenidos desde un criterio de jerarquía y legitimidad de los conocimientos, el cual se basa en las clasificaciones del saber científico y, en consecuencia, transmite una representación acerca que la enseñanza de los contenidos debe ser realizada principalmente por docentes especializados en sus respectivas disciplinas escolares (Bernstein, 1988,p.82-83).

“...los aspectos que... dificultan su trabajo en el aula se concentran en la *diversidad en los niveles de conocimiento* y el *nivel socioeconómico bajo* de los alumnos” [resaltado del original] (Dussel, Brito y Nuñez 2007, p.64). No obstante, es importante advertir, como han revelado algunos estudios, que el sector social de origen no determina las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Lerner, 2007; Charlot, 2005; Carraher et al, 1991; Terigi, 2004).

Además para estos adolescentes y jóvenes se suma la dificultad de gestionar la diferencia entre la dinámica curricular y organizativa de la escuela primaria y la de la secundaria. Esta última exige a los estudiantes tramitar un “oficio de alumno” (Perrenoud, 2006) novedoso: diez asignaturas cada una a cargo de un docente, que reclaman una mayor “autonomía” para su trayectoria (Jacinto y Terigi, 2007; Poggi, 2003; de la Riva Lara, 2013). El acceso a la Escuela Secundaria plantea un doble aprendizaje, por un lado, el de las reglas institucionales –códigos, normas, formas de actuación y, por otro, la relación con el saber que propone dicho nivel, la cual se configura a partir de los aportes de las diferentes asignaturas (Rockwell, 1995; Charlot, 2007; Poggi, 2003). Tramitar exitosamente estas demandas es dificultoso para muchos alumnos que ingresan a las escuelas estatales porque al ser los “primeros en llegar”, provienen de grupos familiares que poseen, a la vez que han transmitido, tenues disposiciones y repertorios escolares constituidos para transitar por este tramo educativo.

Al respecto, investigaciones realizadas en la ciudad de Córdoba revelan que profesores de los primeros años de secundaria perciben con cierta incomodidad que han comenzado a homologar su tarea a las formas de trabajo de maestros de primaria. Referencias que se construyen a partir de la edad cronológica de los alumnos, los débiles aprendizajes adquiridos en el nivel primario, su fase madurativa, la modalidad de contención socio-afectiva y el tipo de adecuación curricular y didáctica que deben construir. Los profesores perciben su tarea como un proceso de alfabetización básico: enseñar las letras, expresión oral, formar actitudes escolares para la tarea. Lo cual obliga a modificar los criterios de exigencia y promoción (Falconi y Beltrán, 2009 y 2014; Martino, 2009).

Una indagación realizada en establecimientos públicos de la Provincia de Buenos Aires señala que los alumnos que consideran que su escuela es exigente se refieren a tareas de baja demanda cognitiva, tales como “completar

las cosas” o “copiar la carpeta” (Krichetsky, 2008). Procesos similares se puede encontrar en un estudio desarrollado en España el cual revela que las tareas que más proponen los profesores en torno a la lectura y escritura en la secundaria implican una escasa complejidad cognitiva debido a que enfrentan a los alumnos a una *única voz* (un texto o la explicación del profesor) y que posteriormente sólo exige transcribir de modo literal la misma (Mateos, Martí y Villalón, 2006). Como subrayan Jacinto y Terigi (2007) para el caso latinoamericano estos procesos pedagógicos abonan la frecuente ‘falta de motivación de los jóvenes’ con las actividades propuestas por la escuela.

Con la finalidad de revertir las dificultades por las cuales transitan las instituciones educativas de nivel medio, numerosos países de Latinoamérica y del mundo, incluida la Argentina, iniciaron transformaciones en sus estructuras educativas, organizaciones curriculares y formas pedagógicas con el propósito de incorporar y sostener a los estudiantes en la dinámica de la Escuela Secundaria (Azevedo, 2001; Caillods y Hutchinson, 2001; Fernández, Finocchio y Fumagalli, 2001; Jacinto y Terigi, 2007; Terigi 2004; Tiramonti y Montes, 2008; Duro, 2010; Tenti Fanfani, 2012). No obstante, algunos estudios coinciden en que la llegada de las reformas a las aulas ha sido adversa y escasa. La concreción del mandato de la inclusión y la obligatoriedad recae en directivos y docentes al tener que definir de manera inédita la gestión de proyectos institucionales, el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza y la construcción social y cultural del vínculo pedagógico con los jóvenes alumnos (Terigi, 2004; Carranza y ot., 2002; Alterman y ot., 2005 y 2006; Jacinto y Terigi, 2007; Coria, Alterman y Sosa, 2007). Así formula C. Parra que “las sociedades no han desarrollado suficientes conocimientos y medios para actuar sobre sus sistemas de enseñanza. Los persistentes fracasos de las reformas educativas en distintos lugares del mundo testimonian esa insuficiencia” (Parra, 2006, p.29).

Como advierten diferentes autores, las dificultades a las que se enfrentan los docentes en la educación secundaria tienen su razón de ser en la persistencia de un mandato fundacional y un formato institucional que fue pensado allá en sus inicios entre fines del siglo XIX y principios del XX para atender a una elite social formateada en la obligatoriedad subjetiva, la homogeneización, en un modelo meritocrático de justicia sustentado en el principio de igualdad formal,

el individualismo y la abstracción enciclopedista. Principios y valores que aún hacen sentir sus efectos en los fines y funciones, la organización institucional y curricular, la identidad y la tarea docente, los procesos y dispositivos de transmisión en las aulas y el modelo pedagógico en su conjunto (Tenti Fanfani, 2003; Brito, 2009; Poggi, 2003; Dussel, 2008; Terigi, 2008; Feldman, 2009; Dubet, 2005, entre otros).

Por su parte, pocos antecedentes de investigación se encontraron vinculados con las características, usos y materialidades textuales de los soportes de escritura para el desarrollo de las tareas de los alumnos en las aulas de Escuelas Secundarias. Específicamente, con respecto al uso de diferentes artefactos didácticos no se hallaron indagaciones que los tomen como objeto de estudio. Por lo general, los estudios describen aspectos y dinámicas de establecimientos de educación secundaria donde se encuentran referencias constantes acerca de la presencia de la carpeta como recurso para la realización de la actividad escolar de los alumnos. Hay descripciones genéricas de procesos y prácticas pedagógicas que señalan que la exigencia de concurrir con la carpeta y completarla construye una imagen de buen alumno y esa acción es la referencia para calificarlos y acreditarlos (Brigido, 2011). Asimismo, Nobile (2012) menciona en un estudio sobre las “Escuelas de Reingreso” en la Ciudad de Buenos Aires, cómo para los docentes el completamiento de la carpeta es el parámetro para valorar los esfuerzos de los estudiantes y construir las calificaciones, además de considerarse exigencia y condición para poder volver a reincorporarse a las clases cuando se han ausentado por un extenso período de tiempo. Fenómenos similares son señalados como parte de las prácticas que promueven los docentes en clases con los alumnos en un estudio de casos en instituciones pertenecientes al “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años” en la ciudad de Córdoba, Argentina, donde se alude a como se estimula y controla a los estudiantes a llevar al día las tareas de las diferentes asignaturas en sus carpetas y donde se valora la prolijidad de las mismas. Igualmente en esta investigación se nombra la utilización de afiches e imágenes para exponer diversos temas en actividades institucionales (Vanella y Maldonado, 2014).

Las investigaciones que han desarrollado en profundidad los usos, características y propósitos didácticos y pedagógicos de los soportes de

escritura en tanto objeto de estudio se encuentran vinculados con el nivel de escolarización primario. Entre éstos se destaca el trabajo historiográfico de Silvina Gvirtz (1999), donde analiza un corpus de cuadernos de clase de la escuela primaria argentina, los cuales fueron producidos en diferentes décadas del período que va del 1930 a 1970. Gvirtz aborda al cuaderno como un “dispositivo escolar” en tanto “un conjunto de prácticas discursivas” propias de la institución educativa (p.14). Señala que el cuaderno es “un soporte físico de la escrituración” y que en esa función material es también “una tecnología de registro [que] exige del aprendizaje de ciertos saberes, vinculados al conocimiento de las reglas sociales que rigen su funcionamiento” (p.33). La autora analiza que “a partir de su materialidad física y más allá de ella, ...el cuaderno de clase en la escuela primaria argentina funcionó y funciona como productor de saberes escolares” (p.15). Uno de estos saberes necesarios, aunque no suficientes para el uso del cuaderno de clase consiste en: “[e]stablecer una correspondencia entre la sucesión espacial de las hojas y la sucesión temporal de la tareas...” debido a que este artefacto guarda las actuaciones de la clase (p.15). Aspecto que tiene una sustancial importancia para posteriores evaluaciones y exámenes.

En este sentido, Gvirtz destaca que el cuaderno “reúne dos condiciones que son de interés, [l]a primera, su capacidad de conservar lo registrado, carácter que lo distingue de otros espacios de escrituración..., en tanto registro y expresión sistemática de las tareas realizadas en la escuelas [...]. La segunda, es la ser espacio de interacción entre maestros y alumno, una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esta actividad: la tarea escolar” (p.12-35). Así, el cuaderno es “un producto cuya característica saliente es la acumulación...”. Un proceso que “se estructura en función de tres ejes centrales que se presentan subordinados entre sí: *el tiempo, la actividad y el contenido disciplinar*”. Al cruzar [estas] variables se presenta la noción de rendimiento o productividad escolar (p.35-45). Nociones sensiblemente vinculadas al control del hacer y la evaluación de los alumnos.

Un aspecto que describe Gvirtz de los cuadernos escolares es su configuración interna, el cual se asemeja, pero también diferencia, de las textualizaciones identificadas en los soportes de escritura del caso analizado de

Escuela Secundaria. Al respecto menciona que la organización de las tareas escolares al interior de los cuadernos, lejos de privilegiar una división disciplinar, como establece el horario escolar, el cuaderno otorga preeminencia a la división por actividades o ejercicios. Por lo tanto, la actividad es uno de los ejes principales a partir de los que se estructura el cuaderno de clase en tanto que organizan la escrituración en los cuadernos. Y agrega que, desde un punto de vista pedagógico, las actividades pueden ser agrupadas en un número limitado de categorías según las operaciones que solicitan: copiar, ordenar, clasificar, entre otras (p.87-105).

Gvirtz analiza otro rasgo relevante para nuestro estudio. El cuaderno en tanto registro y expresión sistemática de las tareas otorga una alta estructuración, estandarización y homogeneización cuando se comparan entre ellos. Estos procesos son efecto del objetivo de “facilitar un control más efectivo de la tarea” (p.123). Y afirma con respecto a esta acción de control de la actividad individualizada del alumno pero también colectiva del grupo-clase, que: “[e]l cuaderno tiene como función la comunicación escrita de la producción escolar. Pero para lograr este cometido, se hizo necesario organizarla de manera estandarizada, de forma tal que permita, rápidamente, a quien se lo proponga acceder al producto. Para ello, el dispositivo recurrió a la estereotipia como un componente central e ineludible de su misma configuración. El acceso a un cuaderno, tiene que implicar el acceso a todos los cuadernos de ese grado” (p.158). Aspecto que como veremos está íntimamente relacionado con la economía del trabajo docente.

Una característica significativa para nuestro estudio que identifica Gvirtz en la organización interna el cuaderno de clase es el fenómeno de “compartimentalización” del conocimiento por medio del registro y desarrollo de las consignas de actividad. Proceso por el cual señala la autora: “el saber es dividido en temas de modo tal que cada ejercicio se corresponde sólo con un tema” (p.128).

Por último, Gvirtz considera según su análisis, que el surgimiento e implementación del cuaderno de clase en el nivel primario en Argentina es una respuesta a la necesidad de un sistema de gestión y control administrativo-escolar, que permitió la utilización de procedimientos estandarizados para la escrituración y la administración de los saberes escolares. Así “[e]l cuaderno

no es un mero soporte físico es, por el contrario, un dispositivo cuya articulación genera efectos: en términos más concretos, constituye un estructurante de la dinámica del aula” (p.159).

Otra investigación relevada acerca del empleo de soportes de escritura en la escuela es el trabajo de Anne Marie Chartier (2002), donde describe el uso de cuadernos y carpetas en instituciones de educación primaria en Francia. Chartier define a estos artefactos como dispositivos “sin autor” que estructuran de manera fuerte y largamente impensada su influencia en la manera que maestros y alumnos se representan los saberes escolares, sus contenidos, su jerarquía y su valor. Destaca en su trabajo que los cuadernos como las carpetas desempeñan un papel central en la “economía de trabajo” escolar al articular el “hacer” de los alumnos con el “hacer hacer” de los docentes. Aunque subraya que ese vínculo es por momentos difuso.

En este sentido, las citadas investigaciones aportan conceptualizaciones y líneas de indagación que serán retomadas durante el presente trabajo para analizar, por un lado, cómo los docentes utilizan carpetas, cuadernillos y afiches para resolver el trabajo de enseñar con las nuevas cohortes de alumnos que arriban al nivel medio, efecto, en parte, de las políticas de universalización de la Escuela Secundaria y, por otro, cómo estos artefactos didácticos adquieren una materialidad textual a partir del uso de un conjunto de herramientas didácticas que los docentes disponen para suscitar ciertas maneras de leer y escribir. Asimismo, contribuyen con categorizaciones para reconstruir cómo el uso y disposición de prácticas, artefactos y herramientas configuran *dispositivos didáctico-pedagógicos* en las instituciones escolares.

Por último, los estudios referenciados tienen por objetivo inscribir esta indagación en un área de investigación sobre las funciones y usos de los artefactos didácticos en las escuelas y los análisis sobre la existencia y circulación de los soportes de escritura en los sistemas educativos y las múltiples apropiaciones y empleos que hacen de ellos maestros y profesores en los establecimientos escolares a partir de ciertas tradiciones de trabajo docente.

3. Trama de dimensiones teóricas y categorías conceptuales para el análisis del trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria

La escuela se encuentra hoy en un proceso de larga y profunda mutación debido a las transformaciones de una forma escolar canónica de socialización definida como un “programa institucional” (Dubet, 2003,p.16). El triunfo de la educación escolarizada entre el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX se debe a que asumió un “formato escolar” que funcionó sostenido en principios y valores fuera del mundo, sagrados, trascendentes, homogéneos y, hasta cierto punto, incuestionables.

Este “modelo institucional” (Dubet, 2003) refiere, como señalan otros autores, a la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2000). Categoría esta última que describe las reglas y formas de organización estructurales o “componentes duros” de la escuela (Baquero y Terigi, 1996), entre los cuales se encuentra la gradualidad, la simultaneidad, la presencialidad, el individualismo meritocrático y el currículum colección (Bernstein, 1988, Terigi, 2006). Asimismo, estas categorías se emparentan con los análisis de Foucault (1989) acerca de las prácticas de encierro, disciplina y distribución espacial de los cuerpos en la escuela.

La escuela como *santuario* protege sus tareas y finalidades de los desórdenes y pasiones de la vida mundana por medio de invitar (o imponer) a los padres a “confiar a sus hijos a la escuela sin mezclarse en la vida escolar con el fin de preservar la igualdad de los alumnos” (Dubet, 2003, p.19), como así también inculca en los estudiantes el dejar por fuera las expresiones de sus culturas infantiles y juveniles.

Como propone F. Dubet, para el caso de la Escuela Secundaria la mutación de este modelo escolar de transmisión de la cultura ha estado vinculado con el fenómeno de la obligatoriedad del nivel, su creciente universalización (aunque aún limitada en sus logros) y la utilidad social de los diplomas y, asociado a ello, el reconocimiento del ingreso de sujetos diversos y heterogéneos, ya no subsumidos en una posición de alumno tradicional, sino desplegando prácticas y significados locales, que portan demandas complejas y contrapuestas, como

así también conflictos familiares y carencias socioeconómicas que han pasado a constituirse en problemas pedagógicos y didácticos.

En esta dirección, la proliferación de artefactos y la multiplicación de medios masivos de comunicación de la cultura también han contribuido aun más a la erosión de la eficacia simbólica del programa escolar, como así también a la transformación de la infancia y la juventud escolarizada. La escuela ya no es el ámbito exclusivo de transmisión de saberes y de la constitución de subjetividad e identidad de niños y jóvenes.

Como analiza A-M. Chartier (2004), la sociedad de consumo en la que viven los alumnos con la televisión, el placer inmediato, la libre elección individual, la variedad infinita de antojos, la novedad efímera de la moda hace que el trabajo escolar este muy alejado de esos consumos y los tipos de prácticas y sensibilidades que promueve. Por ello, para muchos estudiantes, los saberes escolares se experimentan a priori como molestias necesarias que hay que cumplir lo más pronto posible. Existen alumnos brillantes o dóciles que se adhieren espontáneamente a un proyecto educativo que les da valor antes sus propios ojos y ante los profesores, pero la masa de los alumnos promedio, aunque no repruebe, vive la escuela sin lograr apropiársela (p. 34-56). Para muchos estudiantes, la escuela es un lugar de socialización importante porque en ella se viven los años de infancia y juventud con los compañeros (Guerrero Salinas, 2000).

Trabajo docente-trabajo de enseñar: identidad y condiciones laborales en la escolarización obligatoria

La docencia es una labor que se despliega en un dispositivo institucional que es producto de una invención histórica, es decir, una construcción social pensada para fines determinados. En ese marco, el trabajo de enseñar se encuentra tanto posibilitado como circunscrito por condiciones materiales y simbólicas, las cuales están vinculadas con los desarrollos teóricos y las experiencias situadas de un momento contextual determinado. Definir esas condiciones es considerar el “estado o circunstancia” en las cuales se “hace” esta tarea en las instituciones educativas (siempre en transformación y

heterogéneas) como así también la “aptitud y disposición” con que se “promete” el modo y las finalidades de su realización⁷.

Rockwell y Mercado (1999) expresan al analizar el trabajo docente en escuelas primarias mexicanas que: “las condiciones materiales abarcan más que locales e implementos físicos de los que disponen los maestros. Son también condiciones materiales las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos sobre su uso. [...] El mismo hecho de trabajar con un grupo de alumnos, generalmente grande, es un condicionante al tipo de relación pedagógica y de actividades que puede poner en práctica un maestro. [...] Las relaciones específicas que se mantienen con la supervisión y con los padres de familia son condicionantes de la práctica docente; se dan acciones del más diverso tipo que, aunque sean externas a las escuela inciden en el aula y afectan el trabajo del maestro en muchos sentidos” (p. 123-124). Vinculado con este último condicionante es importante destacar la diferencia entre trabajo docente y trabajo de enseñar. El primero incluye al segundo. Para analizar esta diferencia Citlali Aguilar construye la categoría de “trabajo extraenseñanza” para considerar a todas las actividades “que no implican la transmisión del contenido escolar... [y que constituyen un] ...sinfín de pequeñas tareas que realizan los maestros y que generalmente no se reconocen como trabajo, ya sea porque se encuentran dispersas, o porque son negadas, mientras que a la labor docente se la identifica sólo como enseñanza” (1997, p.121). De manera semejante el trabajo de enseñar es una de las tantas labores que realizan los profesores en las Escuelas Secundarias.

En una investigación dirigida por Alterman y Coria (2014a) en Escuelas Secundarias de Córdoba afirman citando a Coria (2006) que “...las condiciones de escolarización constituyen... un analizador fundamental porque ‘tanto en el plano estructural como simbólico, serían condiciones de posibilidad de cualquier imaginario que opere revisando las condiciones heredadas de la escuela desde su nacimiento en la modernidad... (gradualidad, entre otras), que pueden ser productoras de desigualdad pedagógica o reproductoras de desigualdad social...(p.20)”. Y agregan que los estudios incluidos en dicha

⁷ El Diccionario de la Real Academia Española (2012) define "CONDICIÓN. (del lat. *conditio*, -tionis) como la “f. Índole, naturaleza o propiedad de las cosas. Estado o situación especial en que se halla una persona. Calidad o circunstancia con que se hace o promete una cosa. pl. Aptitud o disposición”.

investigación ponen de manifiesto "...el carácter problemático y conflictivo de un conjunto de condiciones de escolarización en que se desenvuelve la tarea de enseñar y las dificultades que enfrentan muchas escuelas para poder garantizarlas" (p.17).

Para analizar esta conflictividad las autoras recurren a las nociones de Basil Bernstein (1988) de "orden instruccional" y "orden regulativo" y señalan que "[l]a relación entre ambos órdenes o discursos asume... variadas formas en los diferentes escenarios escolares, fuertemente dependientes del contexto sociocultural en el que se despliega el trabajo educativo" (2014b., p.36)⁸.

Al respecto, Basil Bernstein al analizar ambos órdenes constitutivos de los procesos de transmisión educativa expresa que "las relaciones entre estos dos órdenes a menudo son una fuente de tensión dentro de la escuela. El orden instrumental tiene que ver con la adquisición de destrezas específicas y [...] habilidades... y el orden de expresión [regulativo] pretende transmitir una imagen de conducta, carácter y modales..." (1988, p.38). Posteriormente, cuando Bernstein analiza el discurso pedagógico, como gramática del dispositivo pedagógico, señala que "siempre inserta un discurso instruccional en un discurso regulativo, de modo tal que el discurso dominante siempre será el regulativo. [...] Si decimos que el discurso instruccional crea orden discursivo, el discurso regulativo crea orden social [...] Cualquier discurso pedagógico es la inserción de uno en otro. De modo que en realidad sólo hay un texto. A menudo hablamos del discurso pedagógico como si hubiera dos textos: está el inculcar las habilidades a las personas y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero desde este punto de vista sólo hay un texto y el discurso pedagógico es cómo el primero es inserto en el segundo, de modo tal que este último domina al discurso instruccional" (1990, p.106).

⁸ La dinámica en el aula entre estos órdenes ha sido estudiada por otros autores con diferentes denominaciones. Rockwell y Galvez (1982) categorizan una serie de dimensiones del trabajo pedagógico que se pueden equivaler a dichos órdenes: *la lógica del contenido y la lógica de la interacción* (p.131), ambas relacionadas con la *organización de la clase* identificada con "...los mecanismos que pone en práctica el maestro para mantener y canalizar la participación de los alumnos." (p.100). Por su parte Erickson (1999, p.326) analiza cómo profesores y alumnos recurren para orientarse en la dinámica del aula al conocimiento de dos estructuras: *la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social*. La primera consiste en un conjunto reglado de limitaciones estipulado por la lógica de la distribución temporal del contenido de la materia en cada clase y rige la secuencia lógica de los "pasos" dados por el profesor y los alumnos en lo que se refiere a la instrucción. La segunda es un conjunto reglado de limitaciones en cuanto al reparto de derechos y deberes de los distintos miembros que interactúan en el grupo, y rige la secuencia y la articulación de la interacción.

Así los docentes tiene que intentar todo el tiempo equilibrar y hacer coincidir ambos “órdenes” para construir condiciones que permitan que la clase puede funcionar con todos y cada uno de los alumnos. Como señala François Dubet (2006), para los docentes el trabajo de dar clases es tanto más difícil habida cuenta de que ahora hace falta saber a quién se da clase: ¿a los buenos, a los de un desempeño medio, a los más endebles, a todos juntos? La tramitación didáctica de las diferentes disposiciones para el aprendizaje de los alumnos, en una lógica escolar y curricular de la Escuela Secundaria que tracciona hacia el tradicional dispositivo de clases homogeneizador, hace surgir desafíos e interrogantes acerca del logro de la transmisión de los saberes escolares en las aulas de las escuelas públicas estatales.

Como describe Anne Marie Chartier (2004), el oficio de educar en condiciones de una escolarización obligatoria requiere por parte del docente transmitir un saber a toda la clase en donde todos los alumnos están obligados en el aula a aprender (o si se quiere, a realizar las actividades) lo que impone una pedagogía donde el docente es menos alguien que “enseña” que alguien que “da clase”, es decir, es quien “...distribuye y organiza el trabajo, circula entre las filas, se inclina sobre los borradores y subraya las faltas, hace pasar a un alumnos al pizarrón para que realice una corrección colectiva, hace formular la regla o la solución antes de ordenar un nuevo ejercicio. Dirige las actividades de una manera infinitamente más cercana y coactiva, con todos los riesgos que esto implica. Todo el virtuosismo pedagógico reside en el arte de manejar, en un grupo grande, el ritmo de las actividades, pues lo que un alumno hace en dos minutos, el otro no logra hacerlo en diez. De ahí que los ejercicios preferidos sean los que logran el milagro de exigirle el mismo tiempo a todos” (p.43)⁹. Como advierte esta autora, a raíz que los profesores de secundaria han tenido que afrontar la obligatoriedad, haciendo trabajar juntos a alumnos con desempeños heterogéneos, se impuso inventar un nuevo oficio. Al respecto, según Brito (2008), existiría un movimiento diferente o restaurador en el caso de los docentes de nivel medio en Argentina, que se produce por un

⁹ Si bien la autora realiza esta descripción para el trabajo docente en la escuela primaria en Francia, coincide con estudios realizados en Argentina para el *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria (Krichesky, 2008 y 2014; Krichesky y Duque, 2011; Falconi y Beltran, 2009 y 2014) como parte del proceso de obligatoriedad y extensión de la educación básica que inicio la Ley Federal de Educación a partir de 1993 y se continuó con la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006.

“repliegue identitario” que retorna sobre formas tradicionales del oficio docente.

Pero ¿quiénes son los docentes de secundaria hoy? Es importante resaltar que se olvida que la masificación del alumnado es sólo la mitad del fenómeno: la otra mitad es la masificación de la docencia. “Es un olvido chocante, pues no hay duda de que buena parte de los que hoy se lamentan nunca habrían podido convertirse en profesores si no hubiese crecido el sistema por la base”. (Fernandez Enguita y Eduardo Terrén, 2008, p.11).

Sin embargo, antes de responsabilizar individualmente a los profesores, es importante recordar que trabajan, tanto dentro como fuera del aula, en entornos institucionales que restringen el tiempo, el espacio y los recursos, que imponen un currículo estándar con grados variables de control, sometiéndolos a diversos grados de presión para que se ajusten a unos modelos que pueden no ser de su elección (Candela, Rockwell y Coll, 2004).

En la dimensión de lo laboral, la mutación que experimenta la escuela y el sistema educativo y en las “rutinas inciertas” (Barrere 2002, citado por Rayou, 2002, p. 27) a las que se enfrentan los docentes en las escenas actuales de enseñanza en las aulas destaca, por una parte, la inercia que imprime el modelo escolar clásico en un trabajo individual y aislado de cada docente en su aula y, por otra, el dato que “gran parte del conocimiento que usan los docentes para resolver sus problemas cotidianos en las aulas tiene un origen en la experiencia” (Tenti Fanfani, 2007, p.282).

La complejidad del trabajo de enseñar depende de la experiencia adquirida en los años de ejercicio, la cual depende de la materia que enseñe, de los alumnos, del entorno, del momento del año, de los padres y, desde luego, de la energía y memoria de quien conduce la clase. “El oficio de educar consiste en esa práctica del juicio que exige que el docente sepa discernir lo que puede pedir a unos y a otros, a los alumnos y a sí mismo, aquí ahora. Ni demasiado ni demasiado poco. En suma, consiste en ese difícil ejercicio del juicio, ese esfuerzo hacia la justa medida...” (A M Chartier, 2004).

El estudio coordinado por Tenti Fanfani (2007) acerca de la condición docente, en cuatro países latinoamericanos, da cuenta de un oficio con una heterogeneidad creciente a la vez que adquiere grados elevados de desigualdad (diferenciación vertical). Nadina Poliak (2004) analiza, a partir de una

indagación realizada en establecimientos de nivel medio de Buenos Aires que atienden a estratos sociales disímiles, la manera en que las escuelas se diferencian en el *perfil del profesor ideal* y en los modos del reclutamiento institucional del mismo. Fenómeno que aportaría indicios de la caída de un docente homogéneo para el sistema educativo (Poliak, 2004, p.148-155). No obstante, investigaciones efectuadas en escuelas públicas secundarias de la Ciudad de Córdoba (que corresponderían al fragmento de “escuelas para resistir el derrumbe” –según la categorización de Tiramonti y Poliak, (2004)- registran marcadas heterogeneidades en los posicionamientos docentes y las prácticas de enseñanza al interior de éstas instituciones (Foglino, Falconi, Lopez Molina, 2008 y 2009).

En consonancia, estudios europeos analizan la existencia de diferentes modos, estrategias y posicionamientos vinculados con la tarea docente entre profesores de viejas y nuevas generaciones. Asimismo, estas investigaciones señalan que aún se conservan y comparten algunos rasgos o concepciones comunes a cerca de la docencia (Rayou 2009; Goodson y Norrie, 2009).

Efecto de este diagnóstico que señala una configuración social y cultural de marcadas diferencias, dispersiones y heterogeneidades de los docentes en el sistema educativo se comienza a plantear que “ya no pareciera acertado continuar nombrando a los docentes como una categoría homogénea y con una cultura profesional común, sino que señala discontinuidades y rupturas en el campo” (Arroyo, M., Poliak, N., Tiramonti, G., 2009).

Aún cuestionado y desestabilizado, y más allá de variaciones locales, la dinámica que imprime el modelo clásico escolar al trabajo docente continua vigente en la escuela obligatoria. En dicho modelo la enseñanza en las aulas se produce en una situación colectiva, es decir, se enseña a muchos al mismo tiempo (Trillas, 1985). El método global o frontal de instrucción simultánea es la organización que permanece para la transmisión de los contenidos. No obstante, desde sus inicios y a lo largo del tiempo distintas corrientes pedagógicas le han incorporando modificaciones (Dussel y Caruso, 1999)¹⁰.

¹⁰ Desde el incipiente surgimiento del campo pedagógico moderno de los siglos XVI-XVII emerge el debate acerca de la metodología del trabajo docente en la escuela y, articulado, el desarrollo de experiencias didácticas y organizacionales para la tarea de aprendizaje colectiva e individual de los alumnos. Como define M. Foucault un poder que se dedicará “a todos y a cada uno” (Omnes et Singulatim). No obstante, el ejercicio del poder sobre la individualidad no

Este método otorga un espacio privilegiado a un docente único enseñando al unísono a un conjunto de alumnos que se supone comparten el mismo grado de dificultad respecto del aprendizaje de un conocimiento (Narodowski, 1995).

La construcción didáctica del docente a la que conduce esta escuela tradicional viene condicionada por la concepción del aula como un espacio unificado y homogéneo en el cual todos los alumnos hacen lo mismo, a la vez y de la misma manera para llegar a un mismo resultado. En conjunto se trata de una artificio que se sostiene en la creencia que el aprendizaje se logra en un tiempo uniforme, lineal y “monocrónico” (Escolano, 1993; Terigi, 2006, 2010), cumpliendo con un plan de estudios y de acuerdo con algún sistema de exámenes y certificaciones (José Contreras Domingo, 2009; Feldman, 2010). De manera sincronizada, este sistema graduado y simultáneo supone que oferta a todos lo mismo, para que cada uno desarrolle y despliegue sus propios méritos. Así el modelo escolar tradicional construye un sistema clasificatorio individualizante de éxito y fracaso entre los sujetos (Perrenoud, 1990).

En el núcleo de esta organización escolar se configura el grupo-clase en tanto conjunto de alumnos reunidos en una misma sección y un mismo salón de clases que seguirán un “curso” prefijado (Perrenoud, 2006; Souto, 1996; Feldman, 2010; Hamilton, 1993). Las clases implican siempre una situación grupal en tanto “unidad conformada por un conjunto de componentes que interactúan: los alumnos, un profesor y una materia curricular en el marco de una institución y en un contexto sociohistórico para que la enseñanza se realice en un espacio delimitado: el aula” (Souto 1996,p.18). No obstante, un grupo-clase no es un todo integrado y homogéneo, pues dentro del mismo existen heterogeneidades, diferencias y disputas (Maldonado, 2000). Las aulas son mucho más que sólo escenarios en los cuales tienen lugar las clases; son espacios sociales, complejos y dinámicos en los que continuamente se recrea y produce cultura (Candela, Rockwell y Coll, 2004).

Además de ser espacios complejos, las clases¹¹ como señala Perrenoud (2006) son un “sistema didáctico” que coloca los saberes, las tareas, los

será desplegado y dispuesto para el desarrollo heterodoxo del sujeto sino en tanto control y meritocracia (Dussel y Caruso, 1999).

¹¹ La historia de los dispositivos escolares instala un principio de correspondencia (Terigi, 2006) entre la gradualidad, la edad y la homogeneización de los alumnos y una equivalencia nominal entre curso, clase, sección y grupo escolar. Para Meirieu, la noción de clase es

recursos y las interacciones en un sistema de *trabajo* dentro de una *organización* para generar aprendizajes que se consideran necesarios y relevantes.

Para el alumno estar en este sistema didáctico requiere desplegar una actividad *en situación*: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones de tiempo con la ayuda de otras personas que facilitan el aprender. La *relación con el saber* es relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. Aprender en la escuela implica una forma de actividad individual y colectiva mediada por dispositivos que regulan las acciones, el lenguaje y el tiempo (Charlot, 2007; Terigi, 2009).

No obstante, es importante destacar que entre enseñanza y aprendizaje no existe una relación causal, en tanto que no son procesos isomórficos o equivalentes. Es por ello que la enseñanza es un propósito del docente: un intento para que el alumno aprenda (Basabe y Cols, 2007). La planificación de la clase es una *hipótesis de trabajo* que se pone a prueba en el aula, siempre inacabada y sujeta a modificaciones (Davini, 2008).

Asimismo, la actividad de enseñar se parece profundamente a un *bricolage*, el cual requiere mucho de invención, ensayo y error por parte de los docentes. Es la búsqueda de un ensamblaje, a menudo misterioso, a veces sorprendente, entre diferentes elementos y acontecimientos en una propuesta de enseñanza que se ha efectuado (A-M Chartier, 2002; Meirieu, 2001; Dubet, 2006). Para el docente enseñar o dar clase es, a la vez, inventar maneras que permitan a todos los alumnos experimentar en el corto plazo la recompensa por su esfuerzo (A-M. Chartier, 2004).

En el siguiente apartado desarrollo la idea de categorizar las prácticas de enseñanza como una *construcción metodológica* que realiza un docente para organizar un conjunto de clases que “propone” para un grupo de alumnos o quizás para algunos de ellos, ajustando y adecuando contenidos, diseñando actividades, interacciones y recursos para posibilitarles la apropiación de unos

considerada como un obstáculo porque la más de las veces orienta a progresiones lineales centradas en un método expositivo, con repeticiones absurdas que no favorecen el aprendizaje, que conduce a aburrir a algunos mientras que a otros les falta tiempo, que hace muy difícil la recogida de información y margina la ayuda al trabajo personal del alumno y encierra al docente en un trabajo individualista (Meirieu, 1992).

contenidos, referenciados relativamente en prescripciones curriculares, en una secuencia de actividades o tareas de aprendizaje.

El proceso metodológico para la enseñanza y las prescripciones curriculares

Para analizar las propuestas docentes desarrolladas para el grupo y para las individualidades reunidas en un aula recurriré a la categoría de *construcción metodológica* (Furlán, 1978; Remedi, 1978; Díaz Barriga, 1985; Edelstein y Coria, 1995; Edelstein, 1996) que plantea el carácter situado, complejo y singular de la enseñanza (Schwab, 1973).

¿Por qué plantear lo metodológico como una construcción? Porque enseñar requiere abordar un objeto de conocimiento que se rige por una lógica particular que requiere deconstruir esas estructuras producidas y conjuntamente diseñar y desarrollar actividades para favorecer el aprendizaje del alumno (Edelstein, 1996).

Al respecto, Edelstein y Coria (1995) señalan que dicha categoría “implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares...” (p. 68-69).

En esta línea, Alfredo Furlán (1978, 1989) expresa que el planteamiento metodológico para la enseñanza supone la reorganización de las estructuras conceptuales de las disciplinas y/o contenidos escolares con el objetivo que sean apropiadas o reconstruidas por los alumnos y pasen a ser patrimonio activo de sus estructuras subjetivas. El contenido educativo y el método de enseñanza son dos aspectos de un proceso unitario. En la práctica el docente que enseña moviliza un contenido y una forma de organización de la situación educativa. Para Furlán, el planteamiento metodológico incluye cinco procesos básicos que estructuran el método de enseñanza: la estructura metodológica de base (adecuación previa de los contenidos según las características cognitivas y

“sociales”¹² de los alumnos), la organización de los recursos, de las actividades y de las interacciones y, todos, en conjunto, articulados en una planificación didáctica. Para el autor, lo metodológico en la enseñanza es estructurante en el quehacer docente porque se desarrolla en el antes, el durante y el después de la clase, en tanto problema que debe ser permanentemente resuelto, por medio de una construcción artesanal y provisional, por carecer de una solución única o receta, que excede lo técnico o procedimental.

Un proceso central de la *construcción metodológica* para la enseñanza se encuentra vinculado al diseño de actividades didácticas para promover procesos cognitivos por parte del alumno con el objeto de generar la construcción de conocimiento. Litwin (1996) aporta que el análisis del diseño de la actividad, por parte del profesor, es la expresión del modo de pensamiento acerca del contenido a enseñar. Por otra parte, el estudio de la actividad permite abordarla como la situación posibilitadora de los procesos constructivos por parte de los estudiantes. Desde la perspectiva docente, la actividad permite analizar otras dos cuestiones que se entrelazan con las anteriores. En primer lugar, el análisis del poder en el momento de la ejecución de la actividad, poder que se visualiza en los tiempos, la delimitación de la actividad y su evaluación; y por otra, la profecía de autorrealización para analizar las propuestas en términos de desafíos, posibilidades, coherencia o irrealidades. Las actividades didácticas sintetizan el modo en que un docente articula método y contenido en tanto que las características y naturaleza de este último particulariza las construcciones metodológicas en las tareas que se le proponen al alumno.

Vinculado con este aporte, es relevante para el análisis de las actividades recuperar la noción de “enmarcamiento” (Bernstein, 1988), para reconocer las variaciones que se dan en el aula y el grado de control que poseen transmisor y adquirente en la selección, secuenciación, ritmo y temporalización del contenido, es decir, la manera en que docentes y alumnos regulan y negocian

¹² No obstante, como analizaremos en este trabajo, el desarrollo teórico del "planteamiento metodológico" no tematizó acerca de la vinculación con las prácticas sociales y culturales de los alumnos y docentes en la interacción en la clase.

los tiempos curriculares, el tipo y volumen de saberes y los ritmos de aprendizaje¹³.

Otro proceso central para comprender las construcciones metodológicas para la enseñanza refiere a las interacciones en el aula entre docentes y alumnos. En nuestro caso las interacciones en el aula son abordadas como parte de las anticipaciones, actuaciones y reflexiones del proceso de construcción metodológica que realizan los docentes para promover aprendizajes en los alumnos. De este modo, los procesos interactivos están englobados en la sistematización del proceso de enseñanza, es decir, están entramados en una lógica de planeación didáctica que anticipa en conjunto las interacciones, el tratamiento del contenido, los recursos a utilizar, la organización de las actividades, como así también los modos de evaluación.

Son relevantes los desarrollos de Courtney Cazden (1991) que analizan el discurso en el aula –desde una perspectiva vigoskyana- utilizando la metáfora de “andamiaje” (categoría recuperada del trabajo de Wood, Bruner y Ross, 1974), decible y audible, con el cual los docentes ayudan y guían los procesos de aprendizaje de los alumnos. Los docentes generan con su palabra un proceso u oportunidad de reconceptualización y expansión cognitiva de los significados que favorece el aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes.

A su vez, desde una perspectiva sociocultural, esta dinámica en el aula es definida como una co-construcción (Rogoff, 1999; Rockwell, 2000) en tanto que la participación en una actividad compartida va definiendo la situación entre los participantes y los objetivos propuestos; en ella no sólo los alumnos modifican sus estructuras subjetivas o aprenden ideas nuevas sino también los docentes. Los sujetos mediante un proceso de co-construcción cotidiana transforman el sentido y usos de los signos y herramientas culturales que forman parte de su contexto. La co-construcción refiere a todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. “En este plano se entretajan las

¹³ Al respecto Bernstein (1993) señala “la regla de ritmo fuerte del currículum académico de la escuela [donde prima el análisis y no la narración] crea la necesidad de dos lugares de adquisición [la escuela y el hogar]. Crea una forma/modalidad particular de comunicación que no prima la narrativa cotidiana. En esta estructura, los niños de las clases menos favorecidas están en peores condiciones por partida doble. No existe un segundo lugar de adquisición [el hogar]... [...] Por lo tanto, la regla de ritmo de la transmisión actúa de manera selectiva sobre quienes pueden adquirir el código pedagógico dominante en la escuela, y esto constituye un principio de selección de clase social.” (p.87)

historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales. En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales” (Rockwell, 2000, p. 20).

Por su parte, en la escolaridad obligatoria las propuestas de enseñanza se encuentran vinculadas de maneras diversas con la prescripción de contenidos de los diseños curriculares oficiales. Como desarrolla Flavia Terigi (2001), recuperando diferentes análisis del campo de la teoría curricular, los programas escolares y los contenidos trabajados por docentes y alumnos en clases son objetivaciones de un complejo proceso de especificación curricular en sus diferentes niveles (político, institucional y áulico).

Los documentos curriculares se constituyen en una propuesta de construcción de la autoridad cultural para una sociedad (Da Silva, 1998) en razón que transmiten modos de comprensión de la tarea escolar y circunscriben las prácticas, sus formas de realización y de representación. Los textos curriculares oficiales vinculan a los docentes con sus obligaciones y, en tanto herramienta de normalización, limitan lo posible y lo cotidiano en el quehacer escolar (Ziegler, 2003). Como analiza Goodson (2000) el currículum organiza y regula la vida escolar y el trabajo de los docentes y los alumnos dentro en las instituciones educativas.

La prescripción curricular, sin constituirse en una reproducción lineal en las propuestas de enseñanza, adquiere cierto grado de eficacia en la determinación de aquello que ocurre a nivel de la institución y el aula, pero por ello mismo es a la vez objeto de transformaciones que lo redefinen, consecuencia de las fuerzas operantes en dichos niveles.

Desde esta perspectiva el currículum es un texto normativo y, a su vez, aquello que efectivamente se transmite y aprende en las escuelas, es decir, los saberes que se desarrollan en las prácticas escolares y de enseñanza. En este proceso algunos de esos saberes enseñados coinciden con los del texto curricular pero otros son diferentes y trascienden el documento prescripto.

Así, los procesos curriculares y los contenidos enseñados se encuentran atravesados por la tensión que se establece en el vínculo entre el sujeto y la

normativa y, por lo tanto, entre los procesos de control (la prescripción) y apropiación (aquello que los docentes hacen con la normativa)¹⁴.

En el proceso de selección, organización y secuenciación de contenidos que los docentes diseñan y ponen en marcha para promover el aprendizaje de los jóvenes-alumnos subyacen interpretaciones de los textos curriculares que provienen de matrices de trabajo institucionales, individuales y disciplinarias vinculadas con la propia biografía profesional, las historias de vida, las condiciones materiales y simbólicas de las instituciones en las que trabajan, entre otras cuestiones. Las circunstancias por las que transitan los docentes permiten explicar, en parte, estas interpretaciones y/o apropiaciones de los materiales curriculares. En este sentido, un aspecto que se considera importante a tener en cuenta para el análisis de la relación que los docentes establecen con el contenido para sus clases y el tratamiento que le dan a los mismos, es aquel que refiere a que la prescripción de los diseños curriculares incluye enfoques disciplinares y didácticos que plantean dilemas, conflictos, rechazos, omisiones o lecturas diversas por parte de los profesores¹⁵. Al respecto es importante advertir como analiza Ziegler (2003) que en muchos casos los docentes tienden a neutralizar por medio de sus interpretaciones el contenido de los textos curriculares con la finalidad de sostener sus prácticas vigentes.

Como afirma Rockwell “Toda la experiencia escolar de docentes y alumnos participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana”, y

¹⁴ Roger Chartier (1997) afirma que las prácticas culturales se constituyen en apropiaciones plurales que siempre transforman, reformulan y exceden los productos culturales apropiados, tanto materiales como simbólicos, sorteando, de este modo, los diversos dispositivos que intentan sujetar y regular los significados y utilización de los mismos. La apropiación ocurre en torno a procesos de clasificación, jerarquización, consagración o descalificación de los bienes culturales (R. Chartier, resumido en Rockwell, 2005).

¹⁵ Los campos que constituyen las disciplinas científicas (una de las referencias para la construcción del contenido escolar) son espacios en los cuales agencias (instituciones) o agentes (individuos, grupos y otros) luchan por imponer una versión legítima del saber disciplinar (Lungren, 1992). Es decir, dichos campos se encuentran constituidos por versiones múltiples y diversas del objeto de estudio, en los cuales alguna versión puede erigirse como hegemónica en un momento y un contexto determinado. Estas versiones configuran los enfoques disciplinares que serán seleccionados y contruidos en forma de *contenidos/saberes* en los diseños curriculares a través de un proceso de traducciones o transposiciones didácticas desde los campos disciplinares (según el resultado de esa lucha en el contexto primario y los agentes que se encuentren en el contexto curricular recontextualizador –Ver Gvirtz y Palamidessi, 2000). Asimismo, por lo general los diseños curriculares superponen, solapan, yuxtaponen, articulan y condensan diferentes enfoques disciplinares, efecto de las luchas en el campo curricular. De manera similar sucede con el enfoque didáctico que es la versión de enseñanza que se selecciona para la transmisión de un contenido/saber perteneciente a un área de conocimiento.

aunque permanezcan ciertas constantes en las estructuras institucionales, con el tiempo los contenidos transmitidos y los significados que estos adquieren llegan a ser transformados por las prácticas escolares. “La norma educativa oficial es recibida e interpretada por un orden institucional preexistente y por diversas tradiciones pedagógicas que portan los docentes”. En este sentido, la autora subraya la necesidad de atender las transformaciones que ocurren en las escuelas y las aulas, que nos obliga “a descartar la imagen de una institución resistente al cambio” (Rockwell, 1995, p.14).

Por lo tanto, en las construcciones metodológicas de los docentes se identifica la recurrencia de una selección y secuenciación de un conjunto de contenidos curriculares que focalizan en una serie de conceptos centrales. Para denominar a estos contenidos, en razón del carácter central y relevancia que adquieren en los trabajos de enseñar, recurriré a la denominación que utiliza Phillipe Meirieu (1992) de *nociones-núcleo*. Según la conceptualización del autor las *nociones-núcleo* organizan por medio de consignas, actividades, objetos e instrumentos las operaciones mentales que deben llevar a cabo los alumnos para alcanzar diferentes conocimientos/aprendizajes. En la elaboración de un proceso didáctico “...son un número limitado de adquisiciones conceptuales fundamentales... ” y que “...articuladas unas con otras dan lugar a un itinerario conceptual... ” en función de que “...permita a los alumnos ir más allá de una determinada concepción del mundo, de las cosas, del saber, para acceder a un grado superior de comprensión” (p. 132). Así las “nociones-núcleo” o “nociones claves” son “...los conceptos organizativos alrededor de los cuales pueden incorporarse diferentes conocimientos, a partir del grado de representación que los alumnos puedan tener y buscando el nivel de formulación que procurará un progreso decisivo, un umbral de comprensión en el sistema de representaciones del alumno” (p. 138).

Las propuestas de enseñanza y las características de los alumnos en el Ciclo Básico de la escuela secundaria estatal

He utilizado estas categorías y desarrollos teóricos me propongo utilizarlos para analizar el trabajo de enseñanza de algunos profesores vinculados con los

adolescentes y jóvenes alumnos que habitan las aulas del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria estatal. Al tratarse de grandes marcos teóricos referidos a diferentes niveles del sistema educativo consideré necesario construir una conceptualización vinculada con las características de los sujetos en posición de alumnos que habitan las aulas de ese tramo del nivel secundario. Al respecto, importa destacar que en muchos de los desarrollos teóricos precedentes se describe un alumno genérico, ausente de características sociológicas y de diferencias entre los estudiantes que se encuentran en un aula y, por tanto, cabe preguntarse qué produce, propone y modifica la heterogeneidad de los alumnos en las construcciones metodológicas para la enseñanza.

Por ello, es importante suponer que la enseñanza en el *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria asumiría ciertas particularidades a partir de las características de sus jóvenes estudiantes. En este caso, como desarrollan Dubet y Martucelli (1998), los docentes tramitan, en el intento de transmisión de los contenidos, un proceso de socialización y subjetivación de los estudiantes en el contexto áulico/escolar. Al respecto analizan para el caso de los colegios (collegés) en Francia (equivalente a nuestro *Ciclo Básico* de la Secundaria) que se produce un triple estallido en la escolarización de los noveles alumnos de secundaria. El primero se vincula con la entrada a un universo normativo complejo donde la autoridad no basta para fundar la legitimidad de las normas. Los alumnos adolescentes comienzan a percibir que la secundaria está regida por diversos ámbitos de justicia donde existen diferentes espacios de juego con distintas reglas. En la secundaria comienza a funcionar un principio de reciprocidad, donde el adolescente percibe que las instituciones (el colegio, pero también la familia) constituyen mundos complejos donde existe una diversidad de actores con intereses y “capacidades” diferentes. La relación con el profesor ya no es percibida como unidireccional sino que tiende a ser sustituida por una visión más compleja y política de las relaciones y el juego (las alianzas, las estrategias, el uso del tiempo, etc.). La experiencia escolar del *Ciclo Básico* de secundaria consiste en la presencia simultánea de varios profesores que significaría la pérdida o difusión de la autoridad (que permitiría la entrada en escena de las preocupaciones de los jóvenes por la subjetivación). Con este posicionamiento

el alumno adolescente comienzan a desarrollar estrategias escolares, a partir de percibir que “ser estudiante” es algo más complejo que seguir ciertos automatismos. Advierte que para tener éxito es preciso desplegar una estrategia. En segundo lugar, los estudios pierden sus evidencias “naturales”, porque el estudio y el trabajo no valen por sí solos y las calificaciones escolares comienzan a determinar el futuro social. En tercer lugar, en este tramo de la secundaria y de no menor importancia para el trabajo docente, se comienza a consolidar una cultura adolescente opuesta o paralela a la cultura escolar. Para los autores, los alumnos construyen “rostros” que son interpretados como moratoria defensiva de una subjetividad demasiado frágil para ser afirmada; en un sólo movimiento los adolescentes tratan de hacer lo que los demás para intentar ser uno mismo. Los “rostros” de “bufón” (conformismo hacia el profesor) o de “payaso” (conformismo hacia el grupo) se expresan sobre todo en los colegios populares. La lógica del rostro “acelera” las diferencias, las de origen social, las de las calificaciones, las de los sexos. Así señalan que el individuo pasa de la sumisión al maestro y grupo de pares propia de la primaria, a lógicas “desviantes” de subjetivación dominadas por la preocupación del “rostro”. Para Dubet y Martucelli “la preocupación por la subjetivación” parece causar en los colegiales el abandono de identidades concebidas como desempeño del rol asignado (la coincidencia entre lo hétero y la autoidentificación como “buen” o mal “alumno”) por el aprendizaje del juego de los “rostros” –la autorepresentación de los colegiales como “bufones” y “payasos”- (Dubet y Martucelli, 1998).

De manera coincidente, en un clásico estudio etnográfico, Paul Willis (1977) analiza cómo los jóvenes alumnos ingleses en una escuela de un barrio subalterno de familias obreras producen resistencias a las normas y autoridades escolares, a las tareas intelectuales por encima de las manuales, utilizando estrategias de oposición, como el humor y el sarcasmo, desarrollando tensiones en las relaciones entre docentes y alumnos. En este sentido, los estudiantes se autoclasifican en “colegas” (lads) en oposición a “los conformistas” (ear’oles) sumisos a los profesores.

Estos estudios aportan una aproximación para comprender, aunque con cierta categorización binaria, las diferentes maneras de “estar” o experimentar que tienen los estudiantes en la escuela, como así también el vínculo que

construyen con las normas, los profesores y los contenidos escolares. En este sentido, es interesante la reconceptualización que propone E. Rockwell recuperando la reformulación de la noción de resistencia que realiza Henry Giroux, (1985) proponiendo identificar “...entre todos los fenómenos de oposición ‘aquellos que realmente estén ligados a la indignación política o moral, y no sólo a la desviación o la impotencia aprendida. [...] Plantea así el reto de distinguir entre actos que se deben a la indignación y los que abonan la lógica de la reproducción social” (Rockwell, 2006, p.16). La categoría de “indignación” permite comprender que las resistencias de los alumnos no se reduce a una oposición entre cultura escolar-cultura juvenil/popular. Por el contrario, las prácticas de resistencia de los estudiantes se encuentran orientadas por actitudes morales y éticas acerca de las condiciones escolares, los vínculos que proponen sus directivos y adultos y las experiencias educativas ofertadas por la estructura organizativa y curricular del nivel.

En consonancia con estos hallazgos para el caso de Argentina, el estudio de Duschatzky y Corea (2003) muestran que el proceso de transformación en las representaciones y prácticas de la cultura estudiantil se debe a un declive de la eficacia simbólica de la escuela para hacer incorporar la “norma” y, por lo tanto, convocar en la subjetividad de los jóvenes aquel alumno de la modernidad. En una dirección similar, Kessler (2002) señala que se ha producido un proceso de desinstitucionalización que posee diferentes grados de incidencia en la “experiencia escolar” de los jóvenes según sea el sector de pertenencia social y, correlativamente, el tipo de institución a la que concurren y la calidad de educación recibida.

Por otra parte, como analizan diversos autores (Tenti Fanfani, 2003; Wolfgang, 2000; Mekler, 1997, Elbaum, 1998) este proceso de crisis del sentido de la escolaridad tendría aun mayor impacto en los sectores populares. El ingreso masivo a la escolaridad media produce escuelas para pobres que sin embargo conservan los objetivos y códigos de origen propios de clase media. La ajenidad que experimentan algunos de estos jóvenes en la escuela se hace sentir por medio de diferentes prácticas de resistencia que llegan a situaciones de deserción escolar, evasión o indisciplina.

Todos estos estudios dan cuenta que las culturas escolares son permeables a lo que sucede fuera de la escuela (Néspor, 2002). Como se señala en otro lugar

(Falconi, 2004, 2003) la escuela se configura en el día a día escolar por prácticas, significados, valores y saberes que portan los jóvenes en su desempeño como alumnos. Estos se apropian y amalgaman prácticas y significados transmitidos oficialmente por la institución escolar como de aquellos que circulan por “fuera” de ella, produciendo prácticas heterogéneas que no se reducen a un juego de simples oposiciones, ni tampoco a una inculcación homogénea de la escuela como representante de la cultura legítima de una sociedad.

Al respecto, en relación a la tarea de enseñar y aprender Vistrain Juárez (2009) subraya que en la práctica escolar diaria los alumnos y maestros refieren a conocimientos locales previos para profundizar, consolidar o complementar un tema que está siendo expuesto en una sesión escolar. Muchos de estos conocimientos pueden tener su origen más allá de las fronteras físicas del ámbito escolar.

En esta perspectiva, Candela, Rockwell y Coll (2004), citando a J. Nespor (2002) expresan que se pueden ver “las aulas” como una red de relaciones sociales conectadas a procesos externos e internos que pueden no formar parte del proceso de enseñanza, al menos intencionadamente. Complementariamente a esta idea, es fructífero recuperar nuevamente la noción de “enmarcamiento” (Bernstein, 1988) para mirar ahora en las relaciones pedagógicas la intensidad del límite (fuerte o débil) entre el conocimiento local o sociocultural de docentes y alumnos y el conocimiento escolar, es decir, entre la inclusión o exclusión de conocimientos socioculturales extraescolares en el contexto de la transmisión y, por lo tanto, la variedad de opciones disponibles para el profesor y los alumnos según el control de lo que se transmite y recibe en el aula.

Dispositivos, artefactos y herramientas en el trabajo de enseñar

Para analizar los *dispositivos didáctico-pedagógicos* que se configuran a partir del empleo cotidiano de carpetas, cuadernillos y afiches en el trabajo de enseñar se hace imprescindible como punto de partida recuperar la definición de *dispositivo* que realiza Michel Foucault (1991b):

“...un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes,

medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos [...]...una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo,... tiene una función estratégica dominante [...]... tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y sostenidas por ellos” (p. 128-131).

Asimismo, es fructífero para el análisis de las relaciones de fuerza que se producen en el trabajo de enseñar entre docentes y alumnos en las aulas alrededor de las tareas con los artefactos didácticos recuperar la ampliación que realiza Giorgio Agamben (2011) de esa definición inicial de Foucault. Agamben afirma, en primer lugar, que “la palabra ‘dispositivo’, es un término decisivo sobre todo cuando Foucault comienza a ocuparse de la ‘gubernamentalidad’ o el ‘gobierno de los hombres’”. Por lo tanto propone una generalidad más grande a la clase de por sí ya vasta de *dispositivos* que plantea Foucault: “...cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y – por qué no - el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, el cual hace muchos miles de años, un primate, probablemente incapaz de darse cuenta de las consecuencias que acarrearía tuvo la inconsciencia de adoptar” (p. 257).

Por otra parte, Agamben agrega,

“Existen entonces dos clases: los seres vivos (o las sustancias) y los dispositivos. Entre las dos, como tercera clase, los sujetos. Llamo sujeto a eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos. Naturalmente, como en la antigua metafísica, las sustancias y los sujetos parecen confundirse, aunque no completamente.

Por ejemplo, un mismo individuo, una misma sustancia, pudiera dar lugar a muchos procesos de subjetivación: el usuario de teléfonos celulares, el internauta, el autor de narraciones, el apasionado del tango, el altermundista, etcétera. Al desarrollo infinito de los dispositivos de nuestro tiempo corresponde un desarrollo asimismo infinito de los procesos de subjetivación [...] En efecto todo dispositivo implica un proceso de subjetivación sin el cual no podría funcionar como dispositivo de gobierno [...] es ante que todo una máquina que produce subjetivación y por ello también es una máquina de gobierno” (2005, p.261).

Esta ampliación del concepto de *dispositivo* que efectúa Giorgio Agamben es útil para pensar, en primer lugar, que los intentos de armonización entre el “orden regulativo” y un “orden instruccional” que los docentes ponen en marcha mediante el uso de diferentes artefactos y herramientas didácticas se produce a través del desarrollo de *dispositivos didáctico-pedagógicos* que hacen posible llevar adelante el trabajo de enseñar y el gobierno de los sujetos en las aulas de la Escuela Secundaria. En este entramado, los *dispositivos didáctico-pedagógicos* son productores de subjetividades en docentes y alumnos. Subjetividades que se especifican en relación con las prácticas y los saberes vinculados con la experiencia pedagógica que propone la *forma escolar*. En consecuencia, existen tres dimensiones inseparables en la configuración de un dispositivo: las prácticas, los saberes y las relaciones de poder incardinadas en su historicidad.

Desde una lectura pedagógica de la categoría, Dussel (2006) propone pensar la escuela como un *dispositivo* “en su combinación particular de elementos, en su configuración simultánea de saberes, sujetos y tecnologías [...] que estructuran una organización particular en torno a ciertos objetivos” (p.90). Asimismo, es importante señalar la historicidad del dispositivo escolar, su perdurabilidad en el tiempo y las resistencias que suscita tal como analizan Vincent, Lahire y Thin (2001) con la noción de “forma escolar”. En este sentido, también podemos emparentarlo con la categoría de “cultura escolar” propuesta por Julia (2001, p.10) como “un conjunto de *normas* que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de *prácticas* que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas”. No obstante, como destaca Rockwell (2013), Julia en su formulación cuestiona “que las normas logren engendrar prácticas

homogéneas” y además recupera interrogantes del autor que resultan sugerentes al análisis que aquí se presenta “¿Cómo influyen las prácticas de los estudiantes—su resistencia—en las culturas escolares? [y] ¿Qué transferencias ocurren entre culturas de diferentes sectores sociales y las culturas escolares?” En este sentido Rockwell (2016) subraya que “la relación entre las culturas escolares y las culturas del entorno social es particularmente compleja y no siempre corresponde a una distinción nítida” y, en consecuencia, “las culturas escolares—las prácticas y los saberes reproducidos y legitimados—pueden ser bastante diferentes entre niveles, modalidades, carreras, regiones e incluso escuelas singulares”.

Los *dispositivos didáctico-pedagógicos* son efecto de las variaciones de las culturas escolares y, configuradas, principalmente, por el trabajo de enseñar de los colectivos docentes y las prácticas de sus estudiantes, en específicas organizaciones institucionales de diferentes niveles y modalidades, tipos de escuelas, localidades y en relación con determinadas asignaturas y sectores sociales. De este modo, se van configurando particulares *dispositivos didáctico-pedagógicos* por la acción colectiva de los docentes, en determinados momentos históricos, que intentan o permiten equilibrar el “orden instruccional” y el “orden regulativo” con sus alumnos. Aunque cada docente elabora su propia construcción metodológica en sus clases, usando una combinación singular de contenidos, actividades, recursos, interacciones, artefactos y herramientas, esas construcciones metodológicas tienden a participar de o inscribirse en *dispositivos didáctico-pedagógicos* que han adquirido cierta vigencia por su eficacia en el trabajo de enseñar en condiciones escolares dadas. En el presente trabajo, interesa dar cuenta, a partir de la descripción analítica de las construcciones metodológicas de un grupo de profesores, sobre las rasgos y el funcionamiento de un *dispositivo didáctico-pedagógico* que parece generalizarse en varias asignaturas del *Ciclo Básico*, a raíz de la apertura de la secundaria a poblaciones estudiantiles que antes estuvieron excluidas del nivel.

Así, los *dispositivos didáctico-pedagógicos* se encuentran inscriptos en la historicidad de la *forma escolar* de la Escuela Secundaria argentina, y se han transformado, como así en parte también conservado, con la inclusión en este nivel escolar de adolescentes y jóvenes de sectores sociales que no habían

accedido previamente a ella. Sus formas y usos son transmitidos a través de una memoria que habita en las prácticas de los colectivos docentes. Característica que hace que su existencia en la mediana duración de la escolaridad no sea producto de una original autoría individual. Los *dispositivos didáctico-pedagógicos* tienen una naturaleza que posibilitan ser utilizados perpetuamente, a partir de un conjunto de protocolos de uso que ellos condensan¹⁶, producto de reappropriaciones y recreaciones cotidianas en prácticas, saberes y relaciones de poder que los sujetos movilizan y en las cuales son movilizados. Como ha analizado A-M Chartier con el uso de cuadernos y carpetas en la escuela primaria francesa “...para que un dispositivo funcione es preciso, por tanto, que él haya sido ‘asimilado’ por la institución, o sea, por los individuos, y que él sea permanentemente ‘practicado’: un trabajo perpetuo, porque hay siempre nuevos alumnos y nuevos profesores. Un dispositivo asimilado es, por tanto, una realidad interior tanto como exterior, subjetiva como objetiva, representada tanto cuanto instituida. Se habla de él sin que se piense en él.” (2002, p.15)

En nuestro caso, analizamos un *dispositivo didáctico-pedagógico* que se caracteriza por la configuración de ciertos elementos entramados. En primer lugar, por el uso de determinados *artefactos didácticos*, las carpetas, los cuadernillos y los afiches que los profesores de una o varias asignaturas del *Ciclo Básico* se apropian y utilizan para organizar, presentar y hacer circular unos contenidos y conducir la producción de un “hacer” en los alumnos. El desarrollo de estos artefactos didácticos, que dependen de condiciones materiales particulares, permite su apropiación y recreación en un proceso que sólo es posible por medio de una elaboración colectiva y artesanal; es necesario coordinar a los alumnos para que vayan elaborando, usando y conservando carpetas, cuadernillos o afiches a lo largo del año. En segundo lugar, se caracteriza por el uso de una serie de *herramientas* didácticas (guías de trabajo y consignas de actividad; como así también las de organización y presentación de la información por medio de prácticas de lectura y escritura: subrayados, cuadros, líneas de tiempo, esquemas, entre otros), que los docentes articulan,

¹⁶ Recuperamos metafóricamente la noción de “protocolo de lectura” que E. Rockwell (2001) recupera de R. Chartier (1993) para analizar los usos que están inscriptos en la materialidad de los *dispositivos didáctico-pedagógicos* y que orientan los “modos de hacer” (de Certeau, 1980 p.86).

cada quien a su manera, con el propósito de lograr que los alumnos construyan la materialidad textual e ilustrada de carpetas, cuadernillos o afiches. En tercer lugar, se caracteriza por relaciones sociales, por el laborioso proceso cotidiano de convocar a los alumnos en la co-construcción y concreción de esos artefactos. Este proceso implica una constante negociación y reajuste de la construcción metodológica que propone cada docente, en su esfuerzo por transmitir los contenidos centrales prescriptos en los diseños curriculares para sus asignaturas. El dispositivo en este caso “es la red que se establece entre estos elementos” (Foucault, 1991b). El uso de esos artefactos y herramientas dentro de las relaciones propias de este nivel escolar se instituye como un *dispositivo didáctico-pedagógico* en la medida que en la vida cotidiana escolar de los sujetos logra articular prácticas, saberes y relaciones de poder.

En las condiciones del trabajo de enseñar en el *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria, los artefactos didácticos son producidos en su materialidad textual a partir de las prácticas de escritura de los alumnos, aunadas a las lecturas de los diversos portadores textuales. No obstante, los profesores consideran que la mayoría de sus estudiantes poseen débiles repertorios vinculados con la lengua escrita. Por lo tanto, enseñar a leer y escribir, en tanto, un vehículo privilegiado de transmisión de los contenidos escolares, se plantea como un objetivo insoslayable.

Estas apreciaciones de los docentes acerca de la situación con la lectoescritura de sus estudiantes probablemente hayan sido construidas a partir de sus trayectorias y experiencias cotidianas en las aulas y compartidas entre profesores. Sin embargo, también, estas percepciones han sido fuertemente fomentadas por una serie de discursos que desde mediados de la década de los noventa propusieron un diagnóstico de crisis de la lectoescritura en las nuevas generaciones de alumnos. Como señala di Stefano y Pereira (2009) particularmente para el caso de las prácticas de lectura, pero que es extensivo a la escritura como su par dialéctico: “un conjunto heterogéneo de discursos construyó, de distintas formas y por distintos medios, una representación bastante homogénea de la crisis de lectura: el problema fue ubicado en las dificultades de ‘comprensión lectora’ y en los obstáculos que esto acarrearía a los alumnos permanecer y avanzar en el sistema educativo. En esta caracterización del problema, la lectura es

concebida como una herramienta indispensable en el proceso de apropiación y construcción de conocimientos” (p.233)¹⁷.

No obstante, aún reconociendo la razonabilidad del diagnóstico e, incluso, la certeza de la percepción de los docentes es importante recordar, como proponen distintos investigadores, que leer y escribir son “prácticas sociales y culturales” construidas en procesos históricos y contextos particulares (Chartier R. 1999, Viñao Frago, 1999, Rockwell, 1997, 2001, Ferreiro, 2001). Estudios que despejan la idea que las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes estén asociadas a un déficit cultural que portan desde sus contextos sociales o incluso por efecto de dificultades en su desarrollo cognitivo.

Como ha señalado E. Rockwell (1997), las concepciones del déficit de la lectoescritura vinculadas con la pertenencia social o cultural provienen de que: “[l]a escritura se ha asociado tanto con una concepción de ‘cultura de élite’ de las sociedades letradas, que ha sido difícil integrarla a la noción antropológica de cultura como patrimonio de todo grupo social”. Por el contrario, como explicita la autora:

“[u]na concepción que integra la historia lleva a conclusiones distintas. Si se le mira como parte del desarrollo cultural de la humanidad, a largo plazo, la escritura es tan parte de la cultura como lo son las herramientas, los tejidos y los granos. [...] Su apropiación y transformación por diferentes grupos humanos le ha impreso mil formas, usos y significados particulares. [Por lo tanto] [l]a lengua escrita no es rasgo de los grupos dominantes. [...] En cada contexto la escritura asume significados particulares. Uno de los contextos más interesantes es justamente la extraña institución escolar. Las formas y los usos de la lengua escrita no representan de manera simple la cultura mayoritaria, ni la cultura de las élites [...] Las prácticas con la lengua escrita observadas en el aula no manifiestan una ‘esencia de la cultura escolar’. Corresponden a tradiciones particulares que se remontan a disposiciones estatales o profesionales de ciertas épocas” (p. 33-34).

En este sentido, Rockwell (2001) especifica que la noción de práctica cultural es “[h]eredera del concepto de *praxis*, [...] recuerda la actividad productiva del ser humano en el sentido material y también en la esfera simbólica. El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos

¹⁷ Como señalan las autoras “El tema ya no fue solo abordado por especialistas en reuniones académicas o publicaciones científicas, ni solo por organismos nacionales e internacionales... sino, que, además, comenzó a instalarse en la opinión pública desde las primeras planas de los diarios. [...] Las noticias que justificaron el abordaje periodístico del problema fueron principalmente los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación y los fracasos de porcentajes importantes de alumnos en los exámenes de ingreso a ciertas universidades” (di Stefano y Pereira 2009, p.233).

culturales y la evidencia observable de las prácticas de leer en cierto contexto [resaltado del original]” (p.14). Uno de esos contextos es la institución escolar. En las escuelas las prácticas de lectura y escritura se encarnan en formas, gestos y materialidades particulares y colectivas por la acción y apropiación de diferentes enfoques de enseñanza, prescripciones curriculares, tradiciones de trabajo docente y por los usos culturales más allá de sus muros (Lerner, 2003, A-M. Chartier, 2004, Rockwell, 1992,1995). El *dispositivo didáctico-pedagógico* que se reconstruye en este estudio se caracteriza por una serie de prácticas de lectura y escritura particulares realizadas con y en torno a los artefactos didácticos que predominan en el trabajo de los profesores estudiados.

En consecuencia, al construir el orden de análisis he denominado a carpetas, cuadernillos y afiches como *artefactos didácticos* en razón que concentran, organizan y materializan el funcionamiento del trabajo de enseñar en torno a la selección, organización, secuenciación y transmisión de los contenidos. Por otra parte, en las construcciones metodológicas de los profesores analizados, carpetas, afiches y cuadernillos pueden ser empleados y producidos debido a la existencia de otras herramientas de trabajo escolar.

El término *herramienta* tiene el mismo valor conceptual que la noción de *artefacto*. No obstante, para facilitar la lectura utilizo el término *herramientas didácticas* para los instrumentos materiales y simbólicos que organizan y presentan los contenidos al interior de carpetas, cuadernillos y afiches, que configuran su materialidad textual, y la fisonomía gráfica que adquieren, tales como: guías de trabajo, consignas, cuadros sinópticos, esquemas de flechas, líneas de tiempo, subrayados, entre otros.

Asimismo, los artefactos didácticos funcionan también debido a la existencia de otras herramientas de "suministro textual de información" que ellos articulan: tales como libros de textos, compendios simples de fotocopias, copias sueltas, folletos, entre otros. El *pizarrón* también puede considerarse un artefacto o una herramienta de escritura o ilustración expuesta.

La noción de “artefacto” es recuperada de los desarrollos de Michel Cole (1990) quien la acuña para estudiar “la conducta mediada culturalmente de manera evolutiva” (p.136). En sus trabajos, Cole amplía el concepto de “herramienta” desarrollada por Lev Vygotsky y otros “psicólogos cultural-históricos rusos”. Principalmente, Vygotsky (2000) definió que “la función de

la herramienta no es otra cosa que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos” (p.91). En su redefinición, Cole señala que “artefacto” es más “...un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales. Son ideales en la medida que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente”, “...coordinan a los seres humanos con el mundo y entre sí...” y “funcionan a ambos lados de la ‘línea de la piel’” (pp.114-123). En relación al análisis del uso de artefactos didácticos en situaciones de enseñanza subrayo la idea que destaca Cole acerca de que “los artefactos y los sistemas de artefactos existen como tales solo en relación con ‘algo más’ denominado: situación, contexto, actividad, etc” (p. 136). Asimismo, vinculada con la noción, Martos y Martos García (2014) realizan un aporte sustantivo para nuestro análisis: “Debemos a Holland y Cole (1995) la elaboración de una teoría del artefacto cultural que supone una síntesis entre la escuela rusa (Vygotsky, 1994) y otras aportaciones de la ciencias sociales [...]”. Los autores expresan que esta definición de “artefacto cultural” “...nos revela su pluridimensionalidad al subrayarse que se trata de un aspecto del mundo material con un uso recordado colectivamente. En otras palabras, lo que conocemos como un soporte dado un libro o el grifo..., es un objeto material (esfera de la cultura material) que es usado o apropiado por alguien (esfera de la individualización, del ingenio o el emprendimiento, y que se conserva en relación a unos valores que forman parte de una herencia cultural o memoria colectiva (esfera de la memoria o el patrimonio) y que son asumidos, enseñados o reconocidos como tales por parte de la comunidad (esfera de la instrucción o la socialización)” (p.122).

4. Enfoque metodológico: una etnografía de las prácticas de enseñanza

La presente investigación consiste en un estudio cualitativo desde una perspectiva socio-cultural. Específicamente el abordaje realiza una descripción analítica de dispositivos, artefactos y herramientas en el trabajo de enseñar en Escuelas Secundaria a partir del *enfoque etnográfico* en un estudio de casos.

Entre sus premisas la etnografía educativa plantea permanecer largas estancias en la cotidianeidad registrando acciones imperceptibles, ordinarias y rutinarias que permitan develar las claves de la experiencia escolar y los sentidos atribuidos por los sujetos al enseñar y al aprender como prácticas sociales y culturales (Rockwell, 2009).

Como señala Wright Mills (1984) mucho del trabajo etnográfico es una labor artesanal y de “serendipity” (Fine, G. y Deegan, J., 1996) en tanto que requiere seguir el azar, los accidentes, los indicios, las intuiciones, la flexibilidad del pensamiento y las interpretaciones primeras tanto para la recolección de datos como para la orientación analítica. Posición epistémica del investigador que en la tradición etnográfica se denomina “suspender el juicio” y “dejarse sorprender” en el campo empírico. No obstante, a medida que se avanza en el trabajo de investigación se requiere utilizar procedimientos cada vez más rigurosos, aunque también creativos e ingeniosos, de triangulación y contrastación entre datos y categorías nativas y de teorías constituidas para ir alcanzando mayores grados de confiabilidad y validez¹⁸.

Para un investigador que aborda las prácticas de enseñanza es preciso hacerse la pregunta acerca de cómo ingresar y mirar la complejidad e intimidad de la vida en las aulas y los detalles inadvertidos y abigarrados del trabajo cotidiano entre docentes y alumnos. Es en esta complejidad que la etnografía se vuelve imprescindible en tanto práctica de conocimiento que busca “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009,p.48) de la vida escolar. Y

¹⁸ Para Kirk y Miller (1991) la confiabilidad es el grado en el cual el hallazgo es independiente de las circunstancias accidentales de la investigación, es decir, cuando se verifica el hallazgo en diferentes situaciones y contextos con distintos eventos observacionales. La validez es el grado en el cual el hallazgo es interpretado en forma correcta. El investigador posee intrínsecamente ciertos tipos de validez poseídos ordinariamente por métodos cualitativos. En este sentido es importante una buena orientación teórica pero necesariamente sostenida en los datos empíricos.

en este marco inscribirla dentro de las estrategias cualitativas de investigación de las ciencias sociales en tanto construcción interpretativa e indiciaria de los datos.

La particularidad de la investigación de las prácticas de enseñanza, su análisis y comprensión, requiere ingresar al detalle de las decisiones didácticas superando una mirada o escucha externa y naturalista. En los contextos situados y singulares del trabajo docente en la escuela y en el aula, una de las tareas de una investigación etnográfica es aproximarse a los lenguajes y conocimientos locales (Rockwell, 2009). Estas premisas plantean que la indagación de la enseñanza requiere anticipar ciertos recaudos metodológicos.

Indagar las propuestas de enseñanza es ingresar a un espacio de “intimidad” pedagógica del docente (Bernstein, 1988) a sus decisiones, a sus pasiones y a sus temores (Cifali, 2005). En momentos históricos de cuestionamiento de la eficacia de la tarea docente, la cual se ve sometida a múltiples miradas y discursos valorativos, formales e informales, ingresar a dicha intimidad es una labor a desarrollar con responsabilidad y prudencia.

Entrar al mundo del trabajo de los docentes para mirar las formas de armado de las situaciones didácticas y las razones que fundamentan un curso de acción requiere cierto nivel de intercambio a partir de la “complicidad” y la “conversación” (Rockwell, 2009). Asimismo, como señala Rockwell (2009) “invertir la relación de poder implicada en los papeles institucionalizados de entrevistador y entrevistado, de observador y observado requiere mucha reflexión y vigilancia”.

En general, la experiencia en investigación muestra que se produce por parte del docente una demanda de devolución y diagnóstico del investigador. Lo cual requiere previamente la construcción de un contrato subjetivo y explícito. El juego de implicación y distancia que precisa el trabajo etnográfico con la tarea docente plantea atender a los intercambios entre los saberes de ambos, a la vez que la producción de conocimiento del objeto de estudio indagado.

Al respecto, se considera pertinente para este estudio recuperar una idea que propone Ricardo Baquero, la cual contiene rigurosidad epistemológica y un fuerte componente ético (retomada de un pensamiento de Flavia Terigi, 2006), de llamarnos la atención que *la producción de saberes de las prácticas de enseñanza* requieren de: “una mirada responsable, trabajosa y sutil” por la

complejidad que entraman, “en tanto *prácticas*, en tanto son de *enseñanza* y en tanto y en cuanto se producen y limitan en el *escenario escolar*. Una mirada atenta tanto a la especificidad o singularidad de las situaciones y experiencias escolares concretas como a las condiciones que las definen, posibilitan o producen” (Baquero, 2007). Un aspecto importante a destacar de esta advertencia de Baquero es tomar nota de la “influencia” que la propia lógica escolar propone a los investigadores, por estar formados y formateados por ella, en tanto que ella misma construye y ofrece sus propias respuestas en el “límite” de sus propios formatos.

El diseño de investigación analiza los casos de diferentes construcciones didácticas elaboradas y desarrolladas por sus respectivos docentes en las aulas. Es importante subrayar que el objeto empírico abarca el antes, el durante y el después de estos armados didácticos (Furlán 1989). Por lo que la indagación abarca las instancias de previsión (planificación), actuación (desarrollo de las consignas, actividades, recursos e interacciones en el aula) y reconstrucción y valoración crítica del docente (análisis de logros, dificultades, imprevisiones en el proceso de enseñanza que inciden o favorecen repensar la futura propuesta/intervención de clase) (Edelstein 1996).

Para comenzar a dar respuestas a las preguntas desde la recolección de datos y su análisis se utiliza un ordenamiento en una *matriz de datos* donde los casos (docentes de escuelas secundarias públicas estatales) se ubican en el *vector horizontal* de la matriz y en el *vector vertical* (las propiedades): el tratamiento del contenido, los artefactos y las herramientas didácticas que utiliza (guías de trabajo y consignas, subrayado, cuadros, esquemas, entre otros) , los soportes de lectura suministro de información que emplea, los intercambios en el aula, los ritmos de aprendizaje, los tiempos de trabajo, las forma de agrupamiento en las actividades y las prácticas de evaluación.

Un ordenamiento de este tipo permite organizar un “diseño flexible” en una investigación cualitativa (Marradi, Archenti, Piovani, 2010, p.74) y requiere redefiniciones en el propio proceso a partir de lo que surja en el análisis de los datos.

En una primera etapa (año 2011) del trabajo de campo se observaron las clases de cinco docentes de diferentes asignaturas de la organización curricular del 2do año del *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria: Ciudadanía y

Participación, Lengua y Literatura, Biología, Educación Tecnología y Matemática. En una segunda etapa (año 2012) se observó las clases de los docentes de los espacios curriculares de Historia, por un lado y de Geografía, por el otro, del 3er año del *Ciclo Básico*, con el mismo grupo de alumnos del año anterior.

La elección de indagar el trabajo de un grupo de docentes con un grupo-clase del 2do año y su continuidad en el 3er año del *Ciclo Básico* es debido a que el tránsito por estos años de escolaridad posee, como vimos, los mayores índices de repitencia y abandono a nivel nacional y provincial.

La observación se realizó en una escuela pública de una localidad del Gran Córdoba, que atiende en su gran mayoría a alumnos/as de sectores populares o que provienen de hogares con bajo clima educativo escolarizado. La selección de los docentes que enseñan estas asignaturas escolares estuvo supeditada a su predisposición a ser observados, entrevistados y a participar en una metodología de colaboración y reflexión conjunta.

Para el análisis se contrastó los datos obtenidos de la recolección en observaciones, análisis de planificaciones, entrevistas entre las diferentes propuestas de enseñanza, desarrolladas en diferentes aulas, asignaturas escolares y años del *Ciclo Básico* (2do y 3er año escolar de la Escuela Secundaria).

Para la recolección de datos se trabajó con diversas herramientas. Principalmente observaciones participantes de clases con cuatro tipos de registros simultáneos: escrito, fílmico, fotográfico y fonográficos. Asimismo se realizaron entrevistas semiestructuradas centralmente a docentes y alumnos, pero también a directivos, preceptores y personal auxiliar -bibliotecaria, secretario, tutores y mediador institucional-. Se recolectó documentación heterogénea y numerosos artefactos didácticos con las producciones escritas e ilustradas de los alumnos de todo el año (carpetas, cuadernillos y afiches).

Las entrevistas a los docentes se realizaron en un esquema pre y post actuación de clases, las cuales fueron imprescindibles para indagar y comprender las continuidades, discontinuidades y conflictos que se producen entre lo planificado y el desarrollo en el aula. Así las preguntas, por parte del investigador, con respecto a diferentes artefactos, herramientas, prácticas o procesos vinculados a las propuestas de enseñanza y los sucesos en el aula

buscan orientar la “mirada” y la reflexión del docente hacia aspectos o situaciones inadvertidas o no tenidas en cuenta. En el análisis se recurrió a la triangulación de datos en función de construir regularidades y diferencias: cotejando y contrastando los registros de observaciones de clases, las entrevistas y las producciones en los artefactos didácticos de los alumnos, tanto en la sucesión de las clases de un mismo docente como también entre distintos profesores.

Como proponen Glaser y Strauss (1967, p.58), se empleó una estrategia metodológica de maximizar y minimizar diferencias y similitudes estratégicas y relevantes entre los casos docentes y los artefactos en comparación para generar algunos grados de generalización teórica principalmente vinculados con la categoría de *dispositivo didáctico-pedagógico*.

Trabajo de campo

Desde el 19 de abril hasta el 25 de noviembre del año lectivo 2011, se observaron 98 clases con registro escrito y grabación de audio (25 de Biología, 18 de Lengua y Literatura, 10 de Matemática, 25 de Educación Tecnología y 13 Ciudadanía y Participación). Asimismo el 28 de febrero se realiza una entrevista con la directora del establecimiento educativo para solicitar el ingreso a la institución para realizar el trabajo de campo. A partir del mes de agosto se comienzan a realizar fotografías y filmaciones de las clases. Este registro cuenta con 250 filmaciones entre 1 y 5 minutos y 150 fotos. Se realizaron 43 entrevistas a los docentes, las cuales en algunos casos son pre y post clases, y otras fuera del horario escolar (3 Lengua y Literatura, 11 Biología, 14 Ciudadanía y Participación, 11 Educación Tecnológica y 4 Matemática). Se realizaron seis entrevista a los preceptores de los cursos y 16 entrevistas a alumnos. Asimismo se realizó una entrevista para relevar datos personales con cada uno de los 28 alumnos en 2do años. Por otra parte se realizo un trabajo en grupo focal con los estudiantes en una actividad escrita con la consigna “Me gusta-No me Gusta: la escuela y los profesores”.

Durante el mes de diciembre del 2011 se observaron las tutorías preparatorias para los coloquios de los profesores a los cuales les había

registrado sus clases. Posteriormente, en el mismo mes se realizó observación de los exámenes de coloquio realizados por los alumnos.

Durante el mes de febrero-marzo de 2012 se observaron y registraron los exámenes de las asignaturas abordadas durante el año lectivo 2011.

Asimismo, se recolectó la siguiente documentación durante el trabajo de campo del año 2011:

- Fotocopias de los recursos o materiales didácticos utilizados para las actividades en cada clase observada.
- Evaluaciones escritas.
- Fotocopias de los legajos personales de los alumnos.
- Carpetas de alumnos de las asignaturas abordadas en el trabajo de campo (Lengua y Literatura, Biología, Ciudadanía y Participación, Educación Tecnológica, Matemática, Historia).
- Cuadernillos de Geografía y Lengua y Literatura.
- Trabajos prácticos en afiches que realizaron durante todo el ciclo lectivo 2011 en el espacio curricular de Biología. Como así también afiches de otras asignaturas.
- Fotocopias de algunos cuadernos de comunicados.
- Fotocopia de la totalidad de los “Cuadernos de seguimiento” de cada alumno de 2do “A”.
- Actas de Coloquios de diciembre y de Exámenes de marzo de las asignaturas observadas en el 2do “A”.

Entre los meses de marzo y agosto de 2012 se realizaron registros de las clases con el mismo grupo de alumnos, en 3ro “A”, de las docentes de "Historia" y "Geografía" con modalidad escrita, fonográfica, fílmica y fotográfica. Se efectuaron entrevistas pre y post clases a los docentes respectivos. Asimismo se continuó con la realización de entrevistas a directivos, preceptores, mediador institucional y tutores vinculados con dicho curso e incluso a docentes a los cuales se observó durante el año 2011.

5. Estructura de la tesis

Esta tesis está compuesta por la presente Introducción, cinco capítulos y un apartado final de conclusiones generales. El **capítulo 1** realiza una descripción de las características de la Escuela Secundaria donde se efectuó el trabajo de campo. Además se produjo un relevamiento, por un lado, de las circunstancias escolares y personales de los alumnos y, por otro, de las trayectorias y formaciones de los docentes involucrados en el estudio. Asimismo, se desarrolla una sintética reconstrucción de los contenidos curriculares prescriptos en cada una de sus asignaturas y las cargas horarias asignadas.

El **capítulo 2** analiza las condiciones materiales y simbólicas en las cuales los profesores desarrollan su trabajo de enseñar en las aulas del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria pública estatal. En segundo lugar, aborda las acciones y representaciones que los docentes construyen en relación con su tarea a partir de las prácticas sociales de sus estudiantes. En consecuencia, se reconstruye cómo los profesores significan las situaciones de trabajo con sus alumnos y cuáles son las decisiones didácticas que toman para intentar resolver las tensiones suscitadas por las acciones de sus estudiantes en el aula. En este proceso, los profesores ensamblan y sostienen dinámicamente durante sus clases una multiplicidad de componentes para poder desarrollar un orden instruccional que converja con y constituya un orden regulativo de los comportamientos. A partir de las opciones didácticas que asumen los profesores para resolver la tramitación de las clases con sus jóvenes alumnos en las mencionadas condiciones laborales, los análisis que se presentan en los **capítulos 3, 4 y 5** tienen por objetivo responder los siguientes interrogantes: ¿Cómo la materialidad de los artefactos didácticos y la organización textual de los contenidos están vinculadas con las maneras en que los docentes encuentran para gestionar el “hacer hacer” las tareas en el aula por parte de los alumnos?, ¿Cómo se establece el vínculo entre el trabajo de enseñar y la producción en los artefactos por parte de los estudiantes con sus prácticas de escritura y lectura que hacen funcionar a dichos artefactos?, ¿Cómo el uso y el “hacer” en los artefactos didácticos están relacionados con el control y la disciplina de las prácticas sociales de los estudiantes en el aula?

El **capítulo 3** describe dos dimensiones de la materialidad de carpetas, cuadernillos y afiches. La primera detalla sus características físicas: tamaños, colores y sus componentes (anillos metálicos, hojas, ilustraciones, mapas y/o textos, entre otros) y, la segunda, desarrolla la organización textual resultante en sus superficies efecto del empleo de las guías de trabajo y las consignas que las constituyen con sus consecuentes desarrollos. El análisis aborda cómo son los artefactos didácticos, cuáles son sus semejanzas y diferencias y, en un segundo lugar, se reconstruye cómo es la disposición que adquieren los saberes en ellos a partir del tratamiento del contenido que los docentes hacen desarrollar con diferentes tipos de actividades.

El **capítulo 4** aborda cómo se entrama la gestión de la materialidad de los artefactos para “hacer hacer” las tareas académicas en la configuración y el funcionamiento de un *dispositivo didáctico-pedagógico* en la dinámica de la Escuela Secundaria. Los profesores recurren al uso de uno o a varios artefactos según con cuál o cuáles consideran más apropiado/s para abordar el contenido, gestionar la vida en el aula y promover el aprendizaje. La opción por cómo y cuál/es artefacto/s y herramienta/s utilizar persigue el afán de construir un ámbito regulado de trabajo que remueva las adversidades y los obstáculos que se les presentan para la enseñanza de los saberes.

El **capítulo 5** analiza, por un lado, cómo los docentes emplean carpetas, cuadernillos y afiches para propiciar y mejorar los modos de leer y escribir y, por otro, la manera en la cual utilizan un conjunto de herramientas para facilitar las prácticas de lectura y de escritura de sus alumnos. Estas herramientas se constituyen tanto en omnipresentes *objetos de enseñanza* como en *medios para enseñar* y, a la vez, configuran en el mismo acto *formas de presentación del conocimiento*. Los docentes utilizan estrategias o artificios que denominan “técnicas de estudio” para desarrollar, por una parte, la lectura de sus alumnos por medio de andamiar y asistir con el subrayado de textos y la identificación de ideas principales y, por otra, para la organización y presentación de la producción escrita con la construcción de cuadros, esquemas y diagramas.

En las **conclusiones** se discuten los alcances y las potencialidades de la categoría de *construcción metodológica*. Asimismo se describen algunas características y lógicas generales de la configuración y el funcionamiento de los *dispositivos didáctico-pedagógicos* y, por último, se aborda cómo los

docentes de secundaria, al tender a participar o inscribirse con sus *construcciones metodológicas*, más allá de sus conciencias o voluntades, en determinados *dispositivos didáctico-pedagógicos*, comienzan a asemejar su trabajo de enseñar al de los maestros del nivel primario, efecto de los procesos de obligatoriedad del nivel y de los repertorios culturales y prácticas sociales de sus estudiantes.

CAPÍTULO 1: Una institución de educación secundaria: historia, contexto, sujetos, contenidos escolares y prescripciones curriculares.

1.1 El IPETyM: Una institución de educación secundaria. Características.

Durante los años 2011 y 2012 realice el trabajo de campo en función de la recolección de datos para esta indagación en un Instituto Provincial de Enseñanza Técnica y Media (IPETyM)¹⁹ -denominación que adquieren las Escuelas Secundarias en la Provincia de Córdoba- y que se encuentra en el Departamento Colón²⁰. El establecimiento cuenta con dos especialidades: una Técnica y otra en Ciencias Naturales. Durante el primero año registré las clases de cinco docentes de espacios curriculares pertenecientes al 2do año del *Ciclo Básico*: Biología, Ciudadanía y Participación, Lengua y Literatura, Matemática y Educación Tecnología de una de las tres secciones de la orientación Técnica. En el transcurso del siguiente año, 2012, observé dos profesores de 3er año con el mismo grupo-clase en los espacios curriculares de Historia y Geografía de la misma especialidad.

El IPETyM donde realicé el estudio cuenta con Directora y Vicedirectora concursadas. Trabajan 80 docentes y asisten aproximadamente 550 alumnos, distribuidos en 15 divisiones. Desde el 2004 se encuentran en un edificio nuevo construido por el gobierno provincial. El *Ciclo Básico* cuenta con tres divisiones en 1ro, 2do y 3er años, respectivamente (dos secciones o aulas para la especialidad Técnica y una sección para la restante orientación). El *Ciclo Orientado* (4to, 5to y 6to años) posee dos divisiones para el área técnica y una para Ciencias Naturales. Los 1ros y 2dos años cursan sus clases en el turno tarde y a partir del 3er año cursan por la mañana.

¹⁹ La escuela secundaria obligatoria en la jurisdicción Córdoba, Argentina, está compuesta por dos tramos unificados. Un primer *Ciclo Básico* (3 años) – edades de 12,13 y 14 años- y, posteriormente, un *Ciclo Orientado* (3 años) -edades de 15, 16 y 17 años, el cual posee un carácter diversificado en especialidades. En el caso de la educación media Técnica-Profesional este último trayecto está constituido por 4 años, igualmente con diferentes ramas de formación.

²⁰ La Provincia de Córdoba se encuentra en la región centro de Argentina, y posee un millón trescientos mil habitantes. La localidad que alberga la escuela donde se realizó el estudio se encuentra a 30 km de la capital de la provincia y cuenta con aproximadamente 20 mil habitantes.

El ingreso de alumnos durante el año 2011, en las tres divisiones de 1er año, contó con 105 alumnos (dos secciones para Técnica -65 alumnos aproximadamente- y una sección para la orientación en Ciencias Naturales -30 alumnos-). En el año 2012, el 6to año “A” –que provenía de las dos secciones de la especialidad Técnica- tenía 19 alumnos y el 6º “B” –de la otra orientación- contaba con 32 alumnos. En la primera de las especialidades se produce durante el trayecto de la escolaridad una deserción de aproximadamente un 70% de sus estudiantes. Es importante destacar la orientación técnica se completa aleatoriamente con alumnos que optaron por la especialidad de Ciencias Naturales y no ingresan a la misma. Además, la orientación técnica es elegida principalmente por los propios progenitores o algunos de los alumnos que provienen de situación de bajos recursos y tienen expectativas de una salida laboral inmediata concluida la Escuela Secundaria. La progresión de la matrícula en la orientación Técnica mantiene las tendencias estadísticas de altos porcentajes de repitencia y abandono de alumnos durante el trayecto en la Escuela Secundaria, principalmente para el caso de las escuelas públicas estatales.

En cambio, para el caso de la orientación en Ciencias Naturales el fenómeno de deserción y desgranamiento sería nulo. Los responsables de la gestión de la escuela señalan que los alumnos no se cambian en el *Ciclo Orientado* de una especialidad a la otra. Hipótesis que descarta la posibilidad de un proceso de pasaje de alumnos de una orientación en beneficio de la otra, que produciría un efecto de deserción cero en la orientación de Ciencias Naturales.

El IPETyM donde se realizó el estudio se encuentra ubicado en una ciudad de 18 mil habitantes aledaña a la Ciudad de Córdoba, incluida dentro de una amplia zona que rodea a dicha ciudad, que desde hace unos pocos años comenzó a denominarse Gran Córdoba. Según señalan los directivos y secretarios de la escuela, la mayoría de los alumnos que asisten a la misma pertenecen a núcleos familiares que se encuentran en la actualidad en barrios de la localidad que se constituyeron hace unos 20 años a partir de procesos de erradicación y trasladados de asentamientos poblacionales precarios de diferentes zonas de la Ciudad de Córdoba. No obstante, a la misma asisten, en menor cantidad, estudiantes de familias de sectores medios, con una histórica residencia en esta pequeña ciudad, como de otras poblaciones aledañas.

Asimismo, en el establecimiento escolar se ha producido de los últimos años un aumento progresivo en la matrícula debido a la expansión demográfica de la región del Gran Córdoba.

En la localidad donde se encuentra el IPETyM existen otras cinco escuelas secundarias. Dos de gestión estatal y tres de gestión privada (dos pertenecientes a congregaciones religiosas –que atienden a estratos sociales bajos y medios- y otra de más reciente creación, de ideario laico, que atiende a sectores medios y altos). En la localidad existe un IPEM que ofrece una orientación diferente a la del caso investigado. No obstante, el establecimiento escolar en estudio genera una alta demanda de matriculación por parte de las familias y alumnos, completando rápidamente sus plazas todos los años. Fenómeno que se debe, según los actores institucionales, al prestigio de la oferta formativa, los bajos índices de violencia escolar, como también a los mínimos hechos de indisciplina.

Es una escuela que hasta el año 2011 no contaba con tutores ni coordinadores de cursos; a partir del año 2012 por la implementación de tutorías en los IPETyM e IPEM provinciales, las cuales ya se encontraban en otras instituciones desde hacía algunos pocos años atrás, comenzaron a funcionar por cursos con docentes del mismo establecimiento y del año o sección donde ellos se desempeñan como profesores.

Asimismo, no cuenta con Gabinete Psicopedagógico. Desde hace algunos años asiste un maestro de primaria trasladado desde la Secretaría de Minoridad, que cumple un horario por la mañana y en algunos días de la semana, el cual realiza algunas intervenciones referidas a la conducta y a la convivencia. Por otra parte, el establecimiento tiene un acuerdo con la Secretaría de Acción Social de la Municipalidad de la localidad, la cual, con algunos profesionales, acompaña con actividades dirigidas a los estudiantes.

Algunos docentes tienen concentración horaria en la institución que genera mayor permanencia en horas de trabajo frente a los cursos. Más que una primera reunión de profesores a principio de año no se registraron otras instancias colectivas de trabajo institucional, más que encuentros esporádicos en la sala de profesores u otros tiempos y espacios que desarrollan para planificar algunas acciones vinculadas con la enseñanza o con actividades escolares.

1.2. El grupo-clase de alumnos de 2do año y 3er año: singularidad, trayectorias escolares, trabajo académico y referencias familiares.

El 2do año “A”, al cual observé para analizar el trabajo de los docentes, inicia el ciclo lectivo 2011 con 34 alumnos: 12 mujeres y 22 varones. Por abandonos quedaron a fin de año 28 alumnos, aunque concluyen 29 alumnos debido a que Fabio Tarquino fue trasladado “con pase” desde otra escuela por amonestaciones y “mala conducta”. Según la información que se pudo recolectar informalmente, 20 de los estudiantes de este grupo-clase, sus progenitores cobran *Asignación Universal por Hijo*²¹.

En el grupo-clase de alumnos del 3er año “A” durante el año 2012 iniciaron 21 de los alumnos de aquellos que habían comenzado en el 2011. La disminución del grupo se debió a repitencia, abandono escolar o por traslados a otras escuelas. No obstante, ingresaron cinco alumnos nuevos del mismo establecimiento, unos que venían de otras escuelas, y en ambos casos algunos de ellos en condición de repitentes.

Entre los alumnos que componen el 2do año está Fermín R., vive sólo con su madre (su padre vive en una ciudad contigua). Me comenta que el año pasado, 2010, en 1er año, no hizo “nada” y se “llevó” nueve materias a rendir. Este año tampoco tiene promedio en nueve asignaturas. Al finalizar el ciclo lectivo 2011 se “llevó” a rendir nueve asignaturas y finalmente repitió 2do año en la misma escuela. Su actitud en el aula es la de espectador. En ciertas ocasiones, los docentes se le acercan para decirle o convencerlo que realice las actividades, él no los mira a los ojos, contesta distante e imperturbable, o directamente no responde. Algunas veces observo que trabaja en su carpeta con las actividades que establecen los docentes. A partir de que su compañero de banco, Fabrizio, abandonó la escuela en octubre del 2011, conversa

²¹ La *Asignación Universal por Hijo* (AUH) es un seguro social implementado y desarrollado por el Estado Nacional Argentino, el cual se otorga a personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil. El beneficio consiste en una suma de dinero que se abona por cada hijo menor de 18 años o hijos discapacitados, estos últimos son límites de edad. Dicho seguro entró en vigor el 29 de octubre de 2009 por el decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo de la Nación. Dos de los requisitos relevantes que el beneficiario debe acreditar es el cumplimiento de los controles sanitarios, el plan de vacunación obligatorio y la certificación de concurrencia de los menores a un establecimiento educativo público. (Fuente ANSES, Argentina)

constantemente con Macarena y Mónica que se sientan a veces adelante a veces detrás de donde él se sienta. También charla con José y Sebastián M. acerca de los campeonatos de fútbol que juegan en el pueblo o también de otros temas.

Fabrizio, que abandonó la escuela y se sentaba con Fermín, realizaba muy poco las tareas académicas. Daba gritos, vociferaba y deambulaba por el aula, con la costumbre de ir conversando con sus compañeros. Dicen que su madre dijo “para que iba a seguir yendo a la escuela para molestar a los profesores” y no le exigió que fuera más a la escuela. Según cuentan sus compañeros en años subsiguientes él no regreso a escolarizarse en algún establecimiento educativo de la zona. De las pocas veces que lo vi trabajar fue dibujando y coloreando en su carpeta los organismos unicelulares para los afiches de Biología; afiches que confeccionó en alguna oportunidad esporádica. Por momentos era muy violento físicamente con algunos de sus compañeros pero fuera del edificio escolar.

José vive con su madre y varios hermanos menores. A mediado de año fueron desalojados de una casa que ocupaban en un barrio alejado del pueblo. Se trasladaron a otra casa que les prestaron. Su hermano mayor de 18 años está privado de la libertad en una institución de menores por robo y agresión física. José se sienta al fondo del aula contra la pared, cerca de la puerta. Es tranquilo, charla mucho con Sebastián M., su compañero de banco, y con Fermín que está en la otra fila del costado. Tiene una actividad fluctuante en las materias. Por momentos duerme sobre el banco. Se “lleva” a rendir bastantes asignaturas. Se quedó de año y solicitó el pase para realizarlo en la otra escuela estatal de la localidad. En una oportunidad que nos encontramos me comentó que iba a concurrir a un "Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años" que funciona en un establecimiento secundario de una ciudad aledaña.

Adriana juega, hace dibujos en su carpeta, mira el celular, se enoja cuando los profesores le dicen que haga silencio. Con algunos docentes trabaja más que con otros. Su padre es asesinado a mediados del año lectivo de un tiro de arma de fuego. Según los informes periodísticos, su hermano vendía droga y tuvo una discusión con un tercero en la puerta de su casa, el padre intercede y le disparan. Luego del suceso, faltó una semana seguida. Cuando regresó

estuvo retraída. Continuó yendo a la escuela, pero trabajaba muy poco en el aula, más bien esporádicamente. Aunque no se quedó de año, pasó a 3ro.

Mónica acaba de cumplir 14 años. Vive con sus progenitores. Su hermana cursa el 6to año en la misma escuela. Según me cuenta una docente y el preceptor, su madre echó de su casa a cachetadas a un novio mucho mayor que ella. A fines de octubre Mónica no fue por una semana. Se había escapado con el novio. Denunciaron a la Policía y a los Bomberos. La encontraron en Rosario, a 400 kms. de donde vive. Se sienta con Marcela que ha repetido dos veces 1er año y una vez 2do año. Ambas conversan asiduamente con Fermín en clases. Durante todas las jornadas hablan, gritan y se ríen. Esporádicamente realizan las tareas escolares.

Amado es callado y retraído, con unos ojos vivaces. Vive en un pueblo contiguo al de la escuela. En el mes de agosto dejó de concurrir por 15 días a la escuela. Los compañeros me comentaron que se estaba “chupiniando”²². El preceptor fue a su casa a hablar con la madre. Amado le decía a su madre que iba a la escuela, pero no concurría. Cuando regresó me contó que se sentía muy mal porque la profesora de Lengua lo maltrataba. Según me cuenta, tiene muchas faltas por acumulación de llegadas tarde porque cuida a su hermano menor hasta que su madre regresa de trabajar de empleada doméstica. Algunas veces su madre se demora y le produce que llegue tarde a la escuela.

Germán tiene un informe de la Psicopedagoga que señala que ha estado medicado desde los 7 años. Según el informe tiene problemas de concentración. En el aula interrumpe todo el tiempo con comentarios, gritos y risas. Se sienta al fondo del aula con Manuel que tiene una conducta disruptiva similar. Es muy oscilante en el trabajo con las actividades dentro del aula. Ambos fueron dejados “libres” en el 3er año por amonestaciones a mediados del ciclo lectivo 2012.

Jesús, Carmelo y Luis se sientan junto al escritorio de los docentes, pero con los respaldares de sus bancos contra la pared y el ventanal, mirando de costado hacia el aula. Son tranquilos, realizan las tareas escolares, aunque no en todas las materias. En algunas de ellas tratan de realizar lo menos posible, conversan constantemente de otras cosas. Intervienen asiduamente en Matemática y

²² Decir y actuar en sus hogares que van a la escuela, pero finalmente no ingresan al establecimiento escolar.

Tecnología. Jesús, y en menor medida Carmelo, de vez en cuando humillan a algunos de sus compañeros, no muy abiertamente, sutilmente, especialmente a Ramiro y Guillermo. Jesús pasó a 3er año pero al finalizarlo abandonó la escuela y comenzó a trabajar de albañil con su padre.

Ramiro convive con su mamá, un hermanito y el “padrastró”. Según comentarios del Preceptor, porque Ramiro le cuenta, la pareja de su madre le pega y lo maltrata. Lloraba en algunas ocasiones en el aula porque lo hostigaban sus compañeros con diferentes cuestiones. Se enfrenta siempre con la profesora de Lengua. Finalmente, cuando concluyó el año promocionó a 3er año y se cambió a otro establecimiento.

Facundo, Ramiro y Alejandro se sientan juntos, son considerados por sus docentes como los mejores de la clase. Son tranquilos y hacen las tareas que se les solicitan. No obstante, son inquietos, por ahí no hacen las actividades, se demoran en comenzarlas o las interrumpen para ponerse a conversar o hacer otras cosas. El aspecto físico, gestos y prácticas dan cuenta que provienen de una clase media. La madre de Alejandro es docente y el padre trabajador calificado de una importante fábrica de autos. La madre de Facundo trabaja en un Call Center. Al igual que Néstor realizaron el examen de ingreso para una prestigiosa y tradicional escuela humanista de nivel secundario perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba, aunque no pudieron entrar.

Agustín abandonó a principios de noviembre del 2011. Repetía 2do año. Se sentaba cercano al grupo de Facundo, Samuel y Alejandro. Conversaba mucho con sus compañeros. Oscilaba en la realización de las tareas, aunque no era un alumno disruptivo. Por lo general, se sentaba con Nair, Pablo y Edgardo. Ambos, también, oscilantes en la realización de las actividades. Estos dos últimos pasaron a 3er año en el 2012. Al finalizar 2do año, Nair abandonó el colegio.

Fernanda y Marianella, se sientan adelante, son calladas y hacen las tareas. Detrás de ellas más inquietas y conversadoras se sienta Lara y Tania pero siempre realizan las actividades escolares, aunque también de la asignatura que se trate. En algunas tiene buen desempeño y en otras no, esto último vinculado con que no les gustan las asignaturas o porque “odian” a la profesora.

Armando, Ramona y Adriana T. abandonaron la escuela a mitad de año. Los tres eran tranquilos en el aula y considerados buenos alumnos por sus docentes.

Armando se sentaba adelante, solitario, retraído y callado. Por lo general, no salía al recreo. Según señala el preceptor repetía 2do año porque sus padres el año pasado lo hicieron abandonar.

Fabio llegó de otra escuela estatal del pueblo a mediados de octubre (casi finalizando el año lectivo). Le “dieron el pase” por amonestaciones y mala conducta. De igual manera, el año anterior ya le habían dado el “pase” de otra escuela en el mes de septiembre. No obstante, nunca se quedó de año y pasó a 3er año en este establecimiento. Venía de la otra escuela con una carpeta sumamente prolija y ordenada.

Alina y Nadia se sientan al fondo contra la pared. Pasillo de por medio con José y Sebastián. Alina es señalada por los docentes como una excelente alumna en 1er año, pero que ahora en 2do bajo mucho su rendimiento. No se lleva ninguna a rendir. Vive con sus progenitores. El padre abandonó en tercer año la secundaria. Se dedica a mantenimiento general en un Salón de Fiesta. Su madre dejó en 1er año de la Secundaria. Retomó en un plan de secundaria de adultos, que no concluyó, que promovía un Frigorífico en donde trabaja de faenadora. Tiene varios hermanos y hermanastros en la secundaria.

Nadia vive con su madre, a principio de año se sentaba adelante, luego se comenzó a sentar al fondo contra la pared con Alina (parece porque estaban peleadas y se amigaron).

Romina y Marianella C. son alumnas con buen desempeño. La primera muy participativa en la interacción con los docentes, aunque cuando interviene sus compañeros le hacen sórdidas burlas por sus intervenciones en torno al contenido de las asignaturas. Algo similar le sucede a Ramiro y Nestor, por sus suaves modales. El padre de Romina se recibió de Técnico Mecánico en una importante escuela técnica de la Ciudad de Córdoba. Trabaja en un taller especializado de automotores. Ella prefería ir a una escuela laica privada de la zona pero por cuestiones económicas familiares no pudieron pagar la cuota.

Néstor es un buen alumno, colaborativo. Vive con su padre, que no terminó la secundaria y hace trabajos informales en una organización de eventos de automovilismo y cuando no lo llaman para estas labores hace y vende pan. Su hermano de 16 años dejó en 3ro de Secundaria, pero dice que ahora va a volver a terminarla. Además tiene una hermana de 15 años que está en 4to año. Su madre los abandono. No saben nada de ella.

Para el siguiente año, el 3ero, el grupo-clase quedo bastante reducido por repitencia, abandono o pases a otras escuelas. Del 2do año quedaron aproximadamente 24 alumnos, a los cuales se sumaron 6 alumnos más, algunos repitentes de la misma escuela y otros provenientes de otros establecimientos. Entre ellos, Marcelo, repitente, que a mitad de año abandonó para ir a trabajar a un comercio. Silvina iba muy esporádicamente y luego dejó de asistir. Jordana y Renata provenía de escuelas privadas y según sus actuales docentes tenían buen desempeño. En el aula mantenía una actitud tranquila y serena. Aunque Renata incurría en constantes ausencias a clase. Lisandro estaba con todas las asignaturas con promedio, no obstante, aproximadamente en el mes de agosto, el preceptor le advierte que se va a quedar "libre" por falta de asistencia porque no concurre a los talleres técnicos en contraturno. Lisandro dice que no le importa, que va a repetir y se va a ir de la escuela porque no le gusta ir a contraturno, ni tampoco le interesan las asignaturas técnicas. Finalmente, no supe que sucedió con su situación. Pero el caso que él representa es muy común entre los estudiantes de las escuelas con orientaciones Técnicas.

En razón que tuve que suspender el trabajo de campo en el mes de agosto de 2012 no pude seguir con el seguimiento y la reconstrucción de las trayectorias de los integrantes del grupo-clase. No obstante, pude ir recabando información sobre este colectivo de alumnos. De los cuales, supe que a 4to año pasaron muy pocos de ellos: algunos repitieron 3ro, varios abandonaron y otros decidieron cambiarse de escuela para buscar otra orientación o porque las condiciones del establecimiento ya no les satisfacían.

En una alta proporción, los trabajos de los progenitores de este grupo de estudiantes, o las labores de las parejas convivientes con sus padres o madres, consisten en empleadas domésticas, albañiles, amas de casa, policías o se desempeñan en actividades vinculadas con labores manuales en comercios o diferentes negocios. La mayoría de los adultos de los hogares que provienen no tiene la escuela secundaria concluida y en menor cantidad no finalizaron la primaria. Algunos pocos tienen hermanos realizando la secundaria y en un alto número éstos la abandonaron. Una recurrencia en las entrevistas con los alumnos es referir a los conflictos o enojos que tienen hacia el padre, debido a que en un importante número de casos, están separados de su madre, viven con

otras parejas y sus hijos, los frecuentan muy poco o no los ven desde hace mucho tiempo.

Como se puede apreciar en esta descripción, en un grupo-clase conviven singularidades, con historias familiares y vínculos afectivos diversos, lo cual tienen importante incidencia en los modos del trabajo de enseñar, en la disposición a la tarea escolar y la vida en el aula. Las indagaciones realizadas muestra que cada uno de ellos cuenta con muy pocos espacios o situaciones escolares o extraescolares para conversar y ser escuchados en las dificultades o conflictos que atraviesan o tramitan cotidianamente.

Los docentes advierten y llegan a conocer más o menos las circunstancias por las que atraviesan cada uno de sus estudiantes. Construyen estrategias para conversar y acercarse a sus alumnos y así hacerse alguna idea de quiénes son y los problemas que atraviesan. Sin embargo, se encuentran desbordados por los comportamientos de los alumnos en el espacio del aula y, al igual que sus estudiantes, tienen pocos espacios formales para tramitar los conflictos, reflexionar y hacerse de herramientas simbólicas para ensayar alternativas en el trabajo en el aula.

1.3. Los docentes del caso: trayectorias y características

Elena es profesora de *Biología* en 2do año “A”. Se recibió de Licenciada y Profesora en Biología en la Universidad Nacional de Córdoba. Tiene bastantes horas de clase en la escuela y enseña también en el Ciclo Orientado. No le gusta tanto trabajar con los cursos del Ciclo Básico. Es profesora de una Tecnicatura en Medio Ambiente en el Nivel Superior no-universitario. La docente de Biología transitó por una carrera de formación docente de dos años, la cual decidió realizar por propia voluntad. Ese trayecto plantea un conjunto de disposiciones y repertorios didácticos y pedagógicos que la docente menciona en las entrevistas, aun cuando piensa que son abstracciones difíciles de articular con la práctica en el aula. Elena es madre de tres hijas.

Darío es profesor del espacio curricular de *Educación Tecnológica* en 2do año “A”. Es también el Secretario del establecimiento educativo. Es egresado de una reconocida y prestigiosa escuela secundaria de formación científica de la Ciudad de Córdoba perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba.

Primero estudio magisterio, el cual ejerció durante un tiempo. Posteriormente hizo el Profesorado en Tecnología, (creación de la década de los '90 por la "llegada" a los diseños curriculares de la asignatura Educación Tecnológica). También es el profesor de Física en los 1ros años de la escuela. Durante el 2012 se tomó una licencia de siete meses por razones de salud. Semanas antes de solicitarla me decía "estoy quemado, tengo la cabeza quemada" y relataba que se debía tanto por el trabajo docente como por su actividad de Secretario y los conflictos suscitados con la gestión directiva. Tiene dos jóvenes hijas que cursan estudios universitarios.

Natalia es Profesora de *Ciudadanía y Participación* en 2do "A". Su titulación es de Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Comenzó a trabajar en la escuela media hace 22 años en un establecimiento de una localidad cercana y al sur de la Ciudad de Córdoba, un IPEA (Instituto Provincial de Enseñanza Agropecuaria) que luego paso a ser un IPEM como todas las instituciones de educación secundaria de la Provincia de Córdoba (aunque luego regresaron a su denominación de IPETAyM²³). Expresa que fue una experiencia muy linda. En esa escuela comenta que empezó como Secretaria Docente unos meses. Luego mientras seguía ejerciendo esta labor comenzó a tomar horas como docente de Filosofía, Psicología (aunque esta última por poco tiempo) y luego con el cambio curricular de 1997 comenzó a enseñar en el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadanía y Formación Ética y Humanidades. Trabaja en los cursos del *Ciclo Básico* aproximadamente desde hace 10 años. En ese momento había salido seleccionada para realizar un curso del Ministerio de Nación acerca de TICs y Ciudadanía y Participación. Tiene tres hijos.

Raquel es profesora de Lengua en 2do "A". Es Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Desde hace seis años que se desempeña como profesora en la Escuela Secundaria. Trabaja en dos establecimientos estatales. Su oficio profesional desde hace unos 20 años es el de Gestión y Publicidad de Eventos Culturales y Musicales. También ha trabajado en radios muy importantes de la Ciudad de Córdoba. Según relata la directora del establecimiento hasta el año pasado entraba al curso con el

²³ Instituto Provincial de Educación Técnica Agropecuaria y Media

talonario de amonestaciones. No obstante, aun recurre a solicitar amonestaciones. Este año desde dirección le prohibieron esta práctica. Aunque de vez en cuando pide el talonario y coloca amonestaciones. Cuando ingresa al curso, se detiene un rato al frente, con cara adusta, espera a que hagan silencio y saluda “Buenas tardes a todos y todas”. Se enoja con los alumnos. Levanta muchísimo la voz para decirles que se queden callados y los va nombrando por el apellido a aquellos que hablan o se ríen. Se acerca y los habla en el banco con un gesto de enojo y los reprende cara a cara reclinada sobre sus bancos. En una encuesta que realice entre los estudiantes del curso acerca de "Lo que les gusta y no les gusta de la escuela", apareció de manera generalizada insultos y odios hacia Raquel. En una entrevista le comenté del enojo de los alumnos para con ella y me dijo “Si, me parece que necesito un curso de Psicología para adolescentes, no tanto pedagogía”. En su práctica de enseñanza da cuenta de su compromiso y responsabilidad para intentar construir constantemente actividades que motiven al trabajo escolar a los alumnos. Es madre de dos niños de ocho y diez años, respectivamente.

Waldo es profesor de Matemática en 2do año “A”, tiene concentración horaria en la institución. Está titulado en Educación Tecnológica, por el Profesorado de Educación Tecnológica de la Provincia de Córdoba. Comenzó enseñando Educación Tecnológica pero ahora enseña solamente Matemática. Tiene un gesto sereno, no levanta nunca la voz. Cuando intenta generar orden en el aula, porque quiere comenzar a explicar o cuando ya ha comenzado a desarrollar un ejercicio y los alumnos continúan hablando, va diciendo sus nombres, acompañado de un suave “basta”. Es un docente querido por los alumnos por la paciencia que tiene para tratarlos y porque les explica varias veces de manera personalizada. No obstante, tiene uno de los porcentajes más alto de alumnos a rendir: el 50% va al examen de “coloquio” de diciembre. En los coloquios de diciembre la lista era de 15 alumnos, 13 se presentaron a rendir, no aprobó ninguno. En la mesa de exámenes de febrero del 2012 aprobaron casi todos los que se presentaron. Según expresa no realiza cursos de formación docente. Es padre de dos niñas. Lamentablemente, debido a que la imposibilidad de abarcar más datos no pude analizar sus clases. Sin embargo, sus construcciones metodológicas recurren al uso exclusivo de la carpeta y se

inscriben fuertemente en la lógica y funcionamiento del *dispositivo didáctico-pedagógico* reconstruido en esta indagación.

Durante el año 2012 observé las clases de Carmen. Es profesora de Historia del 3ro año “A” Ha enseñado Historia en 2do año en el año anterior a este mismo grupo-clase. Los alumnos tienen una imagen positiva de ella. Se tituló como Abogada en la Universidad Nacional de Córdoba. Ejerció esa profesión durante mucho tiempo en un estudio jurídico. Luego se trasladó a vivir a esta localidad y en ese lapso fue madre de dos niños. Al respecto, explica que la distancia a los Tribunales, que funcionan en la Ciudad de Córdoba, sumado al cuidado de sus hijos, hizo que se decidiera a abandonar el ejercicio de la profesión de abogada y comenzó como docente. Desde hace unos años trabaja en tres escuelas secundarias estatales en la zona. También se desempeña como profesora en una institución que desarrolla en el turno vespertino el "Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años". A partir del año 2012 es la tutora del 3ro “A”, donde ella enseña Historia. Tienen una alta carga horaria laboral como profesora. Según relata participa asiduamente de diferentes talleres y cursos oficiales de formación docente.

Asimismo, durante el 2012, observé las clases de Ernestina. Es profesora de “Geografía” en el 3ro “A”. Se tituló como Geóloga en la Universidad Nacional de Córdoba. Ejerce como docente de Escuela Secundaria desde hace nueve años. Trabajo en varias escuelas. Como vive cerca del establecimiento educativo y como le gusta mucho la manera en que se trabaja en esta institución, concentró todas sus horas de docencia en la misma. Enseña tanto en curso del *Ciclo Básico* como del *Ciclo Orientado*. No realiza cursos de formación docente. También enseña Geografía en 1er año. Tiene una hija adolescente.

1.4. Diseño curricular, asignaturas y contenidos.

En este apartado se realiza una presentación de algunos objetivos y contenidos prescriptos en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para la Escuela Secundaria, período 2011-2015 y, particularmente, de los espacios

curriculares que enseñan los docentes a quienes se observaron sus clases. Asimismo se describe sus ubicaciones en el cronograma de la institución.

La asignatura *Biología* posee una extensa tradición curricular y se encuentra vinculada con un campo disciplinar científico que posee una fuerte legitimidad en el “contexto primario” o “universo de referencia” –espacio simbólico de producción de conocimientos, prácticas y valores sociales y culturales – que le da una importante estatus en tanto espacio curricular y saber escolar²⁴.

En el Diseño Curricular, Biología se encuentra comprendida dentro del capítulo de las “Ciencias Naturales” junto con Química y Física, como disciplinas principales del área. La denominación que toma en el texto es de “Biología - Ciencias Naturales” para el 1er año y “Biología” en el caso de 2do año²⁵. En ambos casos, tiene asignado, en cada año, un módulo de 80 minutos más medio módulo de 40 minutos –lo que hace 3 horas cátedra (HsC), es decir, dos horas reloj semanales.

Esta disposición horaria comienza con el último cambio curricular en la Provincia de Córdoba que se desarrolla a partir del año 2010 y es oficializada con la versión del Diseño Curricular para el período 2011-2015. En la anterior versión del año 1997, Biología se encontraba en 1er año con 2 HsC –horas cátedras-, en 2do año con 2 HsC y en 3er año con 3HsC en el Ciclo Básico, es decir, con un total de 7 HsC. Por lo tanto, comparativamente Biología en la nueva propuesta curricular queda con un total de 6 HsC, pero ahora distribuidas y concentradas en 1er y 2do año. Al respecto, es importante señalar, el espacio de Biología experimenta otro cambio curricular a partir del Proyecto “Escuela para Jóvenes” que se implementó desde el año 2001 hasta el 2008. Este plan piloto se puso en marcha en 80 escuelas del país, 30 pertenecientes a la provincia de Córdoba (20 públicas y 10 privadas). Una de esas instituciones era el IPETyM de este estudio.

Elena en las entrevistas expresa disconformidad con respecto a este cambio. Ella sostiene que el espacio curricular de Biología perdió horas cátedras en el

²⁴ Ver “Introducción”.

²⁵ La diferencia de denominación entre 1er y 2do año tiene por objetivo “comenzar con la enseñanza de la *Biología*, ...desde el marco más amplio de las Ciencias Naturales, con el propósito de obtener una visión globalizadora de los procesos que involucran al hombre en su ambiente... orientarse hacia la integración de conceptos, teorías, procedimientos, actitudes y modelos que favorezcan la superación de estereotipos y propicien una visión adecuada de [esta ciencia]”. Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, p.67.

Ciclo Básico con el último cambio del documento curricular oficial, en el cual esta asignatura quedó sin sus horas en el 3er año. En consecuencia la docente considera que tiene que enseñar en un año (2do) los contenidos que antes estaban distribuidos entre 2do y 3ro años. Representación que se traslada al importante volumen de contenidos que aborda durante el año lectivo y la intensidad de ritmo de trabajo que impone a sus clases. Esta percepción de un extenso volumen de contenidos comprimido en poco tiempo, efecto del cambio curricular en la Provincia de Córdoba en el 2010, es compartida por la mayoría de los docentes que sus asignaturas experimentaron esa transformación.

En el caso estudiado, las “horas” de Biología en el cronograma del año 2011 estaban dispuestas los días martes en la 1ra y 2da hora de clases de la jornada escolar de 13, 15 hs. y 15,15 hs y los días miércoles en la 4ta y 5ta hora de 15,25 a 16, 45 hs.

La “Presentación” de este campo de las ciencias en el texto curricular oficial señala que: “[d]ada la amplitud y variedad de contenidos que abarcan las disciplinas que integran el área se ha tomado como referente lo propuesto en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios²⁶ y se han seleccionado como ejes organizadores aquéllos tópicos de mayor nivel de abstracción, amplitud y complejidad, tales como *seres vivos, materia y energía, sistema, interacción, unidad-diversidad y cambio...* es necesaria su incorporación a toda la escolaridad tendiendo progresivamente a la alfabetización científica y tecnológica de los ciudadanos... Por otra parte, se ha considerado importante tener presente... el enfoque *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores*, el cual es transversal en cada espacio curricular debido a que contribuye al análisis de problemáticas actuales, entre ellas aquéllas relacionadas con la salud y el ambiente”.

El texto curricular define a la Biología como “la ciencia que estudia patrones estructurales, funcionales y de comportamiento, en todos los niveles de organización de los sistemas vivos y su relación con el entorno ... Se propone profundizar la comprensión del organismo humano como sistema

²⁶ Es la denominación que adopta la prescripción curricular nacional a partir del 2004, acordada en el Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación –reunión de Ministros del área educativa de todas las Jurisdicciones del país y de representantes de organizaciones sociales-, y que se toman como la versión oficial y común de los saberes escolares para todo el territorio nacional. A partir de esta prescripción, las Jurisdicciones/Provincias se abocan al desarrollo y publicación de sus propios diseños curriculares.

abierto, complejo e integrado ... [y su conocimiento] permite una toma de conciencia sobre la necesidad de su cuidado y acerca de acciones tales como la higiene personal, la alimentación adecuada, el descanso conveniente, la recreación - entre otras- con el propósito de promover conductas y actitudes apropiadas.... Es necesario tener en cuenta que se debe realizar el análisis de los procesos biológicos de acuerdo con modelos científico-escolares progresivamente más cercanos a los propuestos por los científicos”²⁷.

Por su parte, *Educación Tecnológica* es un espacio curricular que a diferencia de “Biología”, no se encuentra evidentemente como un ámbito académico legitimado en el “contexto primario” (espacio simbólico donde se producen los conocimientos, las prácticas y los valores sociales y culturales) y referenciado en un campo disciplinar científico con una larga tradición. Como señalan algunos historiadores de las disciplinas escolares la “Tecnología Educativa” ha sido una asignatura creada e introducida en los diseños curriculares de educación básica y su evaluación obligatoria en la escuela por la intervención estatal y adquirió estatus debido a su relevancia para el mundo del trabajo (Peachter, 1993 citado por Terigi 1999). Un aspecto relevante a destacar es que en términos de la organización de los contenidos la denominación de Educación Tecnológica es en sí misma un eje transversal y articulador de múltiples posibles contenidos de diferentes disciplinas.

En el diseño curricular del año 2011-2015 de la Provincia de Córdoba el espacio de Educación Tecnológica tiene en 2do año dos módulos de 80 minutos. Esta disposición horaria comienza con el cambio curricular de la Provincia de Córdoba en el año 2010 y que se oficializa con una primera versión 2010-2011 del texto curricular y se concluye con la versión 2012-2015. Con este cambio curricular el espacio de Educación Tecnológica paso de tener 4 módulos de 80 minutos (8 horas cátedra) –versión curricular 1997, diseñada a partir de los Contenidos Básicos Comunes del Consejo Nacional de Educación- a tener una disminución a 4 módulos de 80 minutos (4 horas cátedras), cuyos contenidos pasaron a ser diseñados a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

²⁷ Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. p. 51-53

En la institución donde se realiza el trabajo de campo la asignatura se encuentra en las últimas horas del día lunes de 16,45 a 18, 15 hs. y las dos primeras del jueves de 13,15 a 14,35²⁸.

En el diseño de la Provincia de Córdoba el espacio curricular de “Educación Tecnológica” se encuentran organizado en tres ejes: “Procesos Tecnológicos”, “Medios Técnicos” y “La Tecnología como proceso sociocultural: diversidad, cambio y continuidades”. Los “contenidos y aprendizajes” relacionados con la Energía tienen una importante presencia pero no son exclusivos. Lo cual tendrá relevancia con respecto al análisis de la construcción para la enseñanza de Darío.

La asignatura *Ciudadanía y Participación* es un espacio curricular de reciente creación en el diseño curricular de la Provincia de Córdoba para 1er y 2do año del *Ciclo Básico*. En cada uno de los años escolares mencionados tiene asignadas tres horas cátedras (3 HsC), respectivamente, es decir, un módulo de 80 minutos más medio módulo de 40 minutos. Por sumatoria posee una carga horaria seis horas cátedras en el *Ciclo Básico*. De manera similar a las demás asignaturas, la disposición horaria para *Ciudadanía y Participación* comienza con un proceso de cambio curricular de la Provincia de Córdoba que e inicia en el año 2010 y que se oficializa con la versión de los diseños jurisdiccionales versión 2012-2015.

No obstante, es importante destacar que *Ciudadanía y Participación* es un espacio que se inscribe en una larga tradición curricular. Al mismo se le ha asignado nombres, contenidos y objetivos con diferentes grados de variación. Entre los antecedentes más recientes se puede encontrar el de “Formación Ética y Ciudadana” perteneciente al diseño curricular de la Provincia de Córdoba de 1997 (referenciados en los Contenidos Básicos y Comunes del Consejo Nacional de Educación) y precedentes un poco más distantes el de “Formación Moral y Cívica” entre mediados de los años ’70 y principios de los años ’80.

La denominación de *Ciudadanía y Participación* funciona en términos curriculares como un eje transversal y articulador de los contenidos (una idea

²⁸ Las grillas horarias en las Escuelas Secundarias en Córdoba se organizan también recurriendo a medios módulos de 40 minutos. Algunas materias organizan su horario total asignado curricular, en parte, agregando un medio módulo, lo cual permite organizar los recreos.

suprarelacional) (Bernstein, 1988), de manera similar que la denominación de Educación Tecnológica. Estos contenidos son pedagogizados a partir de referenciarse en el “contexto primario” en “conocimientos y enfoques de disciplinas académicas como la Filosofía, la Ciencia Política, la Sociología, la Psicología, la Antropología y el Derecho, entre otras”²⁹, como así también, desde prácticas culturales de la vida política y social. Además el diseño curricular señala en su fundamentación que “tiene como propósito principal la formación ciudadana de los estudiantes y para ello promueve propuestas de enseñanza en diversos formatos que favorezcan la comprensión y la participación efectiva en el ejercicio activo y crítico de la ciudadanía”³⁰. En el diseño curricular se expresa para el espacio de Ciudadanía y Participación, la intención de alcanzar los siguientes objetivos:

“Para ello, resultan valiosos los contenidos básicos imprescindibles sustentados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N.A.P.) de Formación Ética y Ciudadana acordados a nivel nacional. Se propone, entonces, que cada docente construya un proyecto de enseñanza a partir de los ejes: Reflexión Ética, Construcción histórica de las Identidades, Derechos y Participación e Intervención sociocomunitaria, para abordar la revisión crítica de *ámbitos de la vida cotidiana* de los jóvenes, por entenderlos como campos de experiencia y escenarios específicos de participación para la formación para la ciudadanía. Al respecto, se establece el abordaje de los siguientes ámbitos: Para primer año: Ambiente, Convivencia y Salud, Alimentación y Adicciones. Para segundo año: Sexualidad, Tecnologías de la Información y la Comunicación y Ámbito de definición institucional”³¹.

A pie de página del diseño curricular sugiere, en primer lugar, abordar por trimestre cada uno de estos ámbitos, como así también para el Ámbito de definición institucional señala que “Cada institución podrá retomar uno de los ámbitos trabajados en primero o segundo año o abordar otro (Educación vial, cooperativa y mutual, al consumidor, etc.), en virtud del interés de los estudiantes, en relación con el contexto”. Asimismo, el texto curricular sugiere recurrir a una reconstrucción crítica de la realidad considerando los siguientes ejes: *Salud, Alimentación y Adicciones, Ambiente Convivencia, Sexualidad, Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Cada uno de estos ejes

²⁹ Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba 2011-2015, Tomo II, p.158

³⁰ Idem

³¹ Ibidem, p.159.

posee un marco orientador para el abordaje de los contenidos.³² En la institución donde se realiza el trabajo de campo la asignatura se encuentra en las dos primeras horas del día lunes y del jueves de 13,15 a 13,55 y 13,55 a 14,55.

Por su parte *Lengua y Literatura* en 2do año "A" a cargo de Raquel es junto con *Matemática*, un espacio curricular con una larga tradición curricular. En los diseños curriculares de la educación básica se encuentran representados en todos los años de cada uno de los niveles y comparativamente con las demás asignaturas son los espacios con mayor carga horaria. En el caso del 2do año del *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria Lengua y Literatura tiene 5 horas cátedras (al igual que en 1ro y 2do año). En total en este primer tramo del nivel posee 15 HsC. En el establecimiento, durante el 2011, Lengua y Literatura se desarrollaba repartida entre los días martes y miércoles. Con respecto a la organización y enseñanza de los contenidos el área de Lengua y Literatura es una de las más complejas y extensas del Diseño Curricular. Propone a los docentes posicionarse en una:

“...concepción acerca de los aprendizajes desde la cual éstos han sido seleccionados y enunciados, corresponde a su consideración como *saberes a aprender y enseñar, que involucran contenidos* - conceptos, ideas, valores, normas, actitudes, habilidades, destrezas, procedimientos- de los cuales los estudiantes necesitan y deben apropiarse. Su selección y organización contempla el progresivo desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas en el ámbito de la oralidad, la lectura y la escritura y, por otra parte, la complejización de las posibilidades de reflexión metalingüística, metatextual y metacognitiva de los estudiantes. Sólo a los fines de su enunciación, se los presenta agrupados según ejes organizadores, que guardan estrecha relación con aquéllos propuestos en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006): *Comprensión y producción oral; Lectura y producción escrita Literatura; Reflexión sobre el lenguaje, la lengua (sistema, norma y uso) y los textos*”³³.

A partir de la presentación del enfoque de enseñanza del área y los ejes, se plantea la "Organización y secuenciación de contenidos", los cuales se encuentran ordenados en tres principios: "*El grado de autonomía en la realización de tareas de comprensión y producción de textos orales y escritos*;

³² Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba 2011-2015, Tomo II. p.159-160.

³³ Ibidem p.9-10.

La inclusión progresiva de géneros discursivos y tipos de textos; La continuidad en el tratamiento de un mismo género discursivo o tipo de texto"³⁴.

A su vez, la propuesta de enseñanza se propone bajo la dimensión de "La alternancia metodológica" de la cual expresa "Así como se postula que objetivos y contenidos se seleccionan y secuencian en función de procesos de continuidad y diversidad, también las propuestas de enseñanza han de plantearse en términos de frecuentación y asiduidad, pero también de diversidad". En este sentido, sugiere para las tareas escolares que "[p]odrán planificarse actividades independientes, sistemáticas o permanentes, ocasionales y también otras insertas en proyectos de diferente alcance: a) *Las actividades independientes*, b) *Las actividades sistemáticas o permanentes*, c) *Las actividades ocasionales*, d) *Los proyectos*"³⁵.

Asimismo, el texto curricular plantea que el aula de Lengua y Literatura tiene que tender a ser organizada como un "Taller de oralidad, lectura y escritura", en el cual "[s]e trata de privilegiar una dinámica [con] actividades [que] se organicen en torno a los intercambios entre los participantes se genere un espacio propicio para la acción colaborativa y cooperativa y se habilite la formulación de preguntas, se ofrezca a los estudiantes la oportunidad de “poner en escena” sus saberes, sus intereses, sus gustos y preferencias [...]. En este sentido, prescribe con extensos desarrollos en cada una de las dimensiones mencionadas que para "[c]onformar en el aula una comunidad de hablantes, lectores y escritores" debe favorecer: 1) *Hablar y escuchar en la clase de Lengua y Literatura* 2) *Los textos que se leen en el aula y las actividades de lectura*, 3) *Escribir en la escuela y en el aula de Educación Secundaria*, 4) *Enseñar y aprender literatura y no sobre la literatura*"³⁶.

Por su parte, *Historia*, en tanto disciplina escolar posee una extensa tradición curricular y se encuentra referenciada en un campo disciplinar científico en lo que hemos denominado el “contexto primario” o “universo de referencia” para los saberes escolares.

En el diseño curricular del año 2011-2015 de la Provincia de Córdoba el espacio de Historia tiene en 3er año del *Ciclo Básico* dos módulos de 80

³⁴ Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba 2011-2015, Tomo II, p.21.

³⁵ Ibidem, p.22.

³⁶ Ibidem, p.23-24-25.

minutos –lo que se denomina 4 horas cátedra (HsC)- y otras 5 HsC en 2do año. Igualmente para Historia el cambio de carga horaria es definida en el diseño curricular 2012-2015. En la anterior versión curricular del año 1997, Historia se encontraba en 1ro, 2do y 3er años del *Ciclo Básico* con 3 HsC en cada año. Por lo tanto comparativamente la asignatura Historia conservó las 9 horas cátedra, aunque a partir del 2010, distribuidas solamente entre 2do y 3er año. Al igual que Biología, el espacio de Historia ya había sido objeto de un cambio curricular con el Proyecto “Escuela para Jóvenes” que se implementó (2001-2008). Proyecto que no se implementó más en el establecimiento donde se realizó el estudio.

En 3er año, Historia está subsumida en el título *Ciencias Sociales*, al igual que Geografía en 1er año. Esta decisión curricular tiene por objetivo dar continuidad desde el Nivel Primario, al enfoque didáctico y disciplinar dentro en estas asignaturas. Para el caso, objeto de nuestra observación, el espacio curricular de Historia en el diseño 2012-2015 se organiza en un eje; “Argentina en Latinoamérica y el mundo en los siglos XIX, XX e inicios del XXI”, que luego en el apartado “Contenidos y Aprendizajes” se divide en tres subejos: *Cambios y continuidades entre el orden colonial y los nuevos Estados Latinoamericanos; Argentina y Latinoamérica en el mundo del siglo XX; Los inicios del siglo XXI en Latinoamérica.*³⁷ En el diseño curricular se propone para un tratamiento de los contenidos en estos ejes “por la matriz lineal de la cronología, jerarquizando el tratamiento conceptual de los procesos” (resaltado del original). En la institución donde se realiza el trabajo de campo la asignatura Historia, durante el 2012, se desarrolla en las dos primeras horas del día lunes por la mañana de 7,45 a 9,05 y del miércoles de 9,55 a 11,15.

El espacio curricular de *Geografía*, experimenta las mismas modificaciones y cargas horarias que su par de Historia. A partir del año 2010, Geografía se encuentra en 1er año con 5 horas cátedra y en 3er año del *Ciclo Básico* 4 horas cátedra. En la institución donde se realiza el trabajo de campo la asignatura Geografía, durante el 2012, desarrolló sus clases en los días lunes 11.25 hs a 12.45 hs. y los miércoles 11, 25 a 12,45 hs. El espacio curricular está organizado en un eje central organizador: "El territorio y la sociedad argentina

³⁷ Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba 2011-2015, Tomo II, p.92-93.

en el contexto latinoamericano". Que a su vez se descompone en cuatro subejos donde se organizan los "Aprendizajes y Contenidos": *Dimensión ambiental del espacio geográfico. Dimensión político – organizacional del espacio geográfico. Dimensión social y cultural del espacio geográfico Dimensión económica del espacio geográfico.* Entre las "Orientaciones para la enseñanza" el diseño curricular propone, entre otras más, que:

"La Geografía concebida como una Ciencia Social debe favorecer el análisis de la *relación entre las sociedades y los ámbitos espaciales concretos a distintas escalas*, vinculando las condiciones naturales, las actividades que llevan a cabo los grupos sociales, evaluando el impacto que se produce en dichos espacios geográficos.[...] El espacio geográfico es concebido como producto social. Interrogantes tales como: *¿de qué modo se transforma la naturaleza?, ¿qué motivaciones llevan a las sociedades a organizar el espacio de tal o cual manera?, ¿qué cambios se perciben?, ¿qué elementos permanecen?*, son algunos de los interrogantes que podrían orientar el proceso de enseñanza [...] Por ello, es central que el docente proponga a los estudiantes distintos formatos (materia, materia más proyecto, seminario, taller) [...].Se propone entonces abordar los contenidos propuestos para cada año desde una ***mirada explicativa...*** [...] Es importante que el docente proponga instancias de aprendizaje en las que se evite la disociación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y utilice textos, imágenes, videos, audios, entre otros, que favorezcan el análisis de las situaciones que se presentan a partir de la observación y la percepción de los estudiantes., orientándolos en la construcción de conceptos como *población, diversidad y desigualdad* y en el desarrollo de la empatía para comprender y valorar lo propio y lo diverso"[el resaltado pertenece al original].³⁸

Estos contenidos curriculares y las orientaciones para la enseñanza propuestas por el diseño, encontraran diferentes modos de tratamiento en las construcciones metodológicas desarrolladas en las clases de este grupo de profesores, a partir del uso de los artefactos y las herramientas didácticas, como así en las maneras de seleccionar las "nociones-núcleo" y los procedimientos considerados centrales en torno a la lectura y la escritura para los alumnos.

1.5. Reflexiones finales

En este capítulo realicé una descripción del establecimiento escolar, los sujetos y los contenidos curriculares abordados en este trabajo. Una institución particular, con docentes y alumnos singulares, en un lugar geográfico

³⁸ Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba 2011-2015, Tomo II, p.95.

específico. Pero también una Escuela Secundaria que mantiene rasgos y características comunes a cualquier otra del nivel (formato escolar, organización curricular, régimen académico, entre otros aspectos estructurales), y profesores y estudiantes que transitan por vicisitudes, experiencias y situaciones semejantes a las de sus pares de la provincia e, incluso, del país. Aspecto que en términos teórico-metodológicos es importante destacar para sostener en el análisis un equilibrio entre lo universal y lo singular de los procesos y los sujetos escolares. Y en este sentido, la vigilancia y resguardo con las generalizaciones, aunque no necesariamente inviables, ni imposibles en términos categoriales.

Las similitudes y diferencias entre las instituciones educativas de nivel medio, y de otros niveles también, como hemos dicho en otro lugar, "...están vinculadas... al origen de los proyectos, a sus lógicas, sentidos e implicancias en la vida institucional. Estas [son] atribuibles, principalmente, tanto a *condiciones materiales* -las posibilidades de brindar una oferta curricular que pueda desplegarse y sostenerse en el tiempo con una infraestructura adecuada, recursos materiales apropiados, una planta docente consolidada- como a *condiciones simbólicas* -los modos de reinterpretación y resignificación de los imperativos de la[s] reforma[s], las tradiciones institucionales y curriculares, el capital académico, laboral y social de profesores y directivos, el estilo de gestión directiva, entre otros" (Alterman y otros, 2006).

Así, el análisis da cuenta de una institución escolar que mantiene un prestigio en la comunidad, pero al mismo tiempo posee los mismos índices de repitencia, desgranamiento y abandono que la mayoría de las Escuelas Secundarias estatales, aunque más, en su caso, en una orientación que en otra. Dicho reconocimiento, sin desconocer los indicadores de exclusión, muy probablemente está sostenido por el clima institucional que logra construir y los desempeños alcanzados principalmente con los alumnos que pueden permanecer en ella.

Por otra parte, el doble turno de la modalidad técnica es un factor que incide en las experiencias escolares de los estudiantes, modalidad a la cual pertenecen los alumnos de 2do y 3er año de la presente indagación, aspecto que generalmente ocasiona dificultades y agobio en ellos. Incluso las vicisitudes

que vivencian en esta orientación se relacionan con las condiciones del trabajo de enseñar de los docentes.

Al respecto, en estudios donde hemos abordado con mayor profundidad el fenómeno analizamos que "las explicaciones de las altas tasas de deserción refieren fuertemente a las constricciones que impone una estructura curricular que obliga a una permanencia diaria muy prolongada de los alumnos en la escuela [...] situación que impide para algunos el ingreso o sostenimiento en el mercado de trabajo informal y altos costos económicos para las familias" (Fogolino, Falconi, Lopez Molina, 2008). Sin embargo, a pesar de este fenómeno socioescolar, en el caso abordado los progenitores junto con sus hijos emprenden el esfuerzo por transitar la orientación técnica, porque interpretan que dicha modalidad, por un lado, genera una oportunidad para pertenecer a esta institución y, por otro, materializa la promesa de una oferta formativa que supone un conjunto de saberes utilitarios y "prácticos" orientados a una "salida laboral" segura.

Por otra parte, un aspecto común de esta institución escolar como cualquier otra escuela está presente en las prescripciones curriculares. No obstante, como conceptualicé en la Introducción de este trabajo, los docentes efectúan apropiaciones y construcciones particulares de los contenidos a partir de sus trayectorias formativas, sus experiencias vitales, sus apuestas, expectativas y deseos de transmisión y el modo en que interpretan las posibilidades de apropiación del saber por parte de sus alumnos. En este proceso es donde los docentes se inscriben y participan con sus armados didácticos en los *dispositivos didáctico-pedagógicos* durables en el tiempo, incluso más allá de las particularidades de los establecimientos y de sus propias trayectorias individuales.

En este sentido, la disposición en la grilla horaria de cada asignatura muestra la compleja dinámica laboral y de cursado que se configura para docentes y alumnos, la cual esta particionada y compartimentalizada en diferentes horarios. Aspecto que como veremos se traslada a la organización interna y la textualización material de los artefactos didácticos y, por transitividad, a la gestión y disponibilidad de dichos recursos y herramientas para el desarrollo de las clases.

Asimismo, el aula es un espacio donde conviven subjetividades y singularidades de docentes y alumnos. El curso no es un espacio de experiencias y prácticas homogéneas. Existen afinidades y grupalidades entre algunos estudiantes, más con unos que con otros de sus compañeros. Se construyen lazos de amistad y también conflictos entre los individuos y los grupos. La práctica escolar diaria entre profesores y estudiantes vincula experiencias, significados y conocimientos locales previos al espacio del aula. Como señale más arriba, recuperando a Candela, Rockwell y Coll, (2004), las aulas son mucho más que sólo escenarios en los cuales tienen lugar las clases; son espacios sociales, complejos y dinámicos en los que continuamente se recrea y produce cultura.

Las características descriptas de alumnos y profesores, como así también de las asignaturas que enseñan estos últimos y las referencias curriculares con las que se relacionan, son entramadas en los *dispositivos didáctico-pedagógicos*, entendidos como redes donde se inscriben y conducen, con el uso de artefactos y herramientas, un conjunto heterogéneo de procesos, prácticas, relaciones de poder y subjetividades en las instituciones educativas.

“Es necesario recordar que los alumnos no están en la escuela por voluntad propia, y convocarlos a las actividades es todo un reto”
(E. Rockwell, 2013)

CAPITULO 2: *La vida en las aulas en el Ciclo Básico de una Escuela Secundaria estatal.*

En este capítulo describo las condiciones materiales y simbólicas con las cuales los profesores desarrollan su trabajo de enseñar en las aulas del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria pública estatal. El análisis aborda las acciones y representaciones que ellos construyen en relación con su tarea a partir de las prácticas sociales de sus estudiantes.

En los relatos de los docentes son recurrentes las referencias al *esfuerzo* y el *gasto de energía* que requiere desarrollar el trabajo con los alumnos “*más chicos*” del nivel escolar. Las observaciones de clases dan cuenta de que un número importante de estudiantes presenta resistencias o dificultades para ingresar regularmente a la tarea escolar, proceso que explica su fuerte participación en el moldeamiento y negociación de la situación de clase.

Los profesores interpretan que las prácticas de sus jóvenes estudiantes están relacionadas con cuestiones etarias, desarrollos psicológicos, repertorios culturales contruidos en sus contextos sociales y familiares, como así también a un proceso de paulatina pérdida de expectativas con respecto a la oferta educativa institucionalizada.

Para analizar las dinámicas en las que se desenvuelve el trabajo de enseñar recupero la categorización propuesta por Basil Bernstein, (1988, p.38; 1990, p.106) con el fin de abordar las estrategias que ponen en marcha los docentes como intentos de resolver el equilibrio entre el “orden instruccional” en tanto transmisión de saberes, procedimientos y destrezas académicas y el “orden regulativo” vinculado con la subsunción de las prácticas académicas a conductas y gestos sociales disciplinados en el marco del trabajo escolar.

En consecuencia, interesa conocer cómo los profesores significan las condiciones de trabajo con sus alumnos y cuáles son las decisiones didácticas que toman para intentar resolver las tensiones suscitadas por las acciones de sus estudiantes en el aula.

2.1. El trabajo de enseñar a “los más chicos”: tensiones entre orientar, regular y dar autonomía.

Un primer aspecto que destacan los profesores en sus relatos es acerca de las complejas condiciones del trabajo docente con los alumnos “*más chicos*”, pertenecientes al trayecto escolar del *Ciclo Básico* (1ro, 2do y 3er año) de la Escuela secundaria. Los docentes refieren a las características que adquiere su tarea en los primeros años en contraste con las que realizan en el *Ciclo Orientado* (4to, 5to y 6to años).³⁹ Diferencia que ellos representan como la tensión entre “*trabajo guiado*” y “*trabajo autónomo*”:

“...**con los más chicos...**no es lo mismo que con los cursos altos... **en los 2dos es un trabajo más guiado, mucho más guiado** [...] ... vos trabajas en sexto... que es gente ya madura con capacidad de autogestión, trabajo autónomo y, bueno, es otra cosa...” (Elena, profesora de Biología)⁴⁰

“En el Ciclo de Especialización, el chico está sólo, porque el chico ya tiene que estar sólo. Se supone que nosotros tenemos que ir formando su autonomía”. (Ernestina, profesora de Geografía)

La comparación que establecen los profesores entre el trabajo docente en el *Ciclo Básico* y en el *Ciclo de Orientado* es significada a partir de las disposiciones o repertorios de prácticas y saberes escolares y culturales que los estudiantes del primer ciclo portan. Por lo general, ese repertorio es señalado como el sustrato que complejiza y/o dificulta el desarrollo de las actividades de aprendizaje, circunstancia que desestabiliza las tareas programadas y exige constantemente rediseñar y readecuar las propuestas didácticas. Natalia de Ciudadanía y Participación relata al respecto:

³⁹ No obstante, esta percepción debe ser interrogada a partir de los altos índices de abandono y repitencia que se producen en 4to año (que significa el ingreso al *Ciclo Orientado*). Incluso, otros relatos dan cuenta de las dificultades del trabajo docente con los 6tos años en razón de los eventos y circunstancias vinculadas con el último año de estudio en el nivel y la organización del viaje de estudio.

⁴⁰ Las palabras resaltadas en negritas tiene por intención destacar aspectos de las expresiones de los entrevistados o situaciones en las observaciones para ayudar al lector a focalizar en la recurrencia de datos a partir de los cuales se viene construyendo el análisis.

“...lo que me está pasando ahora con ellos y con los otros 2dos años también es esta cosa de que habíamos ido a una ‘Muestra’⁴¹ sobre ‘Derechos y Jóvenes’. [...] Fui con los 2dos, 4tos y 6to. En general con 4to y 6to participaron de talleres y demás [...] Entonces bueno, la clase pasada [en 2do año] que era la posterior a la visita, digo bueno ‘A ver chicos qué trajimos’, viste una expectativa y **nada, nada...** Los chicos que los habían guiado les habían dicho algunas cosas que estaban buenas, como para tomarlas. Ellos se habían quedado con muchos folletitos y, entonces, con los folletos vamos a ver qué armamos. Y **nada, de nada**, estábamos con los folletitos y **como que no podíamos enganchar una posibilidad de dar alguna respuesta** de lo que yo les había preguntado [...]”

Elena, profesora en el espacio curricular de Biología, también manifiesta las exigentes condiciones que se presentan para trabajar con “*los más chicos*”. Ella expresa abiertamente que ante la posibilidad de elección dejaría de hacer docencia con los estudiantes del *Ciclo Básico* por el esfuerzo que demandan:

“[...] Tomé 6 horas más, yo tenía 22 nada más, tomé 6 horas más y estaría así en 28 y bueno, por mí dejaría los 2dos

E: ¿Por qué dejarías los segundos?

D: Y porque los 2dos son los 2dos... yo ni siquiera cuarto tendría, yo tendría quinto y sexto... los más chicos **no tienen una autonomía de trabajo**, son muy **indisciplinados**, están empezando con toda la **cuestión hormonal**, viste. Se hace, bueno, un merengue”

La elocuente expresión de Elena que “*ni siquiera 4to tendría*” se debe al fenómeno de pasaje entre el *Ciclo Básico* y el *Ciclo Orientado*, el cual, por lo general, viene acompañado de cambios en los ritmos y las exigencias académicas. Situación que plantea nuevos desafíos y dificultades tanto para docentes como para alumnos. Incluso, la problemática es reconocida por Darío profesor de Educación Tecnológica y Secretario del establecimiento: “...*las estadísticas dan que en 2do y 4to año son los mayores niveles de repitencia de la Provincia*”.

⁴¹ La muestra itinerante “Ana Frank: Una historia vigente” y “De la dictadura a la democracia: La vigencia de los derechos humanos. 1976-2006” se encuentra organizada por el “Centro Ana Frank de Argentina”. La muestra consta de dos exhibiciones. La primera está integrada por 36 paneles gráficos en los que se narra la historia de Ana Frank y del nazismo. La segunda, es una innovación a la tradicional muestra itinerante y está constituida por 6 paneles con los cuales se relata la historia de la última dictadura militar en Argentina y hace referencia a la vigencia de los Derechos Humanos. El proyecto educativo se complementa con la exhibición de un video de 22 minutos de duración titulado “La corta vida de Ana Frank”. La propuesta en las ciudades donde se presenta se encuentra abierta a todo el público con entrada libre y gratuita. La misma es guiada por un numeroso grupo de jóvenes capacitados para tal fin.
<http://www.centroanafank.com.ar/blog/institucional/el-centro/itinerantes/>

Asimismo, los docentes aluden a un cambio en las actitudes y la predisposición para la tarea escolar de sus estudiantes en el pasaje del 1ro al 2do año. Al respecto, Carmen, de Historia describe la variación en las prácticas de algunos de sus alumnos:

“...lo que si estoy notando que hay un grupo de chicos que eran excelentes el año pasado, porque esos chicos se sentaban siempre adelante, este año no sé por qué se sientan atrás...Jesús y Ocaño están al fondo ... El año pasado que se sentaban a la par mío, iban conmigo, este año lo noto cuando pido los trabajos que les falta...”

“Las chicas, por ejemplo, Fernanda, que eran excelentes alumnas, desde el año pasado, de mitad de año se han venido abajo, entonces, por eso les estoy encima. Tania el año pasado anduvo muy bien, pero ya este año tenés que estarle encima, encima, encima”.

Raquel de Lengua también coincide con la percepción de un cambio abrupto en las conductas de sus alumnos en el transcurso del 1ro al 2do año:

“R:...son alumnos que yo los he tenido y que noto en ellos un cambio y una evolución para mal, no para bien... Porque yo el año pasado los tuve en primer año, y los conozco, y producían, y tenían otro comportamiento y otro nivel de estudio. Y este año como que no son las mismas personas que yo conocí. Por más que he hablando con varios y he tratado de hacerlos repensar su comportamiento y su condición de estudiante...nada. [...] Caso concreto, Pablo Vasquez, excelente el año pasado. Caso concreto, Ramiro Nicastro... Son changos que eran brillantes el año pasado. Si comparamos las notas, las producciones. Este año están totalmente desbordados. **Me parece que tiene que ver a lo mejor con una cuestión de la edad...** Pienso que están probándose. Porque el año pasado eran como del grupo de los buenos y ahora están en el grupo de los rebeldes, de los malos, los que rompen... Ven como pueden hacer para hacerse notar, no sé si habrá entre ellos una instancia de querer ser líderes del grupo... No sé bien por dónde pasa [...] Pero bueno, era así en líneas generales, ver que todo el grupo estaba rindiendo poco, poco estudio, poca disciplina, poco ponerse las pilas [...]

E: Ese cambio, ¿vos lo has notado con otros grupos en años anteriores?

R: Si.

E: ¿De 1ero a 2do?

R: Si.

Darío desde el espacio de Educación Tecnológica comparte con sus colegas esta apreciación sobre una transformación en las conductas de sus alumnos cuando pasan del 1ro al 2do año:

“...tengo en el 1ro C... unos chiquitos... son una maravilla, como una cosa alucinante... [...] Este año entre 1ro y 2do hay una asimetría, una diferencia. Todos hablamos de eso. Los primeros son muy lindos grupos

viste, muy lindos grupos que no han decaído en la segunda etapa, después de las vacaciones.⁴² De treinta y pico, treinta me trajeron [todos los materiales de trabajo].

E: ¿Y cómo eran estos 2dos el año pasado?

D: El año pasado este era un 1ro hermoso. A mí me gustaba.

E: Como que la cosa se complica en el pasaje a 2do año.

D: En el 2do, mucho.

E: ¿Es una recurrencia de años, más allá de los sujetos?

D: A mí me parece que hay muchas variables, muchas variables.

E: ¿Cómo cuáles?

D: La edad...Así como para tomar las superficiales, me parece que descubren que **la secundaria no les satisface las expectativas con las que vienen**, me parece que el pasaje de la Primaria a la Secundaria, por eso los de 1er año todavía tienen esas ganas como de dar respuesta a la institución que los contiene, se nota, los de 1ro traen todo, te traen estudiado, en la prueba no te dicen 'Profe, suspéndala'. No,...es como que todavía mantienen ese volumen de ganas. Te paran en la galería, 'Profe, mire la tarea',...tipo primaria... Me parece que tiene que ver con la edad, con el pasaje de la primaria, de una institución más contenedora, de una maestra con 30 chicos, a esos mismos chicos con 13 profes, 14 profes. Me parece que por las prácticas áulicas también se pierde muchas expectativas, las prácticas áulicas de la secundaria... me parece que ellos van diciendo 'Bueno, esto es así, me adapto a este sistema y lo trato de pasar bien'. Y en 2do año pasa esto..." (Darío, profesor de Educación Tecnológica)

En forma coincidente, los relatos de los profesores describen un proceso de cambio en las conductas de sus alumnos a partir de 2do año, hipotéticamente vinculadas con cuestiones etarias, fisiológicas y psicológicas, y que se expresan en una menor predisposición para la tarea académica.⁴³ No obstante, es interesante atender el análisis que desarrolla Darío. Al respecto, él refiere a varios elementos implicados en la variación de las prácticas de sus estudiantes en el aula. En primer lugar, la compleja tramitación, en muchos casos en soledad, que los estudiantes realizan para apropiarse de nuevas normativas, demandas, procedimientos, prácticas y procesos didáctico-pedagógicos vinculados con la vida académica de la Escuela Secundaria. En segundo lugar, el declive de los rendimientos en las tareas escolares asociadas a diversas dificultades y desencuentros con las propuestas pedagógicas, como también a actitudes de displicencia y prácticas de negociación y/o resistencia para con el

⁴² Se refiere a las vacaciones de invierno. Receso escolar de dos semanas en el mes de julio en casi todo el sistema educativo de modalidad común en la Jurisdicción Córdoba. En otras provincias puede variar las semanas dispuestas.

⁴³ No obstante, esta tendencia no es una particularidad de este grupo. Por el contrario, el fenómeno ha sido identificado en otras Escuelas Secundarias con características similares (Falconi y Beltrán 2014; Martino, 2011)

trabajo escolar. Además, propone sugerentemente que este tipo de conductas están vinculadas con un desencanto o pérdida de expectativa con la experiencia escolar ofertada por el nivel educativo. Por último, un aspecto importante que señala es las diversas y múltiples demandas a los que son sometidos los alumnos en razón de la estructura curricular y organizativa de la Secundaria.

Por otra parte, entramado con las características del trabajo con “*los más chicos*”, los docentes también expresan que las dificultades con las que se encuentran en las aulas están relacionadas con las problemáticas sociales y familiares que experimentan sus estudiantes. Al respecto, consideran que las condiciones de existencia de las cuales provienen acarrear conflictos psíquicos y afectivos, que eclosionan en el momento de vida que transitan. Desde su interpretación, estas circunstancias vivenciales de sus alumnos explicarían también sus conductas disruptivas y desempeños escolares alejados de los esperados.

“...pero bueno al momento de llegar al aula vos te enfrentas con la realidad de **chicos de 11, 12 años con la situación social que todos sabemos...**” (Elena, Profesora de Biología)

“Ahora estamos hablando de chicos que traen, que tienen muchos **problemas con los que viven...., psíquicos, afectivos**. Y esos son trabas absolutas. No relativas. Por ahí esos problemas son trabas absolutas” (Darío, profesor de Educación Tecnológica)

“...son personas, y eligen otra cosa, y hay un montón de problemas detrás de cada uno, inconscientes, conscientes...” (Elena, Profesora de Biología)

Las percepciones, sensaciones y reflexiones que suscitan en los profesores las condiciones para la docencia en el *Ciclo Básico* en relación con las prácticas sociales en la escuela de sus alumnos pueden identificarse en el siguiente fragmento de clase desarrollada por Elena en el espacio curricular de Biología:

“**13.27 hs.** La profesora parada delante en el aula ‘Las notas de Biología las traigo mañana’, ‘Vamos a seguir con el trabajo ¿con qué tema?’ (Elena se acerca hasta el banco de una alumna, toma su carpeta y comienza a leer en silencio. Con la carpeta en sus manos va al frente de aula y luego la deja en el escritorio).

13.29 hs. Los alumnos charlan entre ellos. Elena les pregunta ‘¿Cuál es la última consigna?’ Un alumno le responde. Elena: ‘¿Qué tenían que traer?’

A: Un cuento [...]

Elena entrega los libros de textos que había traído desde biblioteca. Los alumnos corren los bancos para trabajar de dos o tres. Elena va recorriendo

el aula entre los bancos preguntando cómo van a trabajar. Algunos dan vuelta los bancos y se colocan enfrentados. Otros del fondo no se agrupan. Elena va al fondo del aula y les pregunta algo a un grupo de alumnos. Ahora un estudiante desde otro sector del aula y en voz alta le pregunta si se reúne con otros compañeros que se encuentran a un costado del salón de clases. Elena ayuda a correr los bancos y ordenar a un grupo. Finalmente por las intervenciones de la docente aquí y allá en el aula logra que estén todos agrupados y listos para trabajar.

13.38 hs. Algunos aún no abren los libros de texto ni las carpetas. Ahora Elena borra el pizarrón y escribe: ‘Oparín y el origen de la vida / Actividad Lectura del texto en el libro Biología de Kapelusz / Basándose en la lectura crear un cuento, historia o historieta en el contenido, ilustrar con dibujos o imágenes.’

13.39 hs. Elena dirigiéndose al grupo-clase: ‘Atiendan una cosa, un segundo.... Atiendan es muy importante que comprendan el texto ¿En qué página está la información para la actividad?’

Aa: En la 27.

E: ‘Trabajen en equipo, no uno sólo’ Elena va con un grupo y dice ‘Léanlo de nuevo’ (Ahora va hacia la parte de atrás del aula, pasa por los grupos, se detiene con un grupo y se pone a dialogar y les explica. Vuelve hacia adelante del aula con el libro de texto y desde adelante del aula con el libro abierto en una de sus páginas mostrándoselo al grupo-clase les dice ‘Me atienden... Hay algún grupo que dijo que los dinosaurios no estaban...’ (continúa con la explicación)... [...] Ahora en la mayoría de los grupos los alumnos se leen el texto unos a otros. Elena va recorriendo y deteniéndose de a ratos con los grupos. Se acerca al grupo de atrás del aula y les explica. Luego exclama, ‘Fabrizio!’, que es un alumno que está conversando y no está trabajando. Se acerca hasta él y le dice ‘Basta’. Y a continuación le explica algo sobre la tarea a sus compañeros de grupo. Fabrizio se va para otra parte del aula, de pronto grita algo y pega un golpe en el banco. Elena se le acerca y tiene una charla con él en voz baja y cuando concluye le dice ‘Ahora se pone a trabajar’. Fabrizio se acerca a sus compañeros de grupo porque uno de ellos ha comenzado a leer en voz alta. El resto de los grupos parecieran trabajar. Se los ve que consultan el libro de texto. Hay algunos de los grupos que dan la impresión de que no ‘hacen’ la tarea. Algunos alumnos dejan de leer el libro de texto y comienzan a dibujar la historieta. Un alumno me dice que no se escucha cuando su compañero lee por el volumen de las voces en el curso. [...]

14.00 hs Elena está con otro grupo. Va hacia el fondo desde donde la llaman. Se demora en llegar porque se detiene con otros grupos dando indicaciones. Luego regresa adelante y se sienta en su escritorio. Y les dice a todos ‘Letra legible, porque los que no entiendan...’. Elena se levanta y se dirige hacia dos alumnos que están sentados en la parte de atrás del aula (José y Sebastián) y cuando la ven que se acerca se ponen rápidamente a trabajar. Luego de mirar lo que están haciendo, Elena se acerca al grupo contiguo donde esta Fabrizio y habla con ellos. Un alumno de un grupo de adelante la llama y cuando ella va hasta su banco, aquel le lee lo que escribió. Luego el alumno le consulta algo y Elena le explica.

14.15 hs. El grupo de Facundo le pregunta si pueden dibujar de una forma las moléculas, que le muestran un ejemplo en sus hojas. Ella les dice que sí. [...]

14.20 hs. Un alumno de otro grupo, Jesús le muestra su trabajo y le pregunta a Elena si está bien y le comienza a leer. Ella se acucilla al lado de la mesa-pupitre y escucha lo que le leen. Una vez que terminan de leerle lo que escribieron, ella les explica acerca de ‘...por qué aporta el oxígeno a...’ [...]. Elena regresa a sentarse en su escritorio. Jesús se levanta va hasta el escritorio y se pone a leerle su texto. Jesús regresa a su banco y vuelve a leer. Ahora Facundo se levanta de su silla y va a consultarle algo sobre su historietita. Luego, regresa a su banco

14.27 hs. La docente dice: ‘Vamos, vamos’ (alentándolos a que trabajen y no conversen) / Facundo: terminamos / Se levantan Facundo, Alejandro y Guillermo con sus historietas y van al escritorio de la docente y le muestran y Elena se queda con las historietas. Jesús también saca su hoja de la carpeta, se levanta y le entrega la hoja a la docente que está sentada en su mesa-escritorio. Ahora se levanta Carmelo con su hoja y se la entrega a Elena junto con el libro de texto [...]”

El trabajo de enseñar con “*los más chicos*” requiere atender e intervenir sin pausa en una simultaneidad de cuestiones de muy diferente orden: pedir constantemente silencio para poder generar un clima ameno de trabajo en el aula, como también para poder explicar algún aspecto vinculado con la tarea o los contenidos, igualmente para dictar las consignas para realizar las actividades didácticas. Solicitar que dejen de usar o que guarden sus teléfonos móviles. Indicar que se sienten y dejen de deambular. Sancionar verbalmente conductas disruptivas. Requerir que busquen los libros de textos en biblioteca y que luego los repartan. Organizar los grupos de trabajo. Señalar que saquen carpetas, cuadernillos o afiches y los materiales de sus mochilas o bolsos y que abran los libros de textos y comiencen a leer o escribir. Incitar a que inicien o que retomen las consignas pautadas y revisar las actividades que van desarrollando. Y responder preguntas espontáneas, constantes y simultáneas que surgen desde diferentes lugares del salón de clases.

Así, la compleja dinámica que se despliega en el aula con “*los más chicos*” requiere generar constantes ayudas, acompañamientos, orientaciones y andamiajes con cada uno de los alumnos y, a la vez, con todo el grupo-clase. El desempeño docente con los primeros años del nivel, comparativamente con los cursos del *Ciclo Orientado*, es definido como una tarea que demanda promover y apuntalar la actividad del alumno con un “*trabajo guiado*” para comenzar a abonar y promover un repertorio de saberes, habilidades y destrezas para que

ellos alcancen paulatinamente un “*trabajo autónomo*”. Un objetivo educativo que incluso en algunas ocasiones es explicitado por los docentes en clases a sus alumnos. Tal es el caso de Ernestina en Geografía cuando en una jornada explica a sus estudiantes acerca del modo de trabajo con el cuadernillo en su asignatura:

“...les dije a comienzo de año que a principios iban a **estar acompañados por mí** y a medida que Uds. sigan consolidando esas habilidades a fin de año **ya iban a tener bien trabajado la autonomía del trabajo** y, por lo tanto, se los podía largar solos a resolver las consignas. Es decir que a medida que vamos avanzando en el año, van perdiendo esa conducción mía y comienza a ser indicaciones más cortas, **tratando de trabajar la autonomía de trabajo por parte de Uds.**”

Asimismo, los profesores también advierten que la tarea en el *Ciclo Básico* requiere de un insoslayable trabajo didáctico de adecuación y ajuste de los contenidos a los repertorios escolares y culturales de sus alumnos:

“...tenés que enseñarle **lo básico y lo esencial** y al chico de 3er año le tenés que recordar y aplicarlo al lugar específico al que estas tratando [...] necesita una explicación **sencilla**, pero una explicación en donde vos estés con todos los fundamentos teóricos y prácticos como para que él te pueda entender [...] cuando vos lo tenés que explicar al chico, **es mucho más desafiante**... te cuesta reemplazarlas por **palabras sencillas**, al chico de primero le tengo que decir es como un ‘pedacito’, es como un ‘fragmento’, hasta ‘fragmento’ ya queda incomodo... [...] ...el chico tiene como una cuestión transicional y si le queda más cómodo volver a ver un material o desarrollar la técnica que traía de la primaria no es malo. Para poder dar el punta pie inicial”. (Ernestina, profesora de Geografía)

En la descripción que Ernestina efectúa de su trabajo de enseñanza reconoce y fundamenta la construcción de actividades o explicaciones *básicas* y *sencillas* que equivalen a un esfuerzo y un desafío didáctico para adecuar las palabras y los procedimientos en función de permitir al alumno alcanzar la comprensión de los contenidos. En su relato, asume la utilización de metáforas como estrategia en el uso del lenguaje para resolver la distancia entre la abstracción de los conceptos provenientes del campo disciplinar y los saberes previos de sus alumnos. Aspecto que algunos alumnos destacan en las entrevistas acerca del modo de transmitir de Ernestina.

El trabajo de enseñar en el tramo del *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria requiere acompañar y atender un complejo proceso de socialización, el cual exige a los profesores transmitir a sus estudiantes un novedoso “oficio de

alumno”⁴⁴ (Perrenoud, 2006). Como hemos dicho en otro lugar, el tránsito por los primeros años “...plantea un doble aprendizaje, por un lado, aprender las reglas institucionales... y, por otro, aprender la relación con el saber que propone dicho nivel... [...] A estos alumnos se les dificulta tramitar exitosamente estas demandas institucionales debido, en parte, a la condición de ser los ‘primeros en llegar’ de grupos familiares que transmiten tenues disposiciones socioculturales escolarizadas...” (Falconi y Beltrán, 2014, p.12-13). En consecuencia, los alumnos dependen enormemente de los acompañamientos y ayudas que la escuela ofrezca para apropiarse de un conjunto de saberes y pautas de acción que les permitan entrar y permanecer en la lógica escolar del nivel. De aquí, en parte, la exigencia y demanda que se les plantea a los profesores en el trabajo de enseñar en los primeros años de la Escuela Secundaria.

2.2. “Esfuerzo” y “gasto de energía”: el trabajo docente frente a las prácticas sociales de los alumnos.

En las entrevistas realizadas a los profesores son recurrentes las expresiones vinculadas con el “esfuerzo” y el “gasto de energía” que requiere el trabajo de enseñar en razón de las prácticas sociales de los alumnos. Consultada acerca de este fenómeno, Elena, docente de Biología, manifiesta enfáticamente acerca de la característica de su labor en los primeros años:

“E: ¿Qué requiere por parte de un docente [el trabajo en los primeros años]?
Elena: Y **mucha energía., mucha energía, mucha..., mucha energía** [...] ...con ellas -se refiere a unas alumnas- ...es como que siento que estoy remando contra la corriente y no tiene sentido, ¿Para qué estoy haciendo **tanto esfuerzo?** [...]...y **gasto un montón de energía**”

⁴⁴ Perrenoud define la categoría de “oficio de alumno” a la ocupación o trabajo que los estudiantes desempeñan en la escuela. En esta labor manipulan objetos tales como lapiceras, lápices, libros, hojas, carpetas e ilustraciones, entre otros, y con su utilización desarrollan habilidades, destrezas y competencias. Asimismo, en el recorrido por la institución escolar construyen relaciones estratégicas con las reglas institucionales (códigos, normas, formas de actuación) y vinculaciones con el contenido configuradas por los aportes que proponen los docentes de las diferentes asignaturas. Incluso los alumnos trabajan para salvar las apariencias en un oficio rutinizado que lleva a simular, adular, negociar, mentir y “a vivir una doble vida” (2006, pp.9-24). Los diferentes niveles y modalidades de educación provocarían distintos aprendizajes para este “oficio” según las particularidades y características de sus normas y modos de trabajo.

De modo semejante, Natalia, profesora de Ciudadanía y Participación, expresa acerca del monto de trabajo que demandan las prácticas sociales y culturales de los alumnos en las aulas del *Ciclo Básico* y, en consecuencia, la complejidad implicada para la planificación didáctica y un desempeño docente que logre adecuarse a las características de los estudiantes:

E: ¿Y desde cuándo enseñas en los cursos del Ciclo Básico?

D: Y hará hace 10 años, hace un rato. Lo que pasa es que encuentro en que me demandan cada vez más un **gran esfuerzo** adaptarme a estos nuevos modos de ellos..."

De igual manera, Darío, profesor de Educación Tecnológica, reflexiona acerca de la inversión de trabajo "*físico y psíquico*" que requieren las clases por las conductas de los alumnos:

"...no es solamente a ver: Siéntense entre ustedes, interactúen. Cuando vos le decís interactúen entre Uds. y de los 80 minutos están 70 minutos hablando sobre Palermo,⁴⁵ qué pasó el domingo. [...] Cuando vos te pones en eso **el gasto energético es terrible**. [...] porque tenés que estar mucho tiempo, mucho tiempo **físico y psíquico** tratando de revertir esa situación. [...] Y bueno, **te lleva una energía vital...**"

Para comprender las percepciones de los docentes acerca de su tarea con los alumnos de los primeros años es necesario inscribirlas en las condiciones materiales del trabajo de enseñar en el aula, las cuales se definen en la elevada *ratio* docente-alumno (un numeroso grupo-clase constituido por 32/28 alumnos/as –cantidad que oscila según la asistencia y el momento del año-, aunque alejado de una situación de hacinamiento por las amplias dimensiones del salón de clases).⁴⁶

Según los registros de observación, el numeroso grupo de alumnos hace difícil la regulación de sus prácticas, como así también el acompañamiento didáctico-pedagógico, debido a que una parte importante de ellos incurre constantemente en acciones vinculadas con su vida social juvenil en torno a la amistad, la seducción y las disputas, que los descentran de las tareas de aprendizaje, generando, además, un ruidoso ambiente en el aula. Esta dinámica puede identificarse en una clase de Historia en 3er año, que Carmen desarrolla

⁴⁵ Jugador de fútbol.

⁴⁶ Este número de alumnos se reduce en el 3er año a unos 23/24 alumnos aproximadamente.

con el mismo grupo de alumnos provenientes del 2do año del ciclo lectivo previo:

“09:59 hs. Entramos con Carmen al aula. Ella trae los libros de textos para trabajar. Los alumnos hablan muy fuerte. La docente eleva la voz para saludarlos: ‘Bueno, chicos, buenos días’. Varios alumnos le devuelven el saludo elevando sus voces: ‘Buenas’, ‘Buenos Días’, ‘Hola’.

C: ‘Saquen la carpeta de Historia’ (elevando la voz nuevamente por el volumen de las voces del grupo-clase). ‘Vamos chicos’. Manuel habla con un compañero y su voz se siente clara y fuerte. Siguen hablando todos. La docente dice: ‘Marcelo, saca la carpeta’. Siguen hablando. Comienza a recorrer el aula indicando que abran la carpeta y que se sienten, dice: ‘Saquen la carpeta. Quienes hayan terminado la actividad de la clase pasada...’ Siguen hablando más fuerte aun. La docente nombra por el apellido a un alumno ‘Saque la carpeta’. Siguen hablando. ‘Saquen la carpeta’ Elevan la voz. ‘Guarden la carpeta de Geografía’ (los alumnos elevan aun más la voces para poder comunicarse entre ellos). ‘Castro venga’. Siguen hablando fuerte. Comienzan a sentarse en sus bancos. ‘Guarden la carpeta de Geografía, estamos en Historia’. Se escuchan muchas frases sueltas sobre otras cuestiones, se ríen, también pequeños gritos. La docente comienza a borrar el pizarrón.

10.05 hs. Carmen reparte los libros de textos. Escribe dos consignas de la guía de trabajo en el pizarrón. Comienza a pasar por los grupos dando indicaciones. Le dice a Lara que tiene que levantar la nota, que tiene que trabajar. Algunos están copiando la consigna. ‘Trabaje’ le dice a un alumno. Vuelve a repetir a un otro grupo ‘Trabajen’. Marianela le dice ‘Bueno vamos por la primera’. Ahora la docente le está diciendo en un elevado tono de voz a un grupo de alumnos, pero no se escucha lo que dice. Luego va con María que está sentada adelante al lado de la puerta. Desde ese lugar les dice a un grupo del fondo a modo de advertencia: ‘Esto me lo voy a llevar para poner notas’. Luego sigue y se detiene con Tasio. La docente le pregunta: ‘¿Ud. ya había terminado Gigena?’ y Tasio le muestra lo que hizo de la carpeta. Ella mira la carpeta y mira al pizarrón y le dice ‘Bueno, hace la cuatro...’ Algunos la llaman desde los grupos ‘Profe, venga’, ‘Profe’. Ahora se va al fondo del aula y le dice algo a Carmelo que está sentado apoyado contra la pared del fondo con los manos apoyadas arriba de su cabeza, mirándola displicentemente [...]”

En esta clase de Historia, con una dinámica muy semejante a las de otras asignaturas, las prácticas de los estudiantes en torno a la tarea académica son variadas y heterogéneas. Algunos alternan constantemente el trabajo con las conversaciones, el juego o escribir en pequeños papeles que van y vienen con mensajes. Luego faltando pocos minutos comienzan rápidamente a completar la tarea para entregarla. Otros pasan gran parte del tiempo jugando, dibujando, conversando o deambulando por el aula. Algunos de estos alumnos, faltando poco para terminar la clase, copian de algún compañero que concluyó toda o

una parte de la tarea. En otros casos, una vez concluida una *guía de trabajo* que venían realizando de una clase previa, se disponen a jugar, charlar, mirar el celular o enviarse mensajes en papeles hasta finalizar el tiempo de la jornada. En algunos casos pueden disponerse a comenzar en algún momento una nueva *guía de trabajo* que les dicta la profesora. Como así también, hay alumnos que no realizan la tarea.

En otra clase de Historia, la cual se desenvuelve en circunstancias similares a las previamente descriptas, converso con un grupo de alumnas que están realizando de manera intermitente las actividades. Circunstancia en que, incluso por momentos, la docente advierte de sus conductas y las insta a trabajar:

E: Tienen mucha actividad ¿no la van a hacer?

Aa: Es hora de descanso.

Aa: No, a eso yo tengo que terminar de copiarlo.

E: ¿Toman esta hora de descanso?

Aa: Pasa la profe y pasa así, no nos ve.

Aa: No hago nada, después copio.

E: ¿Después copias? (Hay mucho ruido en el aula. Hablan, gritan, vociferan. Hace difícil el diálogo y la escucha)

[...]

Le pregunto a Marianela y Fernanda por qué no hacen la actividad y me responde una de ellas: 'Porque me aburre'

E. ¿Todas las clases les aburre?

Marianela: Tengo toda la carpeta incompleta

Fernanda: Yo también (Y ambas me muestran sus carpetas)

E: ¿Toda la carpeta incompleta?

Marianela: No, bueno, algunas cosas

[...]

Marianela y Fernanda copian desde una hoja suelta de una compañera. Y al mismo tiempo una de ellas se fija en su propia carpeta buscando la pregunta 1. Les pregunto si copian de otra carpeta y Micaela me contesta:

M: Nosotros hacemos así. Primero estamos al vicio...

F: No hacemos nada...

MF: Después copiamos y hacemos las cosas.

F: A último momento copiamos todo.

(El volumen de las voces y sonidos del aula hacen muy difícil escuchar incluso a corta distancia) La docente pasa cerca de ellas y les dice: 'Bueno, vamos porque ya va a terminar la hora'. Luego le señala a Lara que ha estado dando vueltas por el aula durante el tiempo de la clase: 'Ya habíamos hablado que vos tenés que trabajar en clase, esto de que lo haces en tu casa, no importa, esto lo voy a ver ahora en las carpetas'. (El aula es una masa de voces mientras Lara en voz alta le responde a la docente) "

En relación a las dinámicas y expresiones de las clases precedentes, Carmen refiere en una entrevista a las difíciles condiciones de trabajo en el aula a partir de los comportamientos de sus alumnos:

E: ¿cómo te está resultando este 3ro?

C: Este 3ro está bastante complicado...te cansa, la verdad que te cansa...[...]

E: ¿Cuál es tu hipótesis que no logran....?

C: Porque no escuchan. [...] Viste que yo levanté dos o tres veces la voz y logré el silencio, pero no es la manera que yo tengo para tratarlos. [...] Pero no tienen idea. No porque no sean inteligentes. Es por el descontrol que hay **...dictar en ese curso es terminar con la garganta agotada ...** [...] Yo a este curso ya me doy cuenta que no le tengo paciencia, me doy cuenta que vengo mal predispuesta.

E: ¿Vos notas que el número de alumnos dentro del aula te permite trabajar de otra manera?

C: Sí, es fundamental [...]"

A continuación puede observarse en una clase de Educación Tecnológica, que Darío les recrimina al grupo de alumnos por las reiteradas interrupciones con charlas y risas durante la clase en el momento en que él está tratando de explicar una consigna o alguna conceptualización.

“Chicos, les había dado una fotocopia de...(se refiere a una fotocopia que les había entregado dos semanas atrás antes del receso escolar de invierno)

Aa: No nos dio nada profe

(Siguen hablando entre todos en alto volumen)

D. Bueno vamos a hacer..., chicos! (los alumnos continúan hablando fuerte, riéndose. El docente va al escritorio, agarra un grueso anillado de fotocopias)

Manuel: ‘Abrió el libro’, profe! (haciéndole una broma por un frase que el docente dice algunas veces ‘Están abriendo el libro’ –equivalente a estar distraído-. El docente le contesta algo y se ríen)

D: Escuchen (Darío adelante del aula, al frente del grupo clase. Los mira fijamente porque no hacen silencio.).

Ao: Termínenla, cállense (comienzan a bajar la voz, casi se hace silencio.)

D: Con energía hidráulica... (nuevamente vuelven a hablar entre ellos en voz alta, se ríen. Darío vuelve a callarse. Los mira. Vuelven a bajar la voz, se intercalan voces. Hacen silencio) **Me han cansado, me han cansado** (pausa)

Han cansado Uds. (No reconozco a quienes les dice, no obstante, continua con un ejemplo del tema que está explicando. Luego se interrumpe y les dice:) ...hoy uno de los temas que quiero hablar... es este tema de que siempre en estos 40 minutos u 80 minutos **siempre hay algo que está interfiriendo el tema de lo que tenemos que hacer en el aula**, porque un cuaderno o que voy al baño o..., **no podemos lograr concentrarnos en lo que tenemos que hacer** en el aula, no sé si pasará en todos las materias pero en lo que a esta materia respecta, mirá el tiempo que estoy hablando (hay ruidos de bancos se interrumpe enojado)... A mí particularmente, y a muchos docentes los que les está pasando, **les resulta muy difícil mantener el hilo de la clase. El tema de que están molestando siempre...**”

Como se muestra en los relatos y fragmentos, las clases transcurren con las constantes interrupciones efecto de gritos, risas y/o el alto volumen de voces conjuntas del grupo-clase. Los docentes reiteran una y otra vez pedidos de silencio, con apercibimientos a uno u otro alumno para que deje de hablar. Cuando inician y sostienen una explicación, más bien por cortos períodos de tiempo, logran llevarla a cabo elevando el tono de voz por arriba de la masa de conversaciones de los alumnos. La imagen que queda para un observador es una dinámica entre docentes y alumnos que consiste en “comenzar, interrumpir, comenzar, interrumpir, comenzar...”. Situación, como manifiestan los profesores, les demanda un enorme “*esfuerzo*” que implica un “*gasto de energía*” con el consecuente sentimiento de desánimo y sensación de agotamiento.

En consecuencia, para poder llevar adelante el trabajo académico en el aula los profesores implementan y desarrollan diferentes estrategias. En algunos casos y, por momentos, recurren a un fuerte control e intervención en las conductas, como expresa Raquel, profesora de Letras:

“...Límites marcados, bien marcados con los chicos, o sea, las cosas muy firmes. Si acá es así, así y punto. Y capaz que les doy explicaciones, la mayoría de las veces: ‘¿A qué venís vos?’, ‘Me manda mi papá’, ‘Bueno, ¿A qué te manda tu papá?’, ‘A estudiar’, ‘Bueno, yo vengo acá a enseñarte’.”

En general, los docentes evitan recurrir a las amonestaciones por su ineficacia para regular las conductas⁴⁷. Por el contrario, apelan al diálogo con los alumnos e intentan convencerlos para que trabajen. No obstante, como los propios docentes refieren, en muchos casos conversar con los estudiantes no produce en sus comportamientos un cambio inmediato ni incluso a largo plazo.

“En cuanto a las individualidades de cada uno, en cuanto a disciplina, y esto de que ‘no quiero’ y ‘no tengo ganas de hacer’, yo siempre consigo lo mejor, aunque no hable. Consigo lo mejor en cuanto al trato entre humanos. Me ha pasado, he tenido mucha experiencia con chicos que se te revelan o que te contestan mal, **yo nunca pongo amonestaciones, a mi no me gusta, no me sirve**, no las utilizo entonces, es mi característica y

⁴⁷ En el caso de la Escuela Secundaria las sanciones formales consisten en “Amonestaciones”, las cuales pueden ser solicitadas por cualquier adulto que cumpla el rol de docente o de auxiliar docente (bibliotecarios, preceptores, entre otros). Las amonestaciones tiene una acumulación numérica. En caso de alcanzar el límite permitido de sanciones, el alumno puede ser separado de la institución u obtener pase a otro establecimiento.

hablás. **Y gasto un montón de energía** y lo reconozco, pero voy y hablo. **Y aunque no haga**, he conseguido de ese chico, una comprensión... me acerqué, cómo decirte, a la parte vulnerable, a su corazón, o no sé, como lo quieras llamar. Me acerqué, y ese acercamiento y ese trato y esa relación cambia. **O sea, cambia, por más que después no me haga mucho.** [...] **Recibo respuesta por este trabajo mío del límite...**". (Elena, profesora de Biología)

Entre otras estrategias que ensayan los profesores para regular los comportamientos en el aula también se encuentran las disposiciones de normas de trabajo que establecen desde principio de año. Algunos las anticipan haciéndolas registrar en las carpetas. Tal es el caso de las "*Pautas de trabajo*" dispuestas por Natalia para las clases en Ciudadanía y Participación:

"3. Es fundamental para el trabajo en el aula lograr un clima apropiado a través del orden, atención y concentración en las actividades en la materia. Es importante también el respeto por la profesora y los compañeros, el respeto en el turno para hablar.

4. El celular no es un instrumento de trabajo requerido para el aula por lo tanto no se permite su uso en clase y la docente no se responsabiliza por su extravío o su desaparición."

De manera similar, Carmen en Lengua, en el primer día de clase dicta una extensa lista de normas de conducta que los alumnos registran en sus carpetas bajo el título "*Acuerdo de Convivencia*". Algunas de estas reglas establecen las siguientes pautas de comportamiento para el aula: *Tener buena conducta; Respetar cuando los profesores hablan; No escuchar música ni jugar en clase; Escuchar a los profesores y compañeros; Respetar las decisiones de los profesores; No copiarles a los compañeros; Si faltas pedir la tarea; No traer celular; No comer chicles en clase; No insultar; No usar gorra; No hamacarse en las sillas; [...]*".

No obstante, aún con la multiplicidad de intervenciones para limitar o impedir comportamientos disruptivos e, incluso, con la formalización de reglas de conducta para el trabajo en el aula, los docentes logran con moderada eficacia disponer un orden regulativo que lleve a restablecer un constante y continuo orden instruccional en el aula. Ambos órdenes deben ser edificados e instalados una y otra vez por parte de los docentes en un ininterrumpido trabajo de constitución de condiciones de posibilidad para poder realizar la tarea docente.

Elocuente e ilustrativa es la secuencia que se transcribe a continuación acerca del fenómeno de las complejas condiciones para el trabajo de enseñar y los efectos subjetivos en los docentes, la cual se inicia en una clase de Natalia en Ciudadanía y Participación, en 2do año, y que prosigue con una conversación en el espacio de Preceptoría entre ella y algunos de sus alumnos y concluye con una reflexión de la profesora en el contexto de una entrevista.

En la referida clase de Ciudadanía y Participación transcurren aproximadamente los primeros treinta minutos en que Natalia intenta explicar la consigna de trabajo, aunque de manera infructuosa. Durante los siguientes cuarenta y cinco minutos realiza algunas explicaciones e intercala algunas preguntas para generar un diálogo acerca del contenido. Intercambio que se desenvuelve con mucha dificultad por las constantes interrupciones, las conversaciones en voz alta y los juegos entre los alumnos. En consecuencia, para poder restablecer la clase, pregunta a dos grupos de alumnos si disponen del afiche que habían comenzado a realizar en un encuentro anterior donde tenían que armar una línea de tiempo. Los alumnos le entregan los afiches a medio hacer. Natalia los adhiere en el pizarrón y dispone la tarea de completarlos colectivamente con el resto del grupo.

A continuación, se transcriben los últimos quince minutos de esta clase, que muestran las adversidades y obstáculos que la docente encuentra para el trabajo de enseñar y el intento de convencer a los alumnos para que la escuchen:

“N: Bueno chicos, a ver, necesito hablar. Vamos a... A ver, es la última vez que pido que hagan silencio hoy, así que les pido a todos, tiene que ver con todos (Se callan unos segundos y la docente retoma) A ver vieron cuando yo con en la línea de tiempo les pedía (Vuelven a hablar todos. Ella se calla nuevamente, mira a Manuel y Guido. Vuelven a callarse. Alguien grita “Uuuuuuuuu”) [...] N: Vieron cuando yo les dije en la línea... Ramiro! (exclama el nombre del alumno para que deje de hablar, aunque son numerosos los que están hablando)

Macarena: En la ‘Línea Ramiro’ (Se ríen todos. Se interrumpe la clase)

N: ...en la línea de tiempo, tenía que indicar arriba las conquistas y abajo las pérdidas de ‘Derechos’. Si yo tuviese que evaluar la clase de hoy, le voy a decir que casi la mayoría (Siguen hablando entre ellos) tendría que poner muy pocas cosas arriba y mayoría de cosas las pondría debajo (se callan un poco) Pienso que hoy, me parece, no sé qué piensan Uds. me parece (vuelven a comenzar a hablar) que los que más pierden son Uds. (se callan)

Aa: ¿Cómo?

N: Que yo pierdo un poco también, **no se imaginan cuanto pierde uno estando acá y no estar en sintonía.** Yo estoy casi convencida, no sé si Uds.

piensan lo contrario, me gustaría que lo digan, que lo expliquen, que los que más pierden, son Uds. (vuelven a hablar todos, hace una pausa)

A: ¿Por qué?

N: Porque como les decía hace un rato hay una diferencia entre saber algunas cosas y no saberlas (Empiezan a hablar en un tono más alto)... pero a lo mejor no lo notan ahora, pero con el tiempo (hablan más alto) estando afuera de la escuela... (Sigue hablando la docente pero no se escucha lo que dice por el alto tono de conversación de los alumnos) Pero... sin poder ver (Lo dice elevando mucho la voz por arriba de las voces de los alumnos) pero por ahí a lo mejor... a lo mejor hay cosas (hablan tan fuerte que no se los escucha) otra cosita (Levantando la voz para poder ser escuchada entre la masa de voces) otra cosita, luego les voy a pedir a Uds. sus nombres (Mira a un grupo de alumnos en un sector del aula. Los alumnos conversan todos juntos no se escucha) cuando toque el timbre (siguen hablando muy fuerte), cuando toque el timbre, les voy a pedir y no los voy a estar buscando a cada uno, que vayamos a Preceptoría, vos, vos, vos (comienza a señalar a Manuel, Guido, Macarena, Nadia, Agustín (que sólo levanta la mano) Ramiro... eh)

Ao: Noooo !!

Ao: ¿La Pípi? (Burlándose de un compañero al cual le pone ese apodo. Se ríen, hablan entre todos, gritan) Natalia también nombra a José y Fermín para que la acompañen a Preceptoría . Siguen los gritos y las risas”.

Tal como les advirtió a un grupo de alumnos, una vez concluida la clase, la docente los lleva a Preceptoría (que se encuentra al igual que el aula de 2do año en la Planta Alta del edificio escolar). Allí la docente ante la presencia del Preceptor les plantea a los estudiantes las normativas de trabajo para las clases siguientes, entre otras cuestiones. En el espacio de la Preceptoría, más allá de algunas intervenciones, los alumnos escuchan a la docente haciendo largos silencios:

“N: Bueno chicos ¿por qué creen que estamos acá?

Ao: Por qué nos portamos mal

Aa.: Porque nos portamos re bien entonces tiene que felicitarnos

Aa: Calláte! (le dice a su compañera)

N: Ah, para felicitarlos

Ao: Póngale amonestaciones por chistosa.

N: Estoy hablando en serio. Es el recreo de ambos, de Uds. y mío. Me gustaría que en este momento podamos hablar, nos pongamos de acuerdo para que veamos qué vamos a hacer de ahora en más. **Uds. saben que está el recurso de las amonestaciones.** Podemos discutir si sirve, si no sirve, pero están. **Yo prefiero apelar a otras cosas.**

Aa: Nos vamos a portar bien

N: Yo quiero preguntarles qué significa para Uds. decir ‘portarse bien’.

Aa: No hablar más

Aa: Prestar atención y hacer las cosas

Ao: Ah! ¿Qué no vas a hablar nunca vos Jesús? (algunos se ríen)

N: Todos tenemos derecho a expresarnos, todos derechos a pasarla bien. Lo que pasa es que hay espacios y hay lugares para hacerlo. Yo no digo que el aula va a ser un bodrio, un claustro, una cosa de silencio, pero tampoco va a ser lo que fue hoy. Les digo que **no me he sentido respetada** en muchas situaciones por Uds. Creo que no les he faltado el respeto.[...]

N: Hoy quedaron un montón de cosas, **ya no me quedan fuerzas en la voz para poder hablar**, para poder plantearlas y para poder escucharlas. **La verdad que así creo que no me sirve a mí** y no les sirve a Uds. Pero así como les dije recién que creo ya lo habrán escuchado, creo que los que más están perdiendo acá son Uds., **pero yo la paso mal**, pero creo quien más están perdiendo son Uds. ¿Por qué les parece? [...]

Aa: Porque no prestamos atención

Ao: Porque después no sabemos nada

N: ¿Por qué perdemos cuando no prestamos atención?

Ao: Porque después no sabemos nada del colegio

Aa: No vamos a aprobar la materia

N: ¿Solamente por qué no vamos a aprobar la materia, perdemos? [...] Creo que por bastantes cosas más que esas que acaban de mencionar perdemos. Y creo también y por eso me parece que es lo más grave es que Uds. lo saben a eso. Si no lo saben un día nos sentamos y me buscan en algún momento y nos ponemos a hablarlo. Pero yo lo que pasó hoy no quiero que pase más.

Ao: Él me molesta a mí

N: La verdad que no me interesa, ¿sabes qué me interesa? **Que vos te des cuenta que había una persona, que era yo, que era tu profesora, que estaba haciendo lo posible para que vos aprendieras algunas cosas.** Algunas poquitas cosas. Y si ellos te molestan o sea quien sea, bueno, lo tendrá que ver ella o ver él y yo en su momento lo hablaré con él. No vamos a discutir ahora, la verdad, no voy a gastar ni medio minuto más de su recreo y el mío en eso. Pero la próxima vez que vengamos acá va a ser para invitarlos para que vayamos a dirección y hablemos en otros términos. Te parece Ramón? (El preceptor)

R: Si me parece perfecto

N: Nos acordemos de esto... [...] No se olviden de la tarea [refiriéndose a la actividad extraescolar que les asignó] eso me olvidé de anotar, esas son las cosas que se pasan ¿por qué? **Porque tenemos que estar a cada rato pidiéndoles silencio, pidiéndoles que atiendan**, que ya nos podríamos haber ido con una lista de datos de donde buscar concretamente, y les hubiese sido mucho más fácil. [...]

Aún teniendo esta conversación con el grupo de alumnos, sus conductas dentro del aula continuaron con el mismo tenor disruptivo, no solamente con Natalia, sino también con el resto de los docentes. No obstante, puede advertirse la manera en que les transmite a los alumnos su convicción de no dimitir en el trabajo de enseñar y les reclama otro tipo de respuestas y comportamientos en el aula para poder dar continuidad a su proceso de aprendizaje.

Inmediatamente después que Natalia dialoga con sus alumnos, conversamos con ella acerca de lo sucedido en el aula.

N: Bueno, hoy no tuvimos así una clase... de la que podamos hablar bien.

E: Fue una clase difícil

N: Para colmo encima, yo tuve un día complicado.

E: Me llama la atención en la clase, el temple tuyo, porque había un momento que no podías restablecerla, querías arrancar y se volvía a desarmar el clima, y el temple con los chicos, más allá de un reto así como...

N: Lo que pasa es que con los adolescentes hay cosas que, o sea, **trato de no instalar la cuestión del grito** ..., porque muchos están acostumbrados a que si no se les grita o se los trata mal o se los degrada, no responden, y eso reforzarlo desde acá me parece de terror, quizás a lo mejor no encuentro la forma, **prefiero pasarla mal**, decir, al final de la clase vamos y hablamos, **tampoco me parece que la cosa es abandonar el aula...** porque tampoco esta bueno, la cuestión es **tratar de remarla** y...

E: ¿Qué sentís en ese momento en que la estabas pasando así como...?

N: Y **mucha impotencia**, viste, mucha cosa de bronca, pero a la vez, bueno, también tiene que ver como estoy yo, en ese momento yo estoy como mejor de salud, digamos que me la banco, pero yo reconozco que eso implica un **desgaste**. También **implica un desgaste** el ponerme a gritar, porque a mí no me sale naturalmente, capaz que pego un grito y me quedo sin voz (se ríe). Es como que a mí no me sale eso.

E: Pero no tenés un tono de voz tenue. Pero hoy era difícil.

N: A mí me molesta esa cosa de tener que gritar, yo prefiero callarme y que ellos se den cuenta, me parece que también se dan cuenta y como que hay otras formas, como que de alguna forma ellos tienen que entender esto del límite: 'bueno, loco, a ver, es una persona'. En algún punto por ahí ellos se van haciendo callar unos a otros, el silencio [mío], es una forma de decir bueno 'Chicos, esto sí **está todo mal acá**' (se ríe). Yo trato de evitar la cuestión del grito, por ahí me sale, obviamente, y el descontrol, por una cuestión de decir, a ver, **las cosas hay que tratar de buscar de solucionarlas de otra manera**".

En el relato de Natalia aparecen expresiones de "*malestar*", "*desgaste*" e "*impotencia*" vinculadas con la tarea docente. En parte, esto sería efecto de una dinámica escolar que demanda a los profesores un constante esfuerzo y temple, a la par de la gestión e invención constante y sostenida de diversas actividades y recursos, para lograr desarrollar el trabajo didáctico en el aula con los estudiantes.

Los registros de clase y los relatos en las entrevistas dan cuenta de que la regulación de las conductas varía por momentos con indicaciones verbales para coaccionar a que todos y cada uno de los alumnos se dispongan a escuchar una explicación acerca del contenido o las orientaciones para efectuar la tarea. En

consecuencia, la estrategia llevada adelante consiste en una breve exposición de la temática a abordar en la clase, para hacer leer, escribir o dibujar en sus carpetas, cuadernillos o afiches. Una vez iniciada la tarea académica en el aula, los docentes rara vez pueden sentarse y/o permanecer por un tiempo prolongado con un/a alumno/a o un grupo de alumnos para orientarlos en función de andamiar sus procesos cognitivos. Esta situación es consecuencia de que deben intervenir en las constantes interrupciones que dificultan construir un clima áulico abocado al trabajo escolar. De manera ininterrumpida, en la inmediatez de los intercambios en el espacio del aula, el diferencial numérico de una de las partes, el grupo de alumnos, se traduce en un mayor poder de acción y perturbación. Una importante parte del grupo-clase actúa sinérgicamente conversando todos juntos y también aprovechando las interrupciones puntuales de sus integrantes para obstaculizar y ralentizar el desarrollo de la propuesta didáctica. Sin embargo, esta resistencia colectiva y mancomunada de los estudiantes tendrá distintas consecuencias para ellos, por una parte, en razón que los docentes negocian y administran las ayudas en relación a la disposición de cada uno a trabajar y, por otra, debido a las estrategias diferenciales que cada alumno tiene con el cumplimiento de las tareas y el desempeño en las evaluaciones en función de alcanzar las calificaciones para aprobar las asignaturas.

Las dificultades que se presentan bajo cualquier tipo de tarea académica llevan a algunos docentes a una actitud de resignación, acompañada de acciones de renuncia en insistir que algunos alumnos realicen las actividades. En contrapartida, la situación los conduce a andamiar y apoyar a unos más que a otros. Por lo general, los docentes ayudan a aquellos que disponen y exponen propensión para el trabajo académico:

“No me mato más, porque he tenido **la experiencia** de que me mato y no consigo nada, o sea, persiguiéndolos y diciéndoles. Yo puedo llegar hasta cierto punto. Cosa que antes hacía. No tenía límites. No debo, ni puedo. Porque soy una persona, porque soy una humana, porque tengo límites y porque llego hasta dónde puedo, **el otro no quiere, bueno, no quiere. Y lo trato de controlar para que no haya problemas en el curso**” (Elena, profesora de Biología)

“Y creo que **se tienen que hacer responsables ellos**. No, puedo, porque soy docente, pero primero soy humana. [...] Es la elección de ellos. No puedo

obligarlos a que tomen la elección que yo quiero” (Elena, profesora de Biología)

“Fermín, que se sienta con Fabrizio, con ellos no estoy pudiendo, no estoy entrando. Sí me hicieron los dibujos, los Mandalas, pero de ahí en más, fue cero producción.” (Natalia, profesora de Ciudadanía y Participación)

Tomando para el análisis algunos de los rasgos descriptos por parte de los docentes acerca de la dinámica del aula, se considera importante señalar que las dificultades y el esfuerzo que se les plantea para el trabajo de enseñar no es sólo un efecto de las conductas de los alumnos. Sino que también, dichas adversidades en el trabajo están íntimamente entramadas con las condiciones que el propio formato de la Escuela Secundaria impone para la tarea académica, empezando por la disposición de los saberes y la organización del trabajo en un currículum coleccionado.⁴⁸ Tal estructura curricular, por una parte, exige a los profesores un desempeño individual para instruir y regular tanto a un grupo-clase (por lo general, numeroso) como a cada una de las singularidades de alumnos con diferentes historias, actitudes y disposiciones para las tareas escolares. Desempeño laboral que se multiplica en muchos cursos y, muy probablemente, en diferentes establecimientos. Por otra, demanda a los estudiantes tener que atender y llevar adelante saberes, artefactos, recursos y evaluaciones de doce asignaturas simultáneas (diez del *Ciclo Básico* más dos en contraturno por la orientación técnica), con contenidos que se ordenan en el tiempo en series parcializadas y fragmentadas.

La exigua incidencia que tienen las interdicciones, sanciones verbales o las de aplicación formal contempladas para el nivel educativo conduce a los profesores a buscar restablecer el orden regulativo por medio de modificar y ajustar el orden instruccional a partir de construir actividades que atiendan, según las representaciones de los docentes, las características cognitivas y culturales de sus alumnos.

⁴⁸ Ver desarrollo conceptual de la categoría *currículum coleccion* en Introducción.

2.3. Equilibrar el orden regulativo y el orden instruccional: el trabajo de “*hacer hacer*” una tarea “*concreta y práctica*”.

Tanto los fragmentos de clases transcritos en los apartados precedentes, como así también los decires de los docentes, muestran las dificultades que éstos encuentran para realizar las tradicionales exposiciones de contenidos, las cuales por momentos llegan a tornarse imposibles y, por lo general, acaban siendo acotadas y entrecortadas. En términos mayoritarios, los profesores les dan un uso limitado para situar a los alumnos en el tema que están trabajando, en dictar y señalar algunos aspectos de las consignas e indicar los referentes textuales a utilizar (libro de texto o fotocopias), de forma tal que puedan comenzar o continuar con las actividades establecidas por las *guías de trabajo*.

Esta circunstancia tiene por consecuencia que algunos profesores argumenten abiertamente que “no sirve” el uso de la palabra en forma de exposición en las condiciones de trabajo producidas por los alumnos en el aula:

“La **exposición oral mía no sirve... te gasta el doble de energía**. Para intentar obligar, que es lo que yo no considero que esté bien, que el chico **preste atención** a algo que no está interesado... [...] yo puedo hablar, ponerle flores y todo lo que quiera pero es yo diciendo algo y el **nivel de concentración sabemos que es escaso**.” (Elena, profesora de Biología)

No obstante, en numerosas ocasiones los profesores recurren, en la medida de lo posible, al empleo de la clase expositiva o el dictado intercalando en su desarrollo constantes interdicciones verbales, pedidos de silencio y amenazas de sanciones para obligar a los alumnos a que los escuchen:

“...este miércoles pasado ¿te acordás? que di una clase en el frente y me puse muy severa, para ponerlos en orden...” (Elena, profesora de Biología)

La profesora refiere a una clase donde recurrió a un extenso dictado a partir de la lectura de un párrafo del libro de texto, mientras los alumnos iban registrando en sus carpetas. El dictado consistió en una sanción decidida de manera imprevista por el incumplimiento de una actividad asignada y tuvo el sentido de un castigo por las inconductas durante la clase. La estrategia de la docente obedeció también a la necesidad de avanzar en los temas planificados.

No obstante, en la totalidad de las clases observadas es una de las pocas veces que se presencié un dictado.

En este sentido, Carmen, de Historia, comparte la representación de su colega de Biología con respecto a lo infructífero de la exposición como actividad didáctica:

“C: Viste, están terribles [...] Pero viste que **no les hace bien que yo hable**, como pasó eso con los libros dispuse directamente dar la clase y no resulta, ¿Quién me escuchó?, ¿Quién tomó nota de algo?”

En razón de los inconvenientes con los que se encuentran para exponer los contenidos, los profesores recurren a poner en marcha tareas diseñadas en torno a un “*hacer práctico*” y, además, que requieran para su realización acotados lapsos de tiempo.

“D: Y que los chicos tienen que trabajar. [...] Entonces yo creo que **el chico tiene que hacer, hacer en el aula...**” (Elena, profesora de Biología)

“...esta cuestión de **que duran tan poco tiempo** y lo instantáneo y que **los procesos lógicos son como distintos** y que **no es el proceso que uno aprendió que debía enseñar**. Entonces, **me resulta que cada vez más cortos los momentos productivos del aula...**” (Natalia, profesora de Ciudadanía y Participación)

En los relatos de los docentes emerge recurrentemente un conjunto de elementos que componen el diseño y desarrollo de las actividades “*prácticas*” para los alumnos “*más chicos*” del nivel: tareas vinculadas con referentes “*concretos*”, que promuevan la “*concentración*” y que motiven su “*interés*”.

“[Con los alumnos del Ciclo Básico]...es más a **lo concreto**, es más un **hacer...** es un **hacer** donde los pone más **en contacto con lo concreto**, por esta **falta de pensamiento abstracto** que todavía hay en esta edad... pero bueno, eso, es ese hacer con los 2dos,...Entonces, bueno, cómo buscas como docente **la estrategia para que el chico tenga interés**, para que pueda **concentrarse...**” (Elena, profesora de Biología)

En las palabras de Elena, docente de Biología, aparece una representación frecuente entre los profesores del *Ciclo Básico*, con la cual fundamentan las actividades diseñadas en un “*hacer práctico*”, que se basa en el supuesto que la cognición de los estudiantes está constituida por un “*pensamiento concreto*” en razón que carecen aún de un “*pensamiento lógico abstracto*”.

En el caso de Elena, la manera de plasmar en sus prácticas docentes estas nociones asociadas al “hacer” es, principalmente, por medio del uso de las imágenes. En su gran mayoría las tareas académicas vinculadas con un “hacer”, como veremos en un próximo capítulo, son llevadas a cabo con los artefactos didácticos (carpetas, cuadernillos o afiches) por medio de lecturas, producciones escritas e ilustraciones.

De manera semejante, Natalia, profesora de Ciudadanía y Participación, relata las razones por las cuales recurre al “hacer hacer” con diferentes recursos en función de evitar “hablar tanto” de los contenidos en clase. Al respecto, refiere a una jornada en la cual utiliza una producción gráfica para trabajar el concepto de “*Identidad*” y, luego, describe una actividad de otro encuentro, en el cual emplea folletos y fotos de la “Muestra” de “Ana Frank” para desarrollar la noción de “*Derechos*”:

“N: Me interesó [los Mandalas] para trabajar **la concentración...** [...] porque había leído que **como recurso pedagógico** ayudaba a **centrar la atención, ayudaba a fijar la atención...** Me pareció interesante empezarlo y que **ellos comenzaran a hacer...** [...]...esto de **hacer** la ‘Ficha de Identidad’ con su ‘Mandala’ [...] **no es una cuestión que implique estudiarla. No quiero que se transforme en eso**”.

“E:¿Y qué tenías pensado hoy trabajar, cómo tenías pensada la clase?

N: ... era ya empezar a trabajar sobre algunos ‘Derechos’. Repartirle a cada uno unos papelitos con las preguntas para que trabajara cada grupo con un ‘Derecho’. Una cuestión así **muy concreta**. ...¿Quiénes garantizan nuestros derechos?, ¿Qué organizaciones...? Y así empezar a trabajarlo y hacer la puesta en común en la clase

E: En la observación de la clase lo que me dio la impresión, vos lo remarcaste mucho, que a los chicos **les costaba escuchar la explicación**. Y que vos insististe mucho con esa idea, pero que no lograste que los interpelara.

N: Si... me parece que a lo mejor ha sido **mucho hablar...** Por eso yo les había traído esto... Pero, bueno, lo que yo había pensado era media hora de escucha y después **ponerse a trabajar**. Pero que ir y volver tantas veces... como que se sostuvo esto de... **tener que escucharme**.

E: Hubo una cosa que noté que los chicos, como que todos en el acto, se pusieron a hacer la actividad cuando les planteaste la consigna. ...fue así el único momento que hicieron, todos al unísono, empezar a copiar la consigna en la carpeta.

N: Si, quizás tenga que ver con **el concepto que ellos tienen de aprender**. De que esto es, bueno, me dictan, **hago algo**, o sea, como que de la otra forma no se aprende, e insisto en esto, de que me parece que fue **mucho hablar** [...] y la atención, la escucha... En general es una cuestión que yo tengo en cuenta eso. Si no lo pueden sostener, no lo pueden sostener. [...] en

general **trato que la cosa no sea así siempre tan expositiva**, hoy tuvo que ver con varias cuestiones, con esto del olvido de las cosas en el auto...”

A semejanza de Elena, su colega de Biología, Natalia expresa con fuerza la tensión suscitada entre el recurso de la “exposición” y las conductas disruptivas que despliegan los alumnos en el aula. Por momentos, en su construcción metodológica, el diseño y la implementación de tareas para “hacer” y los recursos que utiliza están orientados por la interpretación que realiza acerca del “pensamiento concreto” como característica cognitiva de los alumnos. El propósito que persigue con las tareas “prácticas” es facilitar la utilización de dicho “pensamiento” para vincular la abstracción del contenido escolar con la historia y la experiencia cotidiana y “concreta” de sus estudiantes.

“Un poco esto de poner en juego también un poco sus ideales y sus valores **en algunas cosas concretas**. Porque a mí me cuesta trabajar es con esta cosa del **pensamiento tan concreto** que ellos tienen. Uno, está hablando todo el tiempo de valores, ideales, qué se yo, y ellos, **hay que bajarlos** (se ríe)”.

En las expresiones de Natalia, el “*pensamiento*” o lógica “*concreta*” y la noción del “*hacer*”, que caracterizarían la cognición y los modos de proceder de sus alumnos, no son ideas que las referencie explícitamente en prescripciones curriculares oficiales o en teorías. En otros profesores, en cambio, los fundamentos que manifiestan para el armado de sus diseños didácticos provendrían de apropiaciones realizadas desde algunos desarrollos conceptuales:

E: ¿Y de dónde viene esa idea?

D: ¿Del que con el “hacer” se aprende más?

E: Sí.

D: Por lo que leí. Por las teorías. Por toda la teoría que he leído sobre pedagogía. Una de las tantas cosas es **que el chico haga** y que algunos autores esto de que **con el hacer se aprende más**, el hecho de accionar, de operacionalizar, se aprende más. Y...yo hace un tiempo que estoy incorporando en todos lados lo de **las imágenes**”. (Elena, profesora de Biología)

“...algunos autores dicen hoy no es tan importante el volumen de conocimiento, como **las habilidades...**” (Darío, profesor de Educación Tecnológica)

Por otra parte, la decisión de los docentes en desarrollar en las clases las actividades para un “hacer práctico” también encuentra su fundamento en que

advierten que los alumnos no “estudian” ni realizan las tareas en sus hogares. Los profesores interpretan que el fenómeno se debe a que los estudiantes no cuentan en el ámbito familiar con ayudas que susciten y acompañen la realización de las tareas. En consecuencia, resuelven “hacer” las actividades “prácticas” en los tiempos de las clases.

“...si yo les hubiese hecho leer, estudiar, hacer una pregunta, **explicarles en clase** y tomarles una evaluación. **Los chicos no estudian**. ¡Se acabó el aprendizaje ese, se acabó!” (Elena, profesora de Biología)

“...los chicos pueden tener muy buena predisposición de los padres, pero los padres son analfabetos, entonces, vos...**no podes pretender que el papá le explique todas estas cosas que yo te estoy explicando**, por eso no doy tareas, la tarea se hace acá porque **el papá y la mamá no pueden explicar**, porque además no le corresponde...” (Ernestina, profesora de Geografía)

Las dificultades y adversidades laborales que representa y exige el trabajo con las prácticas sociales y culturales de los alumnos darían la impresión de un proceso de conversión de las tradicionales construcciones metodológicas del nivel, centradas principalmente en la exposición verbalizada de los contenidos. A partir de sus representaciones sobre las características cognitivas y experienciales de sus estudiantes, los profesores diseñan tareas para un “hacer práctico” articuladas y adecuadas a un “pensamiento concreto”, a los breves tiempos de “concentración” y a la ausencia de un “estudio” autónomo en sus alumnos. El cambio didáctico que parece sugerirse consiste en un esfuerzo por restablecer el trastocado orden regulativo en las aulas a través de construir un orden instruccional diferente.

2.4. Reflexiones finales

En este capítulo describí las condiciones materiales y simbólicas en la cuales desarrollan su trabajo de enseñar un grupo de profesores del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria pública estatal. Al respecto, los relatos de los docentes refieren al *esfuerzo* y el *gasto de energía* que demanda la tarea docente con los alumnos “*más chicos*” del nivel escolar.

Tanto los relatos como los registros de clases indican que los profesores encuentran constantes dificultades para desarrollar las tradicionales y/o

habituales exposiciones de los contenidos, encarnadas en la voz del docente y sostenidas por un lapso de tiempo continuo con la atenta y silenciosa escucha de sus estudiantes. Los docentes cuando recurren a la práctica expositiva, aunque en muchas ocasiones solo por breves o medianos momentos, la realizan batallando con las prácticas sociales de sus alumnos por medio de intercalar constantes interdicciones y sanciones verbales. Dinámica que como ellos señalan contribuye al desgaste de sus energías y a una sensación de abatimiento. Para otros profesores directamente es infructuoso embarcarse en el intento de exponer los contenidos, por lo cual transitan resueltamente otros modos de encarar la tarea didáctica.

No obstante, con otro tipo de actividades, los profesores se topan igualmente con inconvenientes y contratiempos para que un número importante de sus alumnos comience, desarrolle y concluya las actividades académicas de forma voluntaria y autónoma. Incluso aquellos estudiantes que realizan con mayor constancia las tareas, fluctúan en su realización según el día, el momento de la clase y el tipo de actividad. A ello se suma la elevada *ratio* docente-alumno que multiplica las numerosas y simultáneas acciones y conductas disruptivas, juegos y charlas dentro del aula. El fenómeno áulico que producen los alumnos es un proceso de resistencia, negociación y moldeamiento de las tareas, tiempos y ritmos escolares que les proponen sus docentes.

Los profesores intentan restablecer el “orden expresivo” (comportamientos y modales) recurriendo a indicaciones, reclamos y advertencias para desarrollar las actividades de aprendizaje. No obstante, la estrategia de sanciones formales o verbales tiene una eficacia de muy corto plazo porque los alumnos retornan rápidamente a sus acciones disruptivas de juegos, charlas y risas, entre otras. Situación que construye un continuo desajuste y desbalance de la relación entre el “orden regulativo” y el “orden instruccional”, lo cual acarrea tensiones, desgaste y frustración, como expresan los docentes de su trabajo en el aula.

En la intensa dinámica de clase, el trabajo de enseñar demanda reiterar una y otra vez las tareas establecidas, solicitar silencio para poder hablar o dialogar e instalar y reinstalar constantemente el desarrollo de la actividad académica. Así, las clases se inician con el recorrido del docente por el aula instando a que “abran la carpeta”, “trabajen”, “saquen los materiales de la mochila”, “abran los libros”, “busquen en tal página”, “lean”, “escriban”. Una vez que logran

que, en general, el grupo-clase inicie la tarea, comienzan nuevamente a transitar por el aula ofreciendo andamiajes cognitivos, grupo por grupo o estudiante por estudiante, para ayudar con la comprensión de la consigna o auxiliar en la ejecución de la actividad. Como veremos más adelante, en otro capítulo, las prácticas de ayuda están vinculadas también con los heterogéneos repertorios de lectoescritura de los alumnos.

Desde sus interpretaciones, los profesores plantean que una de las causas en las cuales radica la complejidad de trabajar con los alumnos “*más chicos*” es que éstos se encuentran en una etapa de “*pensamiento concreto*” y, en consecuencia, esta supuesta estructura mental les hace concluir que aún poseen un escaso desarrollo “*lógico-abstracto*”. Según sus expresiones, el “*pensamiento concreto*” entrama aspectos y elementos propios de la edad con experiencias culturales contemporáneas, como así también disposiciones y repertorios escolares adquiridos hasta ese momento. Una representación de los profesores de la cual en las entrevistas se encontraron tenues referencias conceptuales o inexistentes evidencias que provengan de alguna prescripción pedagógica oficial. No obstante, se puede hipotetizar que estos supuestos contruidos por los docentes son efecto de una apropiación original y sui generis de ciertos desarrollos y conceptos producidos en diversas teorías e investigaciones del campo pedagógico en los últimos años, que circulan por diversos ámbitos y lecturas en el sistema educativo, incluso promovidos por programas de formación oficiales y proyectos de la política educativa, y que interpretados a su manera, les son útiles, funcionales y operativos para redefinir y reorientar sus prácticas de enseñanza.

Ante las complejas condiciones que enfrentan, los docentes consideran necesario adecuar y ajustar el diseño y desarrollo de las actividades de forma tal que favorezcan un “*hacer práctico*” vinculado a elementos y referencias “*concretas*” que logren “*concentrar*” a los alumnos. Desde esta perspectiva, las tareas contruidas son un intento de restituir por medio del “orden instruccional” la regulación de las conductas, el involucramiento con los contenidos y la apropiación de los saberes escolares ofrecidos.

Los docentes deciden circunscribir en el tiempo de clases a “*hacer*” las tareas académicas con los estudiantes. La medida proviene de comprobar una y otra vez que cuando disponen que los alumnos realicen una actividad o

“estudien” para alguna situación de evaluación, para un encuentro posterior, por lo general, la mayoría de ellos concurre sin haber efectuado la tarea ni “estudiado” los contenidos. Los profesores terminan aceptando o reconociendo esta situación en razón que suponen que el fenómeno se debe a que muchos de sus estudiantes cuentan con inexistentes ayudas de adultos, familiares o algún tipo de apoyo extraescolar.

Por lo tanto, diseñar y sostener en el trabajo de enseñar las actividades “prácticas” y “concretas” exige a los profesores desarrollar un repertorio de estrategias didácticas, prácticas de andamiaje y una actitud de empatía con sus estudiantes. Esto no modifica que persista el desconcierto y la interrogación acerca de cómo actuar con un número importante de sus alumnos.

Por lo expuesto, es importante destacar, que más allá de la precisión teórica de los constructos interpretativos de los docentes sobre las características cognitivas y los repertorios subjetivos de sus alumnos, las prácticas de enseñanza puestas en marcha son resultado de un significativo esfuerzo de invención didáctico-pedagógico que equivalen a un avance adaptativo de la Escuela Secundaria obligatoria frente a los desafíos a la que se enfrenta.

Como analiza Anne-Marie Chartier, consiste en un proceso colectivo de apropiación y desarrollo de dispositivos de enseñanza que, en condiciones como las del caso descripto, “*tienen más que ver con un bricolage funcional que con una estrategia intelectual calculada*” (2002, p.21). En este sentido, se puede señalar, que dichos avances adaptativos y constructos didáctico-pedagógicos de raigambre colectiva no son evidentes y escapan a la conciencia de los profesores. En palabras de la autora, son practicadas de manera “tácita”, “invisible” e “impensada” (2002, p.23).

La opción didáctica de los docentes consiste en tratar de resolver la relación entre el volumen de contenidos prescriptos por los diseños curriculares, los saberes que consideran imprescindible transmitir (el particular recorte del contenido) y los aprendizajes que suponen posibles desarrollar. Las construcciones metodológicas intentan equilibrar “lo necesario, lo posible y lo real” de enseñar y aprender (Lerner 2003) según las negociaciones y resistencias que plantean sus alumnos para las tareas y regulaciones escolares.

Ante la complejidad de las condiciones laborales en el aula, compelidos por el mandato de la obligatoriedad y provistos de procedimientos formales de

sanción ineficaces para restaurar una escena clásica de enseñanza propia de la tradicional Escuela Secundaria (sostenida en la idea de un alumno silencioso, obediente y autónomo -Falconi, 2004-), los docentes recurren a intentar restablecer el “orden expresivo” por medio de redefinir y construir un “orden instruccional” que se adecue a los repertorios culturales y escolares de sus estudiantes.

Las adecuaciones de las prácticas docentes a las características de sus alumnos dan cuenta de un proceso de mutación del trabajo de enseñar en el *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria obligatoria. Las conductas y repertorios de los alumnos reclaman otros modos de ejercer la docencia que exigen un mayor involucramiento con cada uno de ellos, por medio de acompañamientos y señalamientos más precisos en función de disponer y ayudar con las tareas de aprendizaje. Forma de desarrollar la labor docente que comenzaría a asemejarla y emparentarla con los modos de desempeño de los maestros del nivel primario, aunque con las particularidades y complejidades organizativas y curriculares de la Escuela Secundaria.

El fenómeno de redefinición del trabajo de enseñar en los primeros años del trayecto escolar de la Secundaria significa probablemente una transformación de las tradiciones pedagógicas del nivel. Trabajo caracterizado por la transmisión del contenido de la asignatura con la clase expositiva –referenciada en la abstracción conceptual del conocimiento científico, con una actividad voluntaria de los alumnos, el “estudio” autónomo extraescolar en función de las evaluaciones escritas u orales- y la participación activa y emotiva de los estudiantes para ingresar a ese universo intelectual ofertado.

Así, la representación de los docentes sobre su quehacer se ha forjado en condiciones histórico-estructurales del nivel. Condiciones cuyos rasgos más sobresalientes consisten en una organización laboral configurada por un férrea clasificación de los contenidos en un currículum colección, una formación docente centrada en la especialización/profundización de una disciplina científica y una contratación en un puesto de trabajo organizado en una colección yuxtapuesta de horas de enseñanza frente a distintos grupos de alumnos, que en conjunto funciona en una dinámica escolar basada en criterios de meritocracia y selectividad de los sujetos (Dubet, 2006, Terigi, 2008).

En el marco de transformaciones laborales e identitarias (A-M Chartier, 2004, p.46) del trabajo de enseñar de los profesores de secundaria, en el cual entran en tensión y diálogo, como así también en fusión e interacción, los saberes, las prácticas, las herramientas y los vínculos pedagógicos, entre otras dimensiones, provenientes de formatos y modos de hacer de niveles y tradiciones escolares y educativos diferentes -que pueden ubicarse en un arco que va desde la educación básica hasta la de nivel superior- es donde interesa analizar cómo un grupo de docentes de una Escuela Secundaria inscriben y desarrollan sus prácticas de enseñanza en un *dispositivo didáctico-pedagógico* a partir del uso de artefactos soportes de escritura como son carpetas, cuadernillos y afiches.

CAPÍTULO 3: Artefactos y herramientas para organizar y presentar los contenidos en diferentes asignaturas

En este capítulo describo dos dimensiones de la materialidad de carpetas, cuadernillos y afiches que los alumnos utilizan para realizar sus producciones escritas e ilustradas. La primera detalla sus características físicas: tamaños, colores y sus componentes (anillos metálicos, hojas, ilustraciones, mapas y/o textos, entre otros) y, la segunda, desarrolla la organización textual resultante en sus superficies efecto del empleo de las *guías de trabajo* y la consignas que las constituyen con sus consecuentes desarrollos.

En primer lugar, el capítulo tiene por objetivo describir cómo son los artefactos didácticos, cuáles son sus semejanzas y diferencias y, en segundo lugar, reconocer cómo es la disposición que adquieren los saberes en ellos a partir del tratamiento del contenido que los docentes hacen con diferentes tipos de actividades.

En su trabajo de enseñar, los profesores configuran estos artefactos didácticos a partir del registro de un conjunto seriado de *guías de trabajo* con sus respectivas consignas –a excepción de los afiches que no son portadores de éstas-. A su vez las *guías de trabajo* y las consignas organizan y presentan los contenidos en el espacio material de los artefactos por medio de la producción de textos e ilustraciones de los alumnos. Tanto las *guías de trabajo* como las consignas son herramientas didácticas para la tarea docente.

Para la realización de las actividades los estudiantes recurren al empleo de diferentes útiles y recursos: lápices, fibras de colores, marcadores, hojas fotocopias, recortes de periódicos, mapas, imágenes, entre otros que son incorporadas a los artefactos por medio de prácticas de escritura, graficación y procedimientos de adherencia o fijación en sus superficies.

Los profesores optan de manera diversa para trabajar con uno u otro artefacto didáctico. De los seis docentes analizados uno utiliza en forma exclusiva la carpeta como artefacto didáctico (Historia)⁴⁹. Otros dos profesores usan este mismo artefacto pero en algunas ocasiones recurren a los afiches

⁴⁹ Entre los casos docentes abordados también observé el trabajo de un profesor de Matemática de 2do año quien utilizaba la carpeta como artefacto exclusivo en su trabajo de enseñar. No incorporado al análisis por la imposibilidad de abarcar más datos.

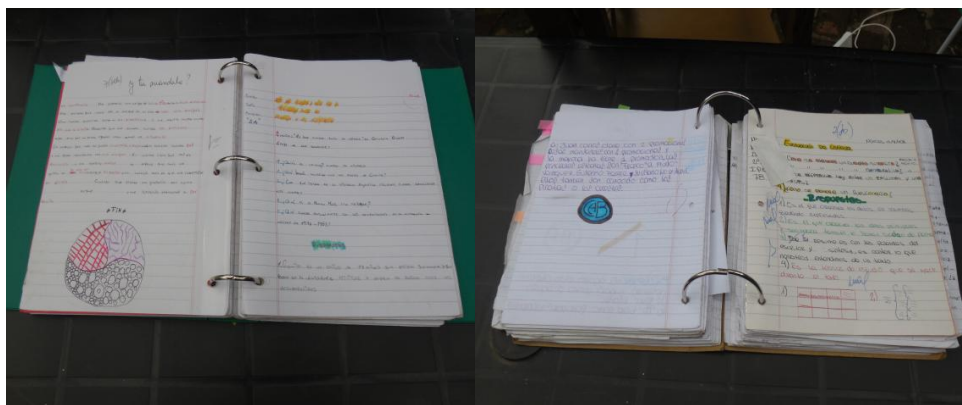
(Educación Tecnológica y Ciudadanía y Participación). En la práctica de la docente Biología se invierte esta relación: el afiche tiene una profusa presencia y la carpeta funciona como auxiliar. En un solo caso, Geografía, la docente utiliza únicamente un cuadernillo durante todo el año escolar. Por último la profesora de Lengua combina todas estas herramientas para llevar adelante su trabajo en el aula.

3.1. La carpeta: un artefacto didáctico omnipresente para el trabajo de enseñar los contenidos.

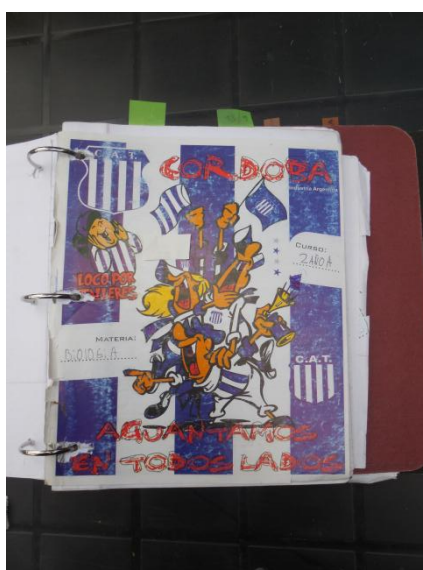
Tanto en el caso abordado, como en general en la Escuela Secundaria argentina, el término carpeta denomina a un artefacto material, propiedad individual de un alumno, la cual reúne un conjunto de hojas que portan producciones escritas, ilustraciones, fotocopias y/o mapas, entre otros posibles elementos, que se reúnen en la sección que cada asignatura dispone dentro de aquella. Producciones que son suscitadas y organizadas por el trabajo de enseñar de los profesores.

Materialmente la carpeta consiste en dos tapas duras de 20x25 cm. con broches fijos remachados que se pueden abrir para enhebrar hojas perforadas de modo tal que quedan asidas y reunidas. También son armadas con tapas separadas que son tomadas, junto a las hojas, con argollas metálicas.

Por su parte, las hojas para las carpetas son un poco más pequeñas que las tapas. Están diseñadas con la impresión de un margen superior de 4 cm. y uno lateral de 3 cm. En este último margen se encuentran los tres orificios para colocarlas en los ganchos o argollas. Las hojas además poseen un trazado de renglones para ordenar las producciones escritas de los alumnos. A veces los profesores pueden solicitar hojas blancas, como así también mapas, de las mismas dimensiones, las cuales los alumnos deben comprarlos en negocios del ramo.



Al interior de la carpeta, los alumnos utilizan carátulas que consisten en separadores y organizadores de un número variable de hojas escritas o en blanco -es decir, sin marcas de escritura- dentro de cada una de las asignaturas. Por lo general, las carátulas son cartones de mayor espesor que las hojas, con colores y motivos –dibujos o imágenes-, que pueden ser realizadas artesanalmente por los estudiantes o comprados en negocios de útiles escolares. Estos separadores son la concreción material de los fuertes límites entre los contenidos de las asignaturas.



En su uso la carpeta posibilita agregar o retirar hojas dentro de cada una de las secciones que componen las asignaturas. Los alumnos ordenan y presentan en las hojas la secuencia de *guías de trabajo* con sus consecuentes producciones escritas o ilustradas. En las clases se observa que algunos alumnos desmontan una o más hojas por fuera de la carpeta para trabajar sobre

el banco, prestarla a un compañero o entregarla al docente para la supervisión/evaluación de las tareas.

Por lo tanto, la carpeta de cada una de las asignaturas comienza a producirse desde el primer día de clases hasta la última jornada del año escolar. En este sentido, la carpeta tiene una función aglutinante en razón que reúne, salvo excepciones, la mayoría de las disciplinas escolares. Por esta razón adquiere a fin de año un importante volumen.

Por otra parte, las diferentes denominaciones que abarca el término *carpeta*, muestran las diversas dimensiones que este artefacto entrama y representa en la Escuela Secundaria, desde la organización curricular, pasando por las disciplinas escolares hasta la individualidad de los alumnos. En primer lugar, se denomina carpeta a la colección total de hojas con actividades clasificadas y ordenadas según un conjunto de asignaturas prescriptas por el diseño curricular de un año lectivo (*La carpeta de 3er año "A" del 2012*). La carpeta se constituye así, al igual que los restantes artefactos didácticos, en la última objetivación del *proceso de especificación curricular* (Terigi, 1999, p.87) en la Escuela Secundaria. En segundo lugar, el término es utilizado para denominar el conjunto de hojas con el desarrollo de las respectivas tareas académicas de una asignatura (*"La carpeta de 'Lengua' de 3er año del año 2012"*). Por último la carpeta es un artefacto de propiedad individual (*"la carpeta de Juan García, alumno de 2do año "A" en el año 2012"*). Estas dimensiones dan cuenta de los diferentes niveles que la carpeta entrama en tanto artefacto didáctico escolar: la organización curricular e institucional, el trabajo docente y la individualidad de los alumnos.

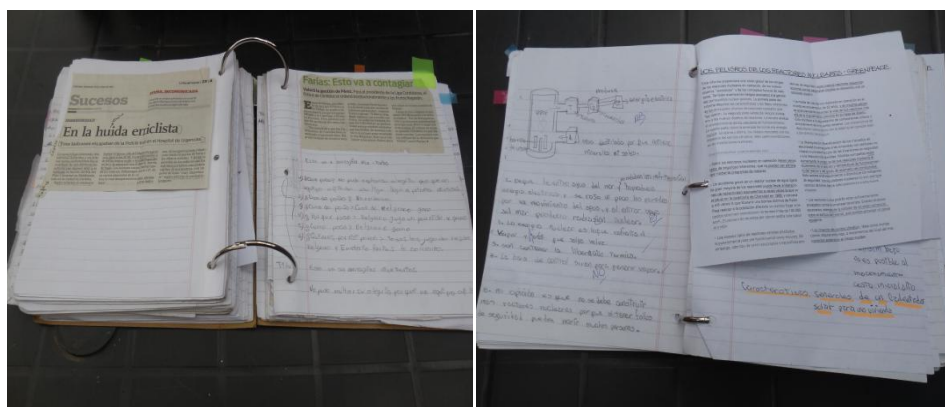
En términos del trabajo con los contenidos y de su organización, la carpeta dispone y ordena el saber escolar en una clasificación "colección" (Bernstein, 1988, p.83), a cada asignatura le corresponde su sección manteniendo fuertes límites con las demás y un igual aislamiento entre los contenidos de cada una de ellas. De este modo, la carpeta objetiva el proceso de trabajo escolar del alumno en cada una de las asignaturas durante el año lectivo. Es la documentación por parte del estudiante de las actividades dispuestas para el aprendizaje.

Al interior de las carpetas los contenidos son trabajados por medio de una secuencia continua de *guías de trabajo* y sus respectivas consignas. Los

docentes que la eligen como artefacto de trabajo concentran en la carpeta la transcripción de las consignas que establecen la tarea y las consecuentes producciones escritas y/o ilustradas de los alumnos. Para lograr este cometido, los profesores disponen de la lectura de portadores textuales, los cuales ofrecen la información necesaria para que los alumnos realicen las actividades en las superficies de las hojas de la carpeta.

Los portadores de lectura empleados para trabajar con la carpeta consisten en libros de textos escolares, fotocopias de una o algunas pocas páginas de éstos últimos, como así también copias de artículos periodísticos, páginas web, folletos, facturas de energía eléctrica, ilustraciones, entre otros. Asimismo, son utilizados recortes originales de periódicos o folletos de diversas procedencias, que los docentes aportan y usan para la realización de las actividades.

En algunas pocas ocasiones las copias o recortes quedan incorporados en las carpetas, los cuales son adheridos con broches o con algún pegamento escolar. La infrecuencia que los portadores de lectura “suelos” queden en la carpeta se debe a varias cuestiones, por un lado, cuando los docentes proveen fotocopias simples de algún texto para que los alumnos realicen las *guías de trabajo* los retiran al final de la clase para poder ser reutilizados en otros cursos, instituciones o en un siguiente año lectivo. Esta modalidad de gestión de los portadores de lectura tiene su razón de ser en que –como veremos–, los profesores están “exigidos” a garantizar los materiales didácticos para que los estudiantes “hagan” las tareas. Cuando los recursos quedan adheridos a la carpeta es porque consisten en un recorte original de periódico que cada alumno posee y que no requiere ser vuelto a emplear (como se muestra en la imagen); o bien se trata de un portador textual (folleto, cartilla) de características similares y que no necesitan utilizar nuevamente.



No obstante, la mayoría de estos recursos originales e incluso las copias “sueltas” son utilizados con una baja o moderada frecuencia dado que los docentes deben buscarlos, llevarlos y entregarlos en cada clase en condiciones laborales donde se atiende a muchos cursos a la vez. En general, los profesores prefieren remitirse a un referente más estable y de una gestión asequible como los libros de textos que se encuentran en la biblioteca escolar, que cuenta con varios ejemplares, o los cuadernillos y compendios de fotocopias que algunos docentes arman para ser utilizados durante todo el año. Toda la información que los profesores tratan, clasifican, materializan y hacen circular con los portadores de lectura y las *guías de trabajo* confluye y es objetivada en la carpeta. Esto se realiza por medio de las producciones escritas o ilustradas de los alumnos, e incluso con los recursos en papel que le incorporan.

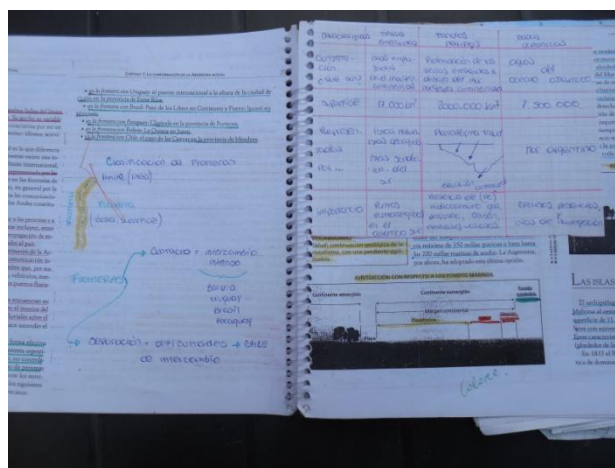
La organización textual que se materializa en las carpetas es una secuencia cronológica de *guías de trabajo* con sus respectivas consignas y las producciones gráficas realizadas por los alumnos. Las tareas con los contenidos de cada asignatura son acumuladas y coleccionadas unas tras otras en sus hojas en breves bloques temáticos. Actividades que los alumnos desarrollan a partir de la presencia de los portadores de lectura y la información que suministran.

3.2. El cuadernillo: un artefacto didáctico alternativo diseñado por docentes.

El cuadernillo es otro de los artefactos didácticos hallados en el trabajo de enseñar de los docentes de esta institución. A diferencia de la carpeta, omnipresente en las aulas de las Escuelas Secundarias, los cuadernillos tienen una existencia relativa al uso que hacen de ellos algunos profesores. En este apartado, reconstruyo la materialidad de estos artefactos didácticos y analizo cómo portan y proponen modos de tratamiento de los contenidos a partir del diseño que le imprimen los docentes.

3.2.1. El cuadernillo de Geografía: un artefacto aglutinante y hegemónico.⁵⁰

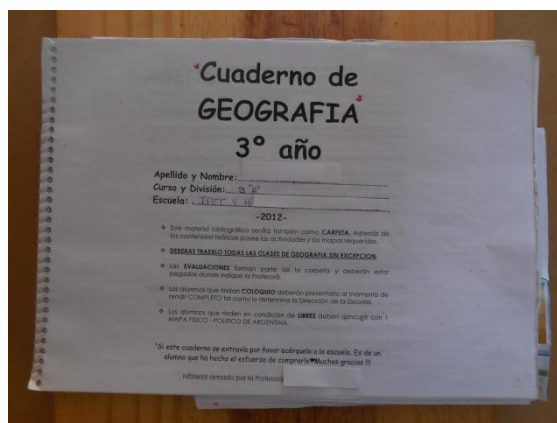
Un artefacto didáctico paradigmático entre los utilizados en el trabajo de enseñar de los docentes es el cuadernillo diseñado por Ernestina, profesora del espacio curricular de Geografía de 3er año del *Ciclo Básico*. En su construcción metodológica el cuadernillo referido es un artefacto pensado para resolver el trabajo de enseñar en todas las clases durante el recorrido del año lectivo. Su diseño consiste en un compendio de fotocopias, a doble faz, de secciones, páginas o partes de libros de texto de editoriales comerciales –las cuales no aparecen referenciadas–, dispuestos en hojas de una dimensión de 30 x 21 centímetros (medida estándar denominada A4).⁵¹ La diagramación de cada carilla/cuartilla consiste en presentar dos páginas contiguas de los libros de texto.



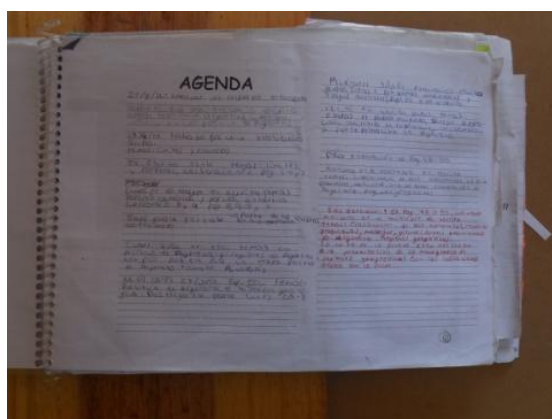
Las hojas en el cuadernillo están encuadernadas con un anillado y una tapa transparente que deja ver una carátula que expresa: “*Cuaderno de Geografía de 3º año*”, con los siguientes ítems a completar por el alumno: “*Apellido y Nombre/Curso y División /Escuela*”. Año de cursado y edición “2012”. Al observar detenidamente la foto de la carátula aparecen otros enunciados, los cuales serán analizados en un próximo capítulo.

⁵⁰ El concepto de “hegemonía” es recuperado de la conceptualización de Raymond Williams (1997:129), quien analiza las interrelaciones dinámicas entre elementos dominantes, residuales y emergentes que forman totalidades procesuales y complejas en los procesos culturales. En el caso del artefacto analizado los componentes son entramados en función de abarcar la práctica de enseñanza en el aula.

⁵¹ El Cuadernillo debe ser comprado por los alumnos en un comercio de papelería escolar que se encuentra en la zona céntrica de esta pequeña ciudad.



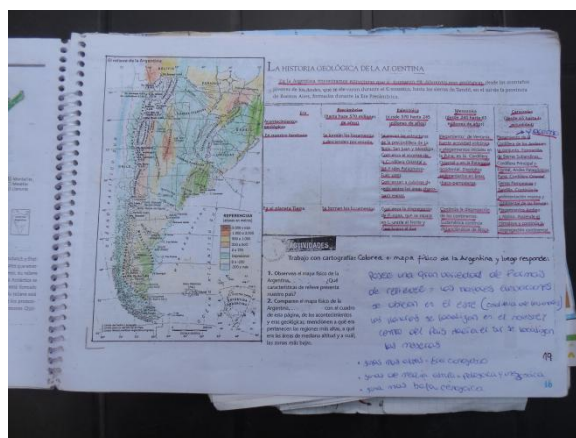
Al dorso de la carátula se encuentra el “Programa de Geografía de 3º AÑO A,B,C” –secciones de curso que Ernestina tiene a cargo en esta institución– organizado en cuatro unidades con sus respectivos ejes temáticos y la descripción de los contenidos incluidos en cada una de ellas.



La siguiente página propone una “Agenda” que consiste en una página en blanco con renglones donde los alumnos anotan durante el año tareas, evaluaciones y recursos a utilizar con sus respectivas fechas: “21/3/12: Subrayar las respuestas en tu apunte” o “prox. Evaluación de pág. 48 a 55”, entre otras anotaciones. La agenda está íntimamente relacionada a la organización de la vida académica del alumno en la asignatura y, por efecto, con la promoción de prácticas escolares que buscan abonar y contribuir a la construcción del “oficio de alumno” de la Escuela Secundaria.

El cuerpo central del cuadernillo porta la “Recopilación bibliográfica” tal como se señala al pie del “Programa”. La diagramación de las páginas del cuadernillo es producto de un elaborado armado artesanal en cuyas hojas se organizan páginas de libros escolares con textos descriptivos y explicativos vinculados con mapas, diagramas e infografías. Asimismo, entre los textos o

imágenes seleccionados dispone de espacios en blanco para que los alumnos desarrollen producciones escritas en esquemas, cuadros sinópticos o comparativos.

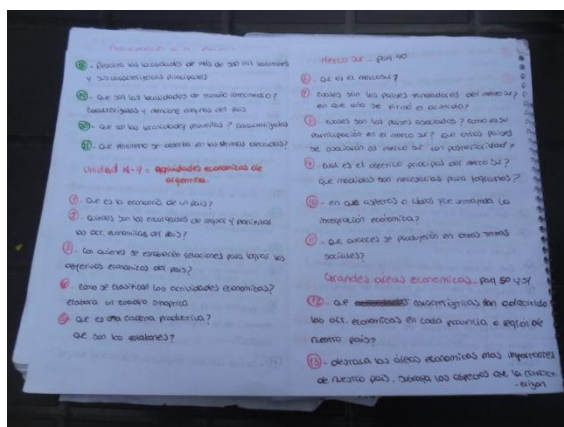


El formato didáctico que adopta este artefacto es realizado y revisado año a año por Ernestina en función de facilitar tanto el trabajo de enseñar como el de mejorar los aprendizajes de los alumnos. Por esta razón en la carátula indica: *“Además de los contenidos teóricos posee las actividades y los mapas requeridos.”*. Como expresa en relación con el diseño del cuadernillo:

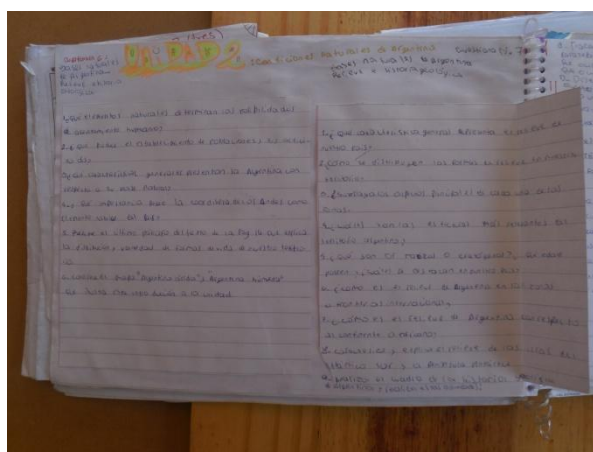
“Entonces todos los años voy anotando que esto no funciona, que esto lo retocamos y le vamos dando un formato que siempre se va mejorando.”

“Porque cuando termina el año me traigo los libros de todas las editoriales, como 12 o 13 libros, uno de cada editorial, los voy estudiando a todos y voy seleccionando el material...”

En la dinámica de planificación y reestructuración del cuadernillo, Ernestina consideró en algún momento la conveniencia de incorporar hojas blancas para escribir o pegar los “cuestionarios” o las “guías de trabajo”: *“Ahora, ellos copian las consignas acá detrás”*. No obstante, el diseño del cuadernillo no incluye actividades recuperadas de los libros de texto originales, tampoco contiene las tareas académicas desde un inicio. Los alumnos escriben las *guías de trabajo*, a partir de la práctica de dictado, en una sección final que contiene diez hojas en blanco.



Las *guías de trabajo* son confeccionadas y ordenadas con una secuencia numérica y establecen una cantidad variable de preguntas y/o consignas. La modalidad de trabajo consiste en dictar la *guía de trabajo* y realizar con los alumnos las tareas que disponen. Una vez concluida la totalidad de las consignas incluidas en una *guía de trabajo*, vuelve a dictar otra nueva para comenzar su desarrollo con los estudiantes. Las consignas remiten a información que se encuentra contenida en los textos fotocopiados en el cuadernillo. En conjunto, el cuadernillo contiene 76 páginas de información y un total de dieciséis “cuestionarios” o “*guías*” que se desarrollan y organizan durante el año lectivo.



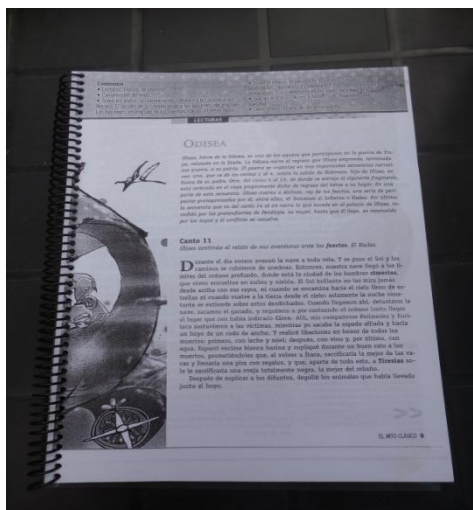
El diseño del cuadernillo obedece a la necesidad de resolver problemas prácticos del trabajo de enseñar. La disposición gráfica que adopta está orientada por el modo que tiene Ernestina de pensar la enseñanza de los contenidos, la organización de cada clase y los objetivos de aprendizaje que persigue. Ella aglutina en un único artefacto de manera ordenada las fuentes de información, las actividades y los recursos para la tarea académica. En este

sentido, sustituye, condensa y organiza dos elementos o recursos comúnmente utilizados en la Escuela Secundaria: por un lado, la carpeta y, por otro, el libro de texto u otra fuente de información –fotocopias compendiadas o sueltas-. Además incorpora otros elementos como mapas, evaluaciones, cuestionarios, imágenes y cuadros organizadores de contenidos. Por lo tanto, es un artefacto hegemónico para el trabajo de enseñar y para la tarea de los alumnos en razón que condensa en un único *locus* un conjunto de diversos elementos con el fin de resolver la sucesión de actividades académicas en las clases.

3.2.2. El cuadernillo de Lengua: un artefacto articulador de conceptos, ejercicios y lecturas.

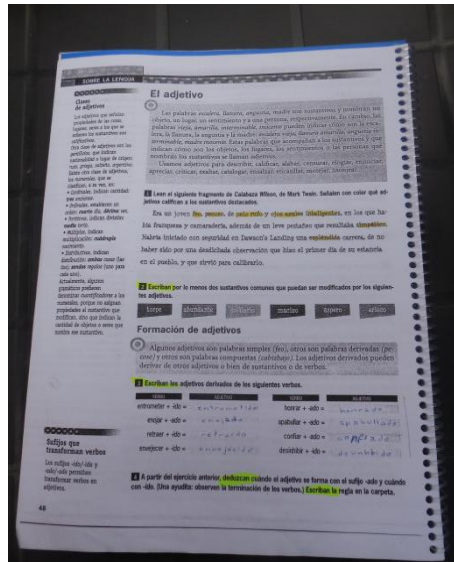
Por su parte, el cuadernillo diseñado por Raquel profesora de Lengua en 2do año del *Ciclo Básico* es menos sofisticado en su confección que el de Geografía de 3ro. En el trabajo de enseñar de Raquel el cuadernillo se constituye en un artefacto organizador sólo de algunas clases. En este sentido, no circunscribe las actividades a este único artefacto: la carpeta tiene una importante presencia, conjuntamente con el uso del libro de texto y el afiche, este último en menor medida.

El diseño del cuadernillo de Raquel en Lengua consiste en un conjunto de páginas fotocopias de algunos capítulos o secciones de dos o tres libros de texto de diferentes editoriales comerciales. Al igual que su par de Geografía, no se aportan referencias de las publicaciones dentro del propio artefacto. Aunque en su caso sí figuran en el programa de la asignatura. Las fotocopias que componen el cuadernillo se encuentran encuadernados en hojas de dimensión A4 y mantiene la disposición en forma vertical de una página por carilla como los libros de textos de donde provienen. El cuadernillo no tiene carátula de presentación, sólo posee una tapa de plástico transparente que deja ver la primera lección del libro de texto que tiene un pequeño título “*LECTURA*” y un subtítulo de mayor tamaño “*ODISEA*” con un fragmento literario de esta obra, la cual ocupa toda la página.



Las páginas, secciones y/o capítulos de los libros de textos que Raquel recopila en el cuadernillo son seleccionadas y ordenadas según la secuencia temática del programa elaborado para la asignatura (“*Lectura comprensiva*”, “*El adjetivo*”, “*El verbo*”, “*El texto explicativo*”, entre otros). Las secciones temáticas de las páginas de los libros de texto fotocopiados propone un conjunto de actividades de aprendizaje con diferentes formatos, en los cuales numerosas consignas consisten en ejercicios de completamiento, subrayado y correspondencia con flechas.

A su vez algunas de estas tareas se encuentran vinculadas con textos literarios y de otros géneros para desarrollar prácticas de lectura y escritura. También la disposición gráfica de las páginas de los libros originales articula distintos textos independientes que permiten diferentes entradas de lectura de obras literarias, recortes de periódicos, biografías, recuadros con definiciones conceptuales que, por lo general, están acompañadas de imágenes e ilustraciones.



En la construcción metodológica de Raquel, el diseño del cuadernillo está pensado para vincular la información de diferentes contenidos conceptuales del área de Lengua con las actividades y ejercicios, como así también promover algunas prácticas de lectura.

Como veremos en un próximo capítulo, en el trabajo de enseñar de Raquel, es imprescindible que cada alumno cuente en las clases con su cuadernillo individual en función de hacer trabajar a todos y cada uno en forma conjunta con las actividades que porta.

3.2.3. El cuadernillo en Educación Tecnológica: un compendio bibliográfico auxiliar.

Por último, en un extremo del *continuum* entre los tipos de diseño de cuadernillos se encuentra el compendio bibliográfico elaborado por Darío, docente de Educación Tecnológica en el 2do año del *Ciclo Básico*. Este artefacto consiste en un conjunto de páginas fotocopias provenientes de algunos libros de texto, ordenadas a partir de la secuencia temática del programa de la asignatura. Las hojas que lo componen están compiladas de manera sencilla sujetas con grampas/broches o anilladas, según sea la elección de los alumnos. Esta recopilación de fotocopias posee un diseño menos sofisticado que los cuadernillos, pero de modo semejante, tiene el propósito de mantener un universo común de información para las actividades en el aula. Sustituye al libro de texto en función de resolver que todos y cada uno cuente

con este recurso para la realización de las tareas en clases. La denominación que él utiliza para este compendio es variada: “*apunte*”, “*texto*”, “*fotocopia*”. Incluso emplea estos términos cuando en algunas actividades recurre a fotocopias sueltas de periódicos o paginas extraídas de internet. Este modo genérico de nombrar al compendio también fue transcripto en las carpetas por los alumnos cuando solicitó su adquisición a comienzos del año lectivo: “*Sacar fotocopia/apunte/texto de Educación Tecnología en el kiosco del colegio*”. Una diferencia sustancial entre este artefacto y los cuadernillos es que no posee la función de constituirse en superficie de escritura o ilustración (aunque sí como objeto de subrayado). En la construcción metodológica de Darío la producción escrita de los estudiantes es realizada en sus carpetas.

3.3. El Afiche: un artefacto para exponer escrituras e imágenes.

El afiche consiste en una lámina de papel de forma rectangular con una dimensión de 95x70 cm., que puede ser blanco o de colores, y que los estudiantes lo adquieren en comercios de útiles o mercaderías escolares.

El empleo del afiche alcanza diferentes niveles de presencia en las construcciones metodológicas de los profesores observados, el cual se identifica en un *continuum* que va desde docentes que no lo utiliza en absoluto, pasando por otros que lo usan en forma esporádica, hasta un caso donde organiza la secuencia completa de los contenidos durante el año lectivo.

En las prácticas de enseñanza, el uso del afiche tiene por objetivos organizar y presentar los contenidos de una manera expuesta y pública y, fundamentalmente, “hacer” trabajar de otro modo a los alumnos. En términos funcionales, es un artefacto didáctico usado para promover, principalmente, actividades grupales y colaborativas, diversificar el modo de abordaje de un contenido escolar, desarrollar prácticas de escritura con imágenes en función de su exhibición en el aula o en espacios escolares más amplios. También, algunos docentes lo emplean para suscitar la oralidad de los alumnos en clases por medio de la exposición y publicidad de la información que porta.

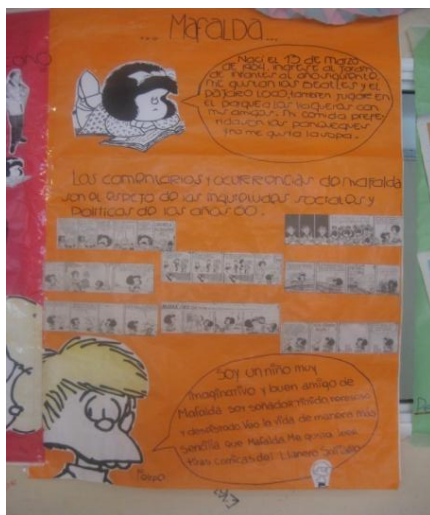
Principalmente, el afiche es un artefacto didáctico diseñado para la *escritura expuesta*, categoría que Armando Petrucci define como “...cualquier tipo de

escritura concebida para ser usada, y efectivamente usada, en espacios abiertos, o incluso en espacios cerrados, con el fin de permitir una lectura plural (de grupo o de masas) y a distancia de un texto escrito sobre una superficie expuesta. En efecto, la exponibilidad y, por tanto, la exposición hacen de medio para un contacto potencialmente masivo...”(1999, p.60)

Por lo general, en la función de exponibilidad de los contenidos, el afiche presenta en su parte superior el título de la temática trabajada y a continuación el desarrollo de los saberes escolares sintetizados en definiciones, textos descriptivos o explicativos. Otra característica de su confección es la recurrente portación de imágenes o ilustraciones que acompañan a los textos. En algunas construcciones didácticas, las imágenes son el soporte central de su confección y fundamento didáctico de su aporte para el proceso de aprendizaje. Este último aspecto es central en el caso de la elaboración de afiches en Biología donde el uso de la imagen está explícitamente fundamentado como condición sine qua non en tanto promotor de una apropiación significativa de los contenidos.



En la construcción metodológica de Lengua, el uso del afiche se circunscribe a un único momento del año vinculado con los contenidos de “*Historieta*” y “*Humor gráfico*”. En esta oportunidad, el trabajo didáctico se produce durante dos clases en las cuales todos los alumnos deben desarrollar por grupos un afiche focalizado en algún autor de estos géneros literarios utilizando textos e imágenes para exponerlo en una actividad institucional.



En el trabajo de enseñar identificado en Ciudadanía y Participación, el empleo del afiche también se circunscribe a algunas clases con el uso de imágenes y vinculado con algunos contenidos de la asignatura tales como “*Derechos Humanos*”, “*Tribus juveniles*”, “*Discriminación*”, entre otros temas.



En el caso de Educación Tecnológica, los afiches son diseñados y producidos de manera alternada por diferentes grupos en relación con un contenido o tema del programa del espacio curricular. En estas ocasiones, el docente les indica cuáles son los temas a exponer en clase con el soporte del afiche de manera verbal en determinados momentos del año.

El afiche es empleado también para evaluar los saberes adquiridos y las producciones de los alumnos. Las observaciones de clases permiten señalar que estas evaluaciones son realizadas de forma oral, individual o en grupo, y pueden ser efectuadas de dos maneras: mano a mano con el docente donde el o los alumno/s explican los contenidos desarrollados en su superficie -práctica

común en Elena, profesora de Biología-; y, otra, donde exponen frente a un público que, por lo general, son sus propios compañeros del grupo-clase (modalidad observada en la construcción metodológica de Darío en Educación Tecnológica).

3.4. Herramientas didácticas para hacer funcionar los artefactos: las *guías de trabajo* y las consignas de actividad.

En este apartado analizo la estructura interna material y simbólica (gráfica e icónica) resultante que adquieren carpetas, cuadernillos y afiches por efecto de la acción de las *guías de trabajo* y sus respectivas consignas. En el trabajo de los profesores, las *guías de trabajo* son herramientas que organizan la secuencia y registro material de la producción escrita e ilustrada de los contenidos en las superficies de los artefactos didácticos. Aun en sus aparentes diferencias, los artefactos guardan similitudes en la configuración textual que adquieren, producto del modo de organización y presentación del contenido por efecto de las *guías de trabajo* y sus respectivas consignas.

Las *guías de trabajo* en tanto herramientas de organización de la tarea escolar reflejan el modo en el cual los profesores distribuyen el tiempo y dosifican los saberes para el trabajo escolar. Tanto carpetas como cuadernillos son subdivididos por la secuencia de un registro sucesivo de *guías de trabajo*, las consignas y su correspondiente resolución. Como veremos, si bien los afiches no portan éstas herramientas en su superficie, actúan de forma tal que hacen que adquieran una configuración textual semejante a los demás artefactos didácticos, en lo que respecta a presentación y organización de los contenidos.

En el caso de las carpetas, el diseño que reciben es efecto de dos momentos/segmentos del trabajo escolar, que se suceden uno al otro, formando un bloque o sección dentro de ellas. El primero de estos momentos consiste en el registro escrito de la *guía de trabajo* por parte de los alumnos a partir del dictado del docente o la copia desde el pizarrón. El otro momento/segmento refiere a la producción de la tarea en forma escrita o ilustrada de las consignas que establecen las *guías de trabajo*. Estas actividades son propuestas por los profesores para ser realizadas por los alumnos de manera individual, en parejas

o en forma grupal. No obstante, más allá del modo de agrupamiento que dispongan los docentes para la elaboración de las *guías de trabajo* (en algunos casos está explicitado en la propia consigna y en otros proviene de una indicación verbal del profesor), cada uno de los alumnos debe escribir o ilustrar en su carpeta personal la tarea que disponen las consignas. La extensión de las *guías de trabajo* puede ir desde una única consigna hasta un conjunto de consignas que adoptan diferentes formas de provocar la actividad y procesar la información contenida en los portadores de lectura (libros, fotocopias, folletos, entre otros).

Por su parte, los cuadernillos, según el profesor que lo confeccione, contienen diferentes diseños de las *guías de trabajo* y sus consignas. En el caso del cuadernillo de Geografía, las herramientas didácticas para las tareas son primero registradas y luego desarrolladas secuencialmente a partir de la lectura de los textos recopilados en el mismo artefacto. En este sentido, la configuración organizativa y de presentación de los contenidos es similar a la carpeta dado que primero los alumnos registran el *cuestionario* o la *guía de trabajo* y, posteriormente, comienzan con el desarrollo de las tareas. Un procedimiento didáctico que contribuye a transmitir una representación capitulada de la información que contiene. No obstante, una diferencia del cuadernillo de Geografía con las carpetas consiste en que las consignas/preguntas, por lo general, no solicitan realizar sus respuestas por escrito, a no ser que la misma indique explícitamente alguna forma de escritura. Otra distinción respecto de las carpetas es que en el cuadernillo la configuración textual de la información para responder las consignas está previamente diseñada. Por medio de orientaciones y actividades de lectura, con un “*subrayado jerarquizado*”, la docente ordena y presenta el universo de información que contiene el cuadernillo. Además, combina esta información con producciones escritas en las secciones y espacios destinados a tal efecto. Prácticas y herramientas didácticas que veremos con mayor detalle en un próximo capítulo.

En el cuadernillo de Lengua, las consignas de actividad con lectura o escritura, por lo general, son las que se encuentran prediseñadas en los libros de texto fotocopados. En este caso, la organización y presentación de la

secuencia de los contenidos está determinada por las secciones de las publicaciones de los textos escolares recopilados en el cuadernillo.

En los afiches, su elaboración y funcionamiento requiere de alguna forma de expresión o registro de las *guías de trabajo* y las respectivas consignas. En numerosas ocasiones las actividades son dictadas por el docente y transcritas en las carpetas por los estudiantes en la asignatura correspondiente. En otras oportunidades, los profesores, por medio de una serie de indicaciones verbales, explican y orientan su producción durante la clase. El modo de funcionamiento con consignas externalizadas al artefacto, posiblemente, se debe a dos cuestiones: por un lado, a diferencia de la carpeta o los cuadernillos, el afiche no posee, por tamaño y diseño, la funcionalidad y agilidad para registrar y recurrir de manera constante y fácilmente a las consignas de trabajo. Por otro lado, el afiche es utilizado puntualmente en una o dos clases y en otras situaciones es realizado sólo por un pequeño grupo de alumnos al que se le asigna la tarea de realizar un afiche con un contenido puntual para presentar un tema frente a sus compañeros. En estas ocasiones la consigna se transmite de manera verbal por el docente.

A modo de ejemplo, la construcción metodológica de Elena, profesora de Biología en el 2do año del *Ciclo Básico* es un caso paradigmático en el empleo de los afiches. En su trabajo de enseñar, ella hace registrar constantemente en la carpeta las *guías de trabajo* y las consignas para confeccionar estos artefactos didácticos. La docente indica en las consignas, el contenido a desarrollar y los recursos a utilizar. Este registro de las actividades funciona como anticipo y regulación del trabajo y los materiales con los cuales los alumnos deben concurrir a las clases. Por otra parte, la anotación de las tareas en la carpeta, a modo de un inventario, construye testimonio de cada uno de los afiches y los contenidos desarrollados en ellos en cada etapa. Este inventario facilita reconstruir una memoria del recorrido realizado durante el ciclo lectivo, de forma tal que permita a los alumnos confeccionar un “gran afiche” a fin de año, producto del ensamble de todos los que fueron realizando. El eje temático que organiza y otorga sentido de unidad al acoplamiento entre los afiches es: “*La evolución y diversidad de los Seres Vivos a través de las Eras Geológicas del Planeta Tierra*”.



Como herramientas didácticas, las *guías de trabajo* y las consignas construyen y organizan una división del espacio de escritura e ilustración en carpetas, cuadernillos y afiches. La disposición de la materialidad textual consiste en una secuencia capitulada de la asignatura en las superficies de los artefactos didácticos. Por efecto, la configuración seccionada transmite un modo de ordenar los saberes escolares, a la vez que, una clasificación de los contenidos considerados válidos y valiosos por la escuela. Como veremos, este proceso también es consolidado por los diferentes tipos de consigna contruidos por los docentes para trabajar los saberes de sus respectivos espacios curriculares.

3.5. Tipos de consigna: herramientas para transmitir “nociones-núcleo” y configurar la textualidad de los artefactos.

Las *guías de trabajo* que diseñan los profesores combinan, condensan y disponen un conjunto regular de consignas que materializan modos de tratamiento del contenido, como así también los usos de los artefactos didácticos soporte de escritura e ilustración. Los docentes por medio de las consignas movilizan, por una parte, prácticas escolares (leer, escribir, ilustrar, hablar) a desarrollarse en las tareas que prescriben y, por otra, la información que suponen conducen al aprendizaje de los contenidos. Así en la materialidad del trabajo escolar, y también en términos simbólicos, los profesores hacen registrar diferentes tipos de consigna que son recurrentes en sus construcciones metodológicas.

En el presente apartado reconstruyo algunas características que poseen las consignas incluidas en las *guías de trabajo*, en tanto herramientas que hacen funcionar a carpetas, cuadernillos y afiches. En consecuencia, desarrollo una tipología a partir del criterio de análisis de cómo los docentes en sus construcciones metodológicas abordan el tratamiento de algunos contenidos curriculares centrales de sus asignaturas. No obstante, sería posible construir, con otros criterios, otras tipologías diferentes que las presentadas aquí⁵².

Un elemento recurrente entre los diferentes tipos de consigna incluidas en las *guías de trabajo* es el foco que hacen en distintas “nociones-núcleo” (Meirieu, 1992) de las asignaturas⁵³. Según los relatos de los docentes y las observaciones de clases, la selección de un número discreto de “nociones-núcleo” antecede al diseño de las consignas debido a una tarea de planificación de los contenidos a abordar⁵⁴. Así, los docentes seleccionan las “nociones-núcleo” en sus programas y, luego, las desarrollan sucesivamente en carpetas, cuadernillos y afiches por medio de la acción de las consignas reunidas en las *guías de trabajo*. La acción de estas herramientas didácticas organiza y divide a los artefactos en secciones secuenciadas de presentación de contenidos.

3.5.1. Consignas para definir una “noción-núcleo”.

Por lo general, en el trabajo con la carpeta, las *guías de trabajo* que inauguran alguna de las unidades de los programas de las asignaturas inician

⁵² En el análisis historiográfico que realiza Silvina Gvirtz (1999) de los cuadernos de clase de Nivel Primario pertenecientes al período 1930-1970, el criterio que utiliza para clasificar las actividades es según “los tipos de acciones con los que se puede operar el universo simbólico y escriturado... [que]...se dividen en...:copiar, traducir, seleccionar, clasificar, ordenar, enumerar, completar, separar/descomponer, componer, relacionar, definir, analizar, resumir, redactar, operar, resolver, agendar” (p.106).

⁵³ A modo de ejemplo, la “noción-núcleo” omnipresente en las consignas que organizan el programa de Educación Tecnológica es la de “Energía” y sus diferentes tipos: “Energía Nuclear, Energía Eólica, Energías Alternativas”, entre otras. En la construcción metodológica de Historia las “nociones núcleo” recurrentes son “Revolución”, “Formas de Gobierno: Unitario, Federal y Confederal”, “Estado”, “Unilateralidad”, “Declaración”, “Constitución”, entre otras. En el caso de Ciudadanía y Participación: “Derecho”, “Identidad”, “Discriminación”, “Prejuicio”, “Solidaridad”, “Adolescencia”, entre otras. Para Geografía: “Relieve”, “Territorio”, “Clima”, “Límites”, entre otras.

⁵⁴ La selección de las “nociones núcleo” es producto de una interpretación de los profesores acerca de cómo resolver la compleja relación entre el volumen de las prescripciones curriculares, la construcción de condiciones de enseñanza en el aula y los saberes existentes y los aprendizajes posibles con y de los alumnos. Así también esa selección proviene de los particulares recorridos formativos y experiencias docentes.

con una consigna que solicita establecer la *definición* de una “noción-núcleo”. Definición que posteriormente se ampliará con las restantes consignas incluidas en la *guías de trabajo*. En su forma enunciativa este tipo de consigna comienza con el término, “*Lee...*” o “*Leemos*”, la cual prescribe a los alumnos la lectura de algún referente textual que porta la información necesaria para que escriban el correspondiente enunciado que delimita y precisa la “noción-núcleo”.

En Ciudadanía y Participación: “**Lee** en el libro ‘Cronos 8’ en la página 137 y escribe: 1 - una **definición** de **discriminación** (relacionada con los derechos)”.

En Educación Tecnológica: “**Lee** el texto de la página 21 a 24 y responde a las siguientes preguntas: 1-¿Cómo se puede **definir** a la **energía nuclear**?”.

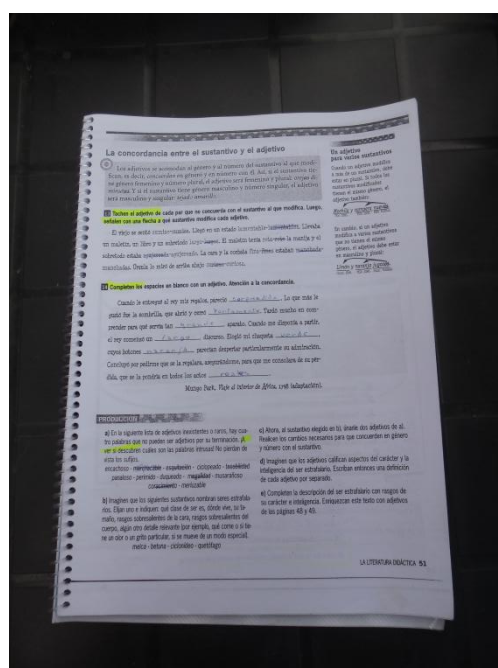
En Historia: “ ‘Revolución de Mayo’ ... **Leemos** las pags 134 y 135 del libro y responde a) **qué es una revolución**”.

En Biología: “**Lee** el texto ‘En búsqueda de **una definición** de Ciencia de la pág. 9 del libro de Kapelusz”.

Por su parte, en semejanza con las carpetas, las consignas que inauguran los cuestionarios o *guías de trabajo* en los cuadernillos, por lo general, también están centradas en la definición de una “noción-núcleo”. Las *guías de trabajo* manuscritas al final del cuadernillo de Geografía presentan este tipo de consigna de la siguiente manera: “*UNIDAD 2: Condiciones Naturales de Argentina / Cuestionario N°7: Bases naturales de Argentina. Relieve e Historia Geológica / 1- ¿Qué característica general presenta el relieve de nuestro país?*” Esta *guía...* contiene seis preguntas más. En la pregunta previamente transcrita como en las restantes el tratamiento del contenido se encuentra centrado en la “noción-núcleo” de “Relieve” que se vincula con otros conceptos dentro del mismo cuestionario: “2-¿Cómo se distribuye las formas de relieve en nuestro territorio? [...] / 6 - ¿Cómo es el relieve de argentina en las zonas de fronteras internacionales? / 7- ¿Cómo es el relieve de Argentina con respecto al continente americano?” Complementariamente, estas preguntas centradas en la “noción-núcleo” son combinadas con otros conceptos: “4- ¿Cuáles son las estructuras más relevantes del territorio argentino? / 5 - ¿Qué son los macizos o cratógenos?”. En otra *guía de trabajo* la “N°2” la “noción-núcleo” a delimitar es sobre “Límites y Fronteras” y, en consecuencia, las consignas solicitan “1- ¿Cómo está definida la porción

americana emergida en cuanto a sus límites? / 2- ¿Qué es el límite internacional? [...] ¿Qué es una frontera?”⁵⁵.

En el caso del cuadernillo de Lengua, Raquel desarrolla las definiciones de “nociones-núcleo” vinculadas, principalmente, con aspectos de la gramática estructural⁵⁶. El procedimiento didáctico consiste en hacer leer a los alumnos los párrafos con definiciones de las “nociones-núcleo” que aportan las páginas de los libros de textos fotocopiados y, posteriormente, aplicarlos en los ejercicios. Así, en la sección “Sobre Lengua” las “nociones-núcleo” que definen son: “El adjetivo”, “Clases de Adjetivos”, “El verbo”, “La conjugación verbal”, “Palabras parasintéticas”, “Género y número de sustantivo y adjetivos”, entre otros. En la sección “Otros textos” con el mismo procedimiento delimita y precisa conceptos de la lingüística textual: “Las consignas escolares”, “El texto explicativo”, “La crónica periodística”, entre otros. Aunque, esta última sección quedará casi incompleta porque abandonara paulatinamente el uso del cuadernillo.



⁵⁵ Igualmente otras guías de trabajo en el cuadernillo de Geografía comienza con una consigna que define la “noción-núcleo” y las restantes que la continúan amplían diferentes aspectos de la misma, por ejemplo: “Guía N°12 Estructura de la Población - N°1 ¿Qué es la estructura de la población?...” “Cuestionario N°13 Distribución de la Población - N°1 ¿Qué es la densidad demográfica?...”

⁵⁶ Las secciones del cuadernillo están organizadas según los principales campos disciplinares de los enfoques de la enseñanza de la Lengua: las prácticas del lenguaje, la gramática estructural y la lingüística textual.

Por su parte, las consignas para la producción de afiches, en muchos casos, mantienen esta característica de centrarse en el desarrollo de un “noción-núcleo”. Es el caso de las consignas diseñadas por Elena en Biología, por el modo de tratamiento del contenido que adopta en su construcción metodológica. Para la elaboración de los afiches Elena toma como eje la línea de tiempo de la “*Evolución y diversidad de los seres vivos*” que se articulan con las “nociones-núcleo” de las “*Eras Geológicas*” (“*Precámbrica, Paleozoica, Mesozoica y Cenozoica*”) y “*Los Dominios*” de los seres vivos (“*Archea, Eubacterias, Eucarya, Fungi, Plantae, Animales*”). En consecuencia, el diseño de las consignas para definir una “noción-núcleo” en un afiche es la resultante del “cruce” entre las categorías provenientes de “*Eras Geológicas*” y los “*Dominios*”. Estas categorías son delimitadas y precisadas por medio de la escritura e ilustración en cada uno de los afiches, por ejemplo, el de las “*Eubacterias*” en la “*Era Precámbrica*”. Para la elaboración de los afiches, Elena hace registrar en las carpetas de sus alumnos la siguiente *guía de trabajo*: “*Actividad: 1) Lectura del texto de la Era Precámbrica / 2) Cortar el afiche por la mitad a lo largo / 3) En base a lo leído representarlo con imágenes, palabras y flechas*”. Así, semana a semana, en cada clase, una vez que realizan y concluyen un afiche donde han definido la “noción-núcleo” correspondiente con un “*Dominio*” de los “*Seres vivos*” y dentro de una “*Era Geológica*”, comienzan con el siguiente afiche con otra *guía de trabajo*: “*Grupo plantae. Actividad: **Lectura del tema en la carpeta** y el libro pág. 82 y 83. **Representarlo en un afiche***”⁵⁷. La confección de cada afiche temático se constituye en una sección o capítulo de los contenidos escolares del programa de la asignatura por medio de definir las “nociones-núcleo” correspondientes.

Incluso en el caso del trabajo de enseñar de Darío en Educación Tecnológica, las consignas vinculadas con la producción de los afiches también tienen la función de definir los conceptos centrales. El procedimiento didáctico consiste en que un grupo de alumnos expone al final del desarrollo de una unidad del programa de la asignatura el concepto central. En su construcción metodológica la dinámica funciona como “*Repaso*” de la unidad. Este tipo de

⁵⁷ En esta ocasión los alumnos leen y extraen la información de la carpeta -aunque también del libro de texto- en razón que la clase anterior Elena realizó un extenso dictado del libro de texto definiendo la “noción núcleo” del “*Grupo plantae*”.

consigna para definir una “noción-núcleo” con los afiches rara vez se encuentran registradas en las carpetas.

En las construcciones metodológicas, el registro y desarrollo secuencial de la consignas para definir un contenido central es un tipo de actividad, entre otras, que contribuye, por una parte, a un modo del tratamiento del contenido centrado en la reproducción de conceptos por medio de la relación lectura-escritura y, por otro, a delinear una configuración de la materialidad de carpetas, cuadernillos y afiches en una secuencia de secciones temáticas discretas. Además este tipo de consigna, por lo general, inicia o inaugura la secuencia de secciones o partes de la división capitulada de los saberes en los artefactos didácticos según las unidades temáticas de los programas de las asignaturas.

3.5.2. Consignas para interpretar una “noción-núcleo”.

Otro tipo de consignas diseñadas alrededor de las “nociones-núcleo” son las que proponen una lectura interpretada de la información en los referentes textuales. Desde los objetivos de las propuestas de enseñanza de los docentes este tipo de actividad tienen la intención de evitar la copia o reproducción irreflexiva de los textos (aunque es correcto señalar que los alumnos siempre efectúan un trabajo cognitivo complejo en cualquier tipo de tarea, incluso las que suponen reproducción o copia).

En la construcción metodológica de Natalia en Ciudadanía y Participación es común encontrar el empleo de este tipo de consigna. Al respecto, ella expresa en una entrevista las razones por las cuales recurre asiduamente a este formato de actividad:

“...con las **guías de trabajo** [...] en algunas [...] **reflexionar** a ver **qué entendieron o qué opinan** sobre lo que dice el libro [...] **No me gusta tanto trabajar la cuestión de definiciones...** sino como que vaya saliendo y se vaya construyendo”

En las carpetas de los alumnos pueden identificarse este tipo de consignas incluidas en las *guías de trabajo*. En las primeras consignas transcritas debajo, Natalia propone a los alumnos interpretar cuatro relatos-casos desde la “noción-núcleo” de “*discriminación*”. Estos relatos los aporta una hoja

fotocopiada proveniente de algún libro de texto sin referencias. En la segunda consigna el propósito es interpretar desde el concepto de “*solidaridad*” un fragmento de un texto.

“Escribe: a- Cuál es el problema que enfrenta las personas involucradas en cada caso / b – Explicar por qué en cada caso hubo un acto de **discriminación**. / c- Identifica cuál es el juicio de valor (**prejuicio**) que hicieron en cada caso los que discriminaron?”.

“Responde si estás de acuerdo o no con la siguiente afirmación ‘La **solidaridad** es un modo de compensar y de hacer efectiva la justicia entre las personas’ Justifica tu respuesta utilizando alguna afirmación del texto que leíste”.

En el caso del uso de la carpeta en la construcción metodológica de Carmen, en Historia, la consigna de interpretación de un concepto central también aparece en numerosas ocasiones en sus *guías de trabajo*. Por lo general, solicitan a los alumnos una lectura interpretativa de un fragmento o parte del libro de texto, vinculado con un hecho histórico, donde está involucrada la “noción-núcleo”. Las actividades intentan un tratamiento diferente del contenido por medio de utilizar algunos enunciados tales como “*Explica...*” o “*Con tus propias palabras explica...*”. Incluso recurre a resaltar las “nociones-núcleo” escribiéndolas con letras mayúsculas (aspecto que produce Carmen cuando registra las tareas en el pizarrón): “1 - Lee el texto ‘Independencia’ de la pág.52 y **explica qué significado tenía esta declaración?**” “2 - **¿Con tus palabras explica** lo que es una declaración? [...] “¿Por qué decimos que esta declaración es UNILATERAL?” o “**Explica del texto** lo siguiente a. Los Derechos del Hombre y del Ciudadano b. La democracia Igualitaria”. [...] “En 1819 se sancionó **una constitución CENTRALISTA** ¿Qué significa esta característica?”.

Asimismo, en otra clase de Historia la *guía de trabajo* lleva por título “La formación de los Estados Provinciales en el Río de la Plata” donde la consigna establece la doble tarea de definir primero una “noción-núcleo” y, posteriormente, a partir de la información que brinda el libro de texto interpretar el hecho histórico: “¿Qué es un pacto? **Explica con tus palabras cuáles fueron los objetivos de los pactos provinciales**”.

En otras ocasiones, Carmen utiliza párrafos o partes del libro de texto para trabajar la interpretación desde una concepto central: “**Leer el recuadro** ‘De

ciudades a Provincias” y luego **explícalo.**’ ” / “En el último párrafo del texto dice: ‘Cada una podía elegir a sus propios representantes, manejar sus recursos económicos y controlar la justicia local ¿A qué **forma de Estado** se está refiriendo este texto?’ ”. Incluso en algunas actividades combina varias de las estrategias mencionadas: usar el enunciado “explica”, emplear un párrafo y resaltar con letras mayúsculas la “noción-núcleo” a interpretar: “**Lee** la pág. 30 [...] **Explica** la siguiente oración ‘El territorio de las Provincias Unidas del Rio de la Plata quedó fragmentando en unidades políticas AUTONOMAS, los Estados Provinciales, que ejercieron en forma independiente sus Gobiernos y establecieron sus propias leyes’ ”.

En Educación Tecnológica, Darío utiliza este tipo de consigna para registrar en las carpetas, recurriendo al igual que Carmen a enunciados tales como “con tus propias palabras...”, entre otros, para establecer la interpretación de un contenido central a partir de la información que porta algún referente textual: “Lee el texto de la pág.38 [...] y realiza las actividades que se proponen: 1- Elabora un **concepto propio** de Energías alternativas”, [...] “Realiza **con tus propias palabras** un concepto de biomasa”.

Igualmente, Ernestina utiliza las consignas para interpretar un concepto-eje dentro de las guías de trabajo del cuadernillo de Geografía: “Unidad 1 Organización política Cuestionario N°1... 2) ¿Qué desafíos deberá enfrentar argentina en el próximo siglo? [...] Cuestionario N°2 –Limites y Fronteras...6) ¿Qué características han presentado las resoluciones de las cuestiones de límites que tuvo que enfrentar nuestro país? ...17) ¿Es fácil controlar las fronteras? ¿Qué problemas ocurren en estos temas?”.

Entre los docentes que emplean afiches se reconoce en algunas ocasiones el uso de las consignas de interpretación de una “noción-núcleo”. En las primeras clases de Biología, Elena desarrolla los fines de la investigación científica y la relación entre “Ciencia, Tecnología y Sociedad”. Para trabajar este eje temático ella hace escribir en las carpetas una tarea domiciliaria con una *guía de trabajo* a partir de recurrir a información del libro de texto, diccionarios e internet: “Para el martes 26 de abril estudiar los temas que restan. Traer imágenes que expresen **lo estudiado**. Traer un afiche, fibrones, lápiz, tijera, plasticola, colores. De ‘**Ciencia, Tecnología y Sociedad**’, traer dos ejemplos”.

Las consignas para interpretar con o desde una “noción-núcleo” tienen por objetivo desarrollar una reflexión de la información que aportan los referentes textuales. Las tareas que establecen, por lo general, son realizadas con la lectura de un portador textual y la posterior producción escrita con los artefactos didácticos. Asimismo, tienen la intención de suscitar otros procesos cognitivos en los alumnos. No obstante, al igual que sus pares, contribuyen a configurar la organización material de los artefactos didácticos con una secuencia capitulada de los saberes escolares en fragmentos discretos. En los docentes observados la consigna frecuentemente es empleada como un segundo momento de trabajo, posterior, a la consigna para definir y delimitar un contenido central. Aunque su presencia es variable en niveles y porcentajes entre las construcciones metodológicas de los profesores.

3.5.3. Consignas para contemporaneizar una “noción-núcleo”.

Este tipo de consigna es una variante de la anterior. Los propósitos que persigue su uso son, por una parte, articular las “nociones-núcleo” con situaciones, circunstancias o manifestaciones del mundo social, escolar y cotidiano de los alumnos y, por otro, promover su comprensión por medio de prescindir o posponer la referencia del saber en el libro de texto u otro referente textual.

En la construcción metodológica de Natalia en Ciudadanía y Participación es recurrente el uso de consignas para contemporaneizar una “noción-núcleo”, por medio de su registro en la carpeta, tales como: “*Derechos*”, “*Discriminación*”, “*Adolescencia*”, “*Prejuicios*”, entre otros.

“Escribe distintas situaciones de discriminación que se dan en el aula y escribe a qué tipo pertenecen”; “Elabora una conclusión personal sobre los efectos de la discriminación en la convivencia”; “Escribí el relato de dos situaciones de discriminación que sucedan en el aula.”;

[En relación a los prejuicios] “Completa las siguientes frases ‘Las mujeres siempre...’, ‘Las mujeres nunca...’, ‘Los varones siempre...’, ‘Los varones nunca...’ ” [...]

“¿Qué diferencias observas entre los niños y los adolescentes que conoces?” [...]

“Realiza una reflexión sobre qué criterio tienen en cuenta cuando deben

tomar una decisión personal sobre cómo elegir su ropa, organizarse con su tiempo ó cómo elegir a sus amigos? [...]"

Natalia también emplea estas consignas para interpretar desde una “noción-núcleo” situaciones sociales o experienciales en fuentes de información que circulan en el espacio público (folletos, recortes de periódicos, entre otros). En una clase después de un día domingo en el cual se ha producido un acto eleccionario en la Provincia, la actividad aborda la “noción núcleo” de “Derecho” especificada particularmente en el “*Derecho a Participar*” en un acto eleccionario: “*Escribe en tu carpeta el recorrido con detalle que debió realizar un ciudadano ayer para votar (prioricen los detalles en el cuarto de votación)*”. Para trabajar con esta consigna la docente les entrega a los alumnos un folleto informativo, impreso en papel de periódico, confeccionado por el “*Poder Judicial de la Provincia de Córdoba*”, en el cual se informa acerca de la “*Boleta única de sufragio*”, como así también “*Cómo vamos a votar*”. El folleto incluye dos listas de acciones vinculadas con la acción del sufragio: “*Qué sí hacer*” y “*Qué no hacer*”. Asimismo, en el dorso tiene un breve texto descriptivo acerca de “*Cómo votar*”. En este tipo de consigna, el propósito consiste en intentar enseñar una “noción núcleo” (*Derechos*) en una situación social (El sufragio) a partir de una producción escrita en la carpeta que se vehiculiza por medio de la lectura de un texto informativo.

Frecuentemente en las construcciones metodológicas de sus clases, Natalia intenta, por medio de estas consignas, articular las conceptualizaciones con las experiencias cotidianas de los alumnos:

“En esta materia es una cosa más de **construcción del día a día** y que los chicos puedan llegar a **tener algunas ideas claras y dar razones** de lo que están pudiendo sostener. Voy a una **resolución de situaciones concretas [y]...una postura personal fundamentada...**”

Natalia usa las consignas para contemporaneizar un concepto con el objetivo de suscitar en sus alumnos una toma de posición con respecto a situaciones de su vida cotidiana a través de producciones escritas en las carpetas (Derechos, discriminación, identidad, prejuicio). En términos cognitivos estas últimas consisten en analizar o “transferir” (Perrenoud 2007) las “noción-núcleo” a situaciones, circunstancias o manifestaciones del mundo social, escolar y cotidiano de los alumnos.

La particular selección y modo de tratamiento de los contenidos que realiza Darío, en Educación Tecnológica, probablemente haga que pueda recurrir en menor medida al uso de este tipo de consignas. En las ocasiones que las emplea, recontextualiza situaciones contemporáneas vinculadas con las “nociones-núcleo” de su programa. El objetivo que busca es un abordaje crítico y reflexivo de información actual proveniente de recortes de periódicos u otra fuente impresa. En una clase a partir de un texto vinculado con la producción del *Petróleo* la consigna solicita “...*de acuerdo al texto... ¿Por qué se dice que el uso de la energía está íntimamente ligado al progreso?*” [...] *¿Con respecto a los conflictos bélicos (guerras) que importancia crees que tiene el petróleo en esos conflictos (Irak, Libia, Egipto, etc)?*”. De manera similar, en otra clase donde trabaja el contenido central de “*Energía Nuclear*” a partir de una catástrofe provocada por un maremoto en un central nuclear de Japón, establece una actividad en la carpeta para trabajar de manera contextualizada y controversial el uso social de esta forma de energía.

“D: Vamos a ver la **Energía Nuclear** con lo **que pasó en Japón...** [...] Yo les voy a dar **una fotocopia** [...] Pongan “Actividad Aulica: ‘Energía Nuclear’, en grupo de dos **lean** el texto... **realicen un resumen en tu carpeta sobre el tema...**”

Carmen en Historia también emplea estas consignas para establecer relaciones entre “nociones-núcleo” que aborda en los hechos históricos con referencias contemporáneas. Como relata en una entrevista:

“Por ejemplo, cuando vemos la primera Constitución Unitaria hablamos de que había sido una Constitución que no habían participado todos y qué significa Unitarios. **Les doy el concepto de Unitarismo, Federalismo y Confederados para que sepan cómo se puede dividir un Estado, siempre lo vamos relacionando una cosa con la otra** [...] **Les doy esos conceptos sacándolo del contexto de la ‘Revolución de Mayo’**, porque ellos tienen que saber qué es un ‘Estado Federal’ fuera de la ‘Revolución de Mayo’, porque sino o se suele dar la ‘Revolución de Mayo’, cuando se habla de ‘Unitarios’ y ‘Federales’, se hablan de Buenos Aires y del Interior, para hablar por ejemplo de ‘Unitarismo’, y de ‘Federales’ se habla de las provincias. Entonces, para sacarlos de eso, porque ellos tienen que saber, cuando estudian la Argentina, que el Gobierno es Federal, entonces lo tienen que sacar del contexto de porteños y los del interior. Entonces **yo se los doy limpio al concepto...**”

La descripción de Carmen sobre el modo de utilizar las consignas para contemporaneizar puede identificarse en una *guía de trabajo* en la cual aborda un suceso histórico pero focalizando en un conjunto de conceptos relacionados con la contemporaneidad: “Las luchas por la organización del gobierno en el Río de la Plata / 1 - Enumera las similitudes y diferencias de las tres formas del Estado (Federal, Confederal y Unitaria) / 2 - El gobierno central funciona de distintas maneras en un Estado Federal y un Estado Unitario. Explicalo’. Asimismo, su uso se puede identificarse en otras *guías de trabajo*:

“‘El Proceso de Reorganización Nacional’. ‘Actividades pág 208/209 (Santillana- Arg. Amer. y el mundo desde 1770 hasta nuestros días)’ ¿Cuál fue el diagnóstico que las fuerzas armadas hicieron de la situación del país en 1976? [...] **En grupo reflexionen** sobre cómo se puede lograr que la población ‘no se olvide’ de lo que ocurría en la dictadura y que la violación de los derechos humanos no vuelva a suceder en el país - **Intercambien opiniones** sobre la importancia de la memoria y la justicia”

En los cuadernillos tienen una baja presencia las consignas para contemporaneizar. En el caso de Geografía se puede identificar en una única ocasión con la “*Guía N°10*” que aborda los “*Riesgos y problemas ambientales*” y los desarrolla en un conjunto de subguías: “*En la página 27: Problemas compartidos. Ejemplos. Soluciones. [acerca de] ...el conflicto por la instalación de una papelería en el Río Uruguay / En la pág. 28: Riesgos ambientales y fenómenos naturales peligrosos -zonas de inundación causas -razones en las cuales aumentó el riesgo de inundación / En la pág. 30 - Degradación de suelos / En la pág. 31: Desforestación y degradación de bosques / En la pág. 32: Contaminación urbana y rural / En la pág. 33: Residuos peligrosos o tipos de sustancias*”.

De manera similar, en el cuadernillo de Lengua se identifica el empleo de las actividades para contemporaneizar vinculados con el desarrollo de conceptos de la lingüística textual tales como “*Las Secuencias en una crónica*” y “*La crónica periodística*”. En esta sección aparece un recorte supuestamente de un periódico original que lleva por título “*Se llevaron cerca de 400 kilos de astas de ciervo*”. Para trabajar con este texto Raquel recupera las siguientes actividades del cuadernillo: “1. Lean la siguiente crónica” y “b) Anoten en sus carpetas los datos que corresponden al escenario, al momento del robo y a las personas relacionadas con él. / c) Los comentarios sobre los ladrones y los

comentarios sobre los hechos. ¿Qué hipótesis elabora el cronista sobre el comportamiento de los delincuentes? ¿Qué opinión tienen ustedes sobre esos mismos temas?”.

No obstante, se puede advertir, tanto en el caso de algunas de las consignas en Historia, como en las que se usan en ambos cuadernillos, que las *guías de trabajo* combinan consignas para contemporaneizar un concepto central con las del tipo para interpretar una “noción-núcleo” a partir de la lectura de los textos.

En las construcciones metodológicas de los profesores que emplean afiches es infrecuente identificar este tipo de consigna. Una ocasión donde se reconoció su empleo es en una clase de Ciudadanía y Participación, cuando Natalia establece elaborar un afiche a partir de vincular los contenidos centrales de tribus urbanas y adolescencia con situaciones contemporáneas: *“Actividades: Elaborar un afiche sobre tribus urbanas/culturas juveniles y una reflexión grupal sobre las publicaciones/sociedad de consumo y la adolescencia... cada grupo presenta y explica su afiche (expresando lo aprendido de los videos que vimos y la guía que respondieron sobre adolescencia)”.*

El uso del tipo de consigna para contemporaneizar una “noción-núcleo” tienen por objetivo promover en los alumnos una reflexión acerca de fenómenos, situaciones o vivencias vinculadas con el mundo, la vida social y/o sus experiencias personales. Otro propósito que persiguen los docentes con esta consigna es recurrir a las emociones, sensaciones y vivencias personales de los alumnos, como así también suscitar procesos cognitivos más significativos con los contenidos. Asimismo intentan asociar los saberes que portan los alumnos con la información brindada por los referentes textuales (libros, fotocopias, entre otros).

Por lo general, en las construcciones metodológicas de los docentes esta modalidad de consigna tienen una baja presencia. No obstante, al igual que el resto de los tipos de consigna contribuyen a configurar la organización material de los artefactos didácticos en una secuencia capitulada de los contenidos en secciones de saberes acotados.

3.5.4. Consignas para ilustrar una “noción-núcleo”.

En las *guías de trabajo* desarrolladas por los profesores es común encontrar consignas que solicitan confeccionar o emplear ilustraciones, diagramas y/o esquemas para desarrollar los contenidos y, en esta dirección, andamiar con otras formas de representación el aprendizaje de las “nociones-núcleo”.

Las consignas de este tipo son recurrentes y fundamentales en la construcción metodológica de Elena en Biología. Ella fundamenta el empleo de imágenes en las actividades que diseña al considerarlas como un recurso que favorece y potencia el aprendizaje significativo y perdurable:

“[La] imagen me está brindando algo, me está llamando la atención por algo ¿qué me está diciendo esa imagen? [...] **La imagen enseña mucho** [...]...desde hace un tiempo que estoy incorporando en todos lados las imágenes [...] yo creo que el aprendizaje de lectura y memorización por más que lo entiendas y lo razones se te olvida...[...] **Hay toda una teoría detrás de las imágenes.**”

Desde su perspectiva, Elena enfatiza el uso de las imágenes en las consignas como promotoras de un aprendizaje relevante en oposición a tareas que sólo recurren a la lectura y memorización de la información, a las cuales considera infructíferas para el logro de una apropiación perdurable de las “nociones-núcleo”. La siguiente consigna es representativa de la manera que tiene Elena de hacer trabajar a sus alumnos con la información que aportan los suministros textuales: *“Lectura sobre el texto del libro ‘Biología’ de Santillana. / Basándote en la lectura, crear un cuento o historia con el contenido, ilustrarlo con dibujos o imágenes”*.

Por otra parte, en su construcción metodológica, las consignas establecen y configuran constantemente el trabajo con imágenes en razón que éstas últimas son el fundamento del uso del afiche en tanto soporte para vincular y exponer figuras ilustradas:

“Traer cada dos personas afiche y fibrón, **imágenes de revistas o diarios** sobre todos los temas vistos en clases. Con la utilización de palabras, flechas, **imágenes** traídas explica: qué estudia la biología y cuáles son las ciencias naturales y las características de los científicos”.

“...estudiar los temas que restan. **Traer imágenes** que expresen lo estudiado”.

“...definición de Población-Ecosistema-Comunidad. 2) **Representar con un dibujo** cada organización”.

“ ‘Reino Fungi’. Una vez realizado el tema **busca imágenes sobre el tema** y realiza un cuadro. Representalo en un afiche”.

El valor didáctico que Elena en Biología le otorga al uso de las ilustraciones puede identificarse en una clase donde están trabajando con los afiches:

“E: Atiendan. Habíamos hecho esto, ‘Los tres dominios’ El Archea y el del Eubacterias, este lo habíamos puesto en las distintas ‘Eras’, en las ‘Eras Precámbricas’ y en las Paleozoicas y dentro de la ‘Eucarya’, están los ‘Protistas, Fungi, Plantas y Animales. ¿Cuál de todos estos hemos desarrollado hasta ahora?

[Se refiere a un esquema con cada uno de los conceptos que desarrolló en el pizarrón]

Aa: Archea

E: Archea

Aas y Aos juntos: Eubacterias

E: Y dentro de la Eucarya, ¿cuáles?

Aos y Aas: Protistas!

E: Bien, el Protista. Estamos de acuerdo.[...]

Atiendan **¿Qué es lo que estamos haciendo en los afiches?**

Aa: **Explicando** cada uno de esos (señalando al pizarrón)

Ao: **Explicando** lo que es Protista

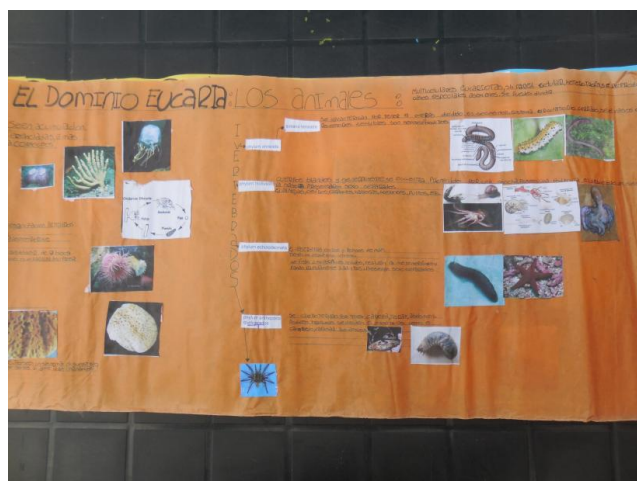
E: **Explicando** lo que es Protista, ¿nada más?

Ao: **Explicando** cada uno de esos (intervienen distintas voces superpuestas)

E: Estamos **explicando** las ‘Eras’ [...] ¿Y qué estamos poniendo dentro de todas las Eras?

Ao: Los dominios [...] ...de los seres vivos!”

En el intercambio verbal, Elena transmite a sus estudiantes cómo el uso de la iconografía en los afiches favorecen y contribuyen a fortalecer la *explicación* de las “nociones-núcleo” abordadas en los libros de textos. No obstante, las imágenes, por lo general, están acompañadas de producciones de escritura que aportan sentido a su presencia en los afiches.



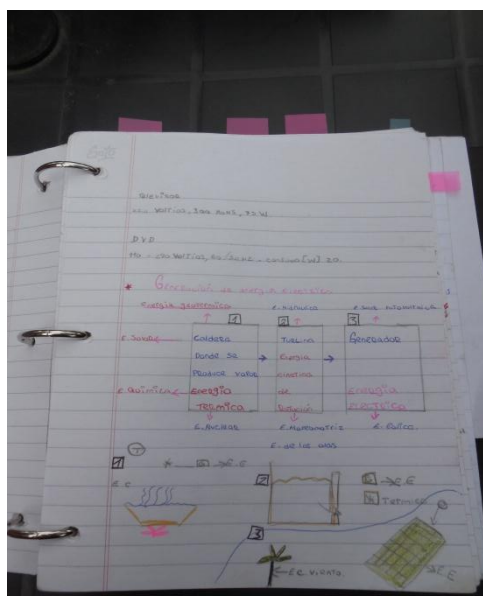
Recuperando a Daniel Feldman (2010), podemos analizar que en la perspectiva de Elena, pareciera existir una persistencia y una recuperación de teorías intuicionistas que parten del principio de proporcionar imágenes “claras” que faciliten el proceso representacional y, a partir de allí, lograr la abstracción. No obstante, el uso que ella otorga a las imágenes en sus clases se encuentran desprovistas de los procedimientos que avalan esas teorías, por el contrario, “...permanecen como un medio auxiliar para proveer datos del mundo a estudiar o cooperar en la organización de la clase. [...] La imagen, ahora, funge como un texto para brindar información, apoyar información de otro tipo u organizar el mundo” (Feldman, 2010, p.48-49). Aunque se puede decir que para Elena, como indica Feldman, las imágenes fijas tienen aún la ventaja práctica de ordenar y simplificar el mundo de “allí afuera”, manteniendo su función de representar “una simplificación y un ordenamiento de lo que representa” (2010,p.50)⁵⁸.

Estas funciones de las imágenes pueden también encontrarse en la construcción metodológica de Darío, en Educación Tecnológica, quién recurre asiduamente a las consignas que solicitan realizar ilustraciones y gráficos de los conceptos en su asignatura. Así, en el inicio de una clase escribe en el pizarrón: “*Actividad en grupo. Energía Hidroeléctrica*” y comienza a realizar

⁵⁸ Feldman precisa que es Comenio con la *Didáctica Magna* de 1632 “quien asienta algunos principios clave para el futuro pedagógico de las presentaciones y representaciones de la realidad”. Entre los principios que postula “[e]l primero es de orden psicológico: no hay nada en el entendimiento que no haya estado previamente en los sentidos. El segundo, epistemológico: la verdad y la certeza provienen del testimonio sensorial. El tercero, metodológico: desarrollar el entendimiento partiendo de la percepción”. Posteriormente, en el siglo XIX, el sensualempirismo adquirirá formas más sofisticadas como fundamento y principio del aprendizaje con las pedagogías de Pestalozzi, Herbart y Decroly (Feldman, 2010, p.39-41).

en el pizarrón un esquema de la “*Generación de Energía*”. Mientras dibuja va explicando los conceptos que están vinculados con esta última “noción-núcleo”. De forma simultánea y sin que él lo solicite la mayoría de los alumnos reproducen el gráfico en sus carpetas:

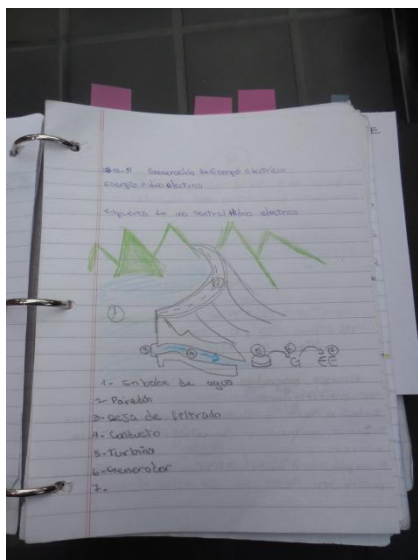
“D: En la generación de Energía Eléctrica teníamos **un esquema donde había tres recuadros** (los dibuja en el pizarrón). **Voy a volver al esquema durante todo el año.** Porque nosotros vamos a ver Energía durante todo el año... Este recuadro ¿A qué momento de la generación pertenecía...? / (un alumno le responde) / D: Bien. Generación de vapor por calentamiento de agua.”



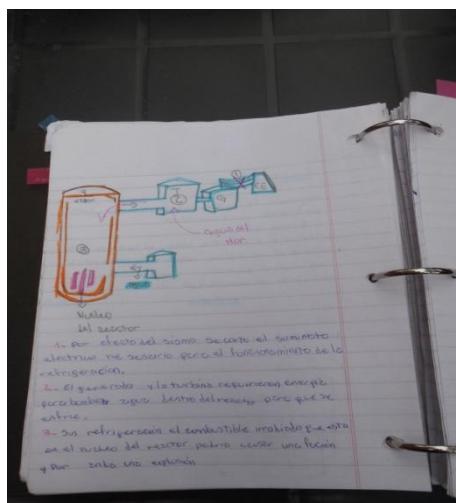
A continuación, Darío escribe y dicta un nuevo subtítulo “*Esquema de una central hidroeléctrica*”. Acto seguido empieza a ilustrar en el pizarrón la “*Central Hidroeléctrica*” utilizando números y textos para indicar cada una de sus partes. Al igual que en el segmento de la clase anterior, los alumnos reproducen el dibujo en sus carpetas a medida que él lo va realizando.

“ ‘Esquema de una central hidroeléctrica’. Vamos a hacer el esquema básicamente cómo funciona una central [y] vamos a poner cuáles son las partes de una Central Hidroeléctrica ¿Conocen el paredón del Dique San Roque...?’⁵⁹ (comienza a hacer la ilustración del embalse de agua mientras va explicando e intercambiando con los alumnos)”

⁵⁹ Emblemático embalse artificial de agua en la Provincia de Córdoba, Argentina, que provee de energía eléctrica y de agua potable a la capital de esa provincia.



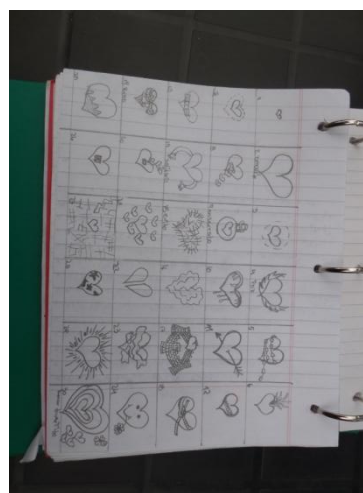
En otro encuentro, Darío desarrolla el tema de “Energía Nuclear”, con una guía de trabajo que lleva por título “¿Qué paso en la central Fukushima?”, incluye una consigna que establece: “Realizar un esquema sobre el funcionamiento de una central nuclear”. Para trabajar la actividad entrega a los grupos de alumnos fotocopias que proviene de una noticia de periódico local cuyo título es “Fukushima preocupa al mundo”, la cual incluye una ilustración de un “Reactor Nuclear” acompañado de cuatro breves textos numerados para explicar las partes y sus respectivos funcionamientos.



En la construcción metodológica de Darío, todas las tareas, indiquen explícitamente o no en sus consignas el uso de imágenes, son acompañadas y andamiadas por ilustraciones que él realiza en el pizarrón de los objetos, mecanismos, artefactos y procesos que transmite y analiza en su asignatura.

Por su parte, Natalia en Ciudadanía y Participación, recurre al uso de las consignas con imágenes e ilustraciones para trabajar contenidos de su asignatura que poseen un grado de abstracción que no son fáciles de representar con imágenes fijas y figurativas como en las ciencias naturales o las tecnologías. En una clase donde trabaja el tema “*Identidad*” establece la siguiente consigna: “*Buscar información en libros o internet sobre: ¿Qué son los Mandalas?, ¿Para qué sirven?, ¿Cuál es su historia? Traer elementos para dibujar y colorear Mandala*”. En esta actividad, primero los alumnos analizan los significados de los colores y formas que pueden portar los “Mandalas”. Muchos de los significados se encontraron transcritos en algunas carpetas: “*Blanco= pureza, iluminación, perfección*”, “*Negro = muerte, limitación personal, misterio, ignorancia [...]*”, entre otros. Posteriormente, cada estudiante dibuja y pinta su “Mandala” en una hoja de su carpeta para expresar su “*Identidad Personal*”.

Asimismo, para trabajar las “nociones-núcleo” de “discriminación” y “solidaridad” recurre al uso de un conjunto de imágenes de corazones que se encuentran en diferentes situaciones: amurado, partido, en un laberinto, sonriente, manchado, entre otros.



Las consignas incluidas en la *guía de trabajo* para trabajar con los corazones solicitan: “1- *Dibuja cada uno de los corazones en tu carpeta* / 2 - *Escribe debajo de cada corazón qué representa (o expresa) para vos.* / 3 - *En el lugar vacío dibuja un corazón que te represente (o que represente lo que vos sentís)* / 4 - *Elige un corazón que represente a la solidaridad* / 5 - *Elige un*

corazón que represente a la actitud opuesta ¿egoísmo? / 6 - ¿Por qué crees que los corazones representa la solidaridad? [...]”

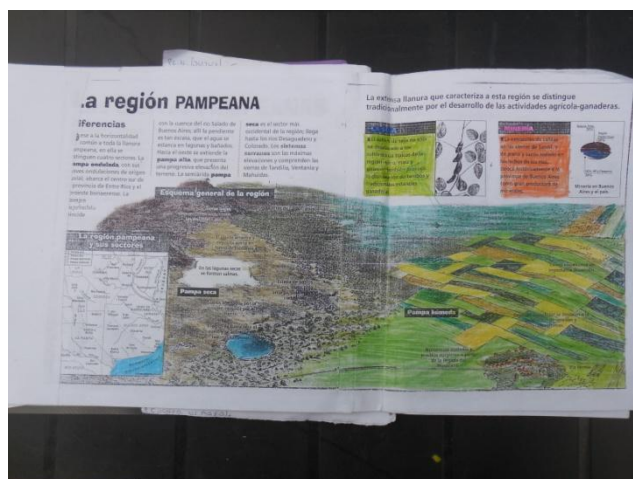
En su búsqueda didáctica Natalia utiliza imágenes heterodoxas como los “Mandalas” o atípicos como los rasgos de los “Corazones” en función de intentar que los alumnos se aproximen y comprendan conceptos complejos de las ciencias sociales que se encuentran vinculados con situaciones y/o fenómenos de sus experiencias personales, familiares y cotidianas. Asimismo, en algunas pocas ocasiones emplea este tipo de consignas para la confección de afiches: *“Culturas juveniles y tribus urbanas. Pega las fotos en un afiche o tráelas para trabajarla en clases”*.

En el caso del cuadernillo de Geografía, dentro de la propuesta de Ernestina, se puede identificar un profuso uso de consignas vinculadas con la confección de mapas, esquemas, croquis, entre otras ilustraciones. En su construcción metodológica, la actividad frecuente es el coloreado de los mapas con lápices y fibras a partir de las escalas cromáticas típicas de la disciplina escolar para conceptos como clima, orografía, fitogeografía, entre otros. En algunas ocasiones el coloreado o la confección del mapa o los gráficos está relacionado con formas y colores propuestos por la profesora:

“Unidad 1 – Organización Política - Cuestionario N°1 ...8) Confecciona el mapa del territorio Argentina en el mapa del apunte. Deberás **colorear** con (rojo) los puntos extremos, con (azul) la forma triangular, con (verde) las líneas de extensión: norte-sur-este-oeste”.

“Cuestionario N°55) **Colorea los mapas** como te indica la profesora. / 6) Confecciona el mapa de la división política de argentina colocando provincias y capitales”

“Cuestionario N°8 ...5) **Colorea** el mapa vientos permanentes en Argentina utilizando color rojo para sus vientos del anticiclón del atlántico y para el pacífico, azul. .../ 6) Sombrea suavemente con amarillo el territorio argentino. No te olvides de **colorear las referencias** 8) Colorea los esquemas que explican los regímenes pluviales atlántico pacífico de nuestro país con la ayuda del libro”.



Con el empleo de imágenes figurativas o la producción de ilustraciones los profesores persiguen el propósito de desarrollar “imágenes mentales potentes” (Perkins, 1995) para favorecer la comprensión de las “nociones-núcleo” centrales que seleccionan en sus asignaturas. No obstante, las consignas de este tipo aún son un modo de tratamiento del contenido que sostiene y continúa la organización textual de los saberes escolares por medio de porciones discretas de contenidos secuenciados que configuran la organización capitulada de carpetas, cuadernillos y afiches.

3.6. Reflexiones Finales

En este capítulo describí dos niveles de la materialidad de carpetas, cuadernillos y afiches para mostrar cómo sus características físicas, componentes y propiedades proporcionan diferentes condiciones de uso y funcionalidad para las tareas de aprendizaje. Los profesores optan por utilizar unos u otros artefactos didácticos de manera exclusiva o alternada según cómo interpretan que posibilitan y/o facilitan el trabajo de enseñar y aprender en el aula. La opción por el uso de uno u otro artefacto está vinculado con el contenido que enseñan, el propósito de construir variaciones en las tareas escolares y la necesidad de resolver el control de las conductas en el aula.

En un segundo momento, describí cómo las *guías de trabajo* y las consignas producen una organización y presentación de los contenidos que otorga un formato textual común a carpetas, cuadernillos y afiches, es decir, una estructura interna material y simbólica (gráfica e icónica). Las consignas, más

allá de las diversas maneras de utilizarlas en los artefactos, sólo en apariencia proponen una disposición diferente de los saberes en sus superficies. En general, las *guías de trabajo* construyen partes o segmentos separados y diferenciados que contienen porciones de contenidos organizados alrededor de alguna “noción-núcleo”. Es decir, una clasificación fuerte, es decir, aislados unos contenidos conceptuales de otros, se traslada al interior de los artefactos dándoles un formato textual genérico, a la vez que transmiten un modo de representar los saberes válidos en la escuela. Incluso un artefacto didáctico como el afiche, que pareciera redefinir este ordenamiento, representa en la secuencia del trabajo escolar una sección o bloque del contenido. Según la construcción metodológica del docente, en ciertos casos el afiche puede sustituir el uso de la carpeta o el cuadernillo en un segmento o unidad de la secuencia de saberes del programa de la asignatura. En otros casos, el empleo constante de estos artefactos didácticos hace que cada uno se constituya en un capítulo del abordaje de los conocimientos escolares.

Por otra parte, para comprender el modo en el cual operan las *guías de trabajo* en la configuración de los artefactos didácticos analicé algunas características de las actividades utilizadas por los docentes. A partir de este análisis, construí una tipología de las consignas diseñadas por los profesores. El criterio empleado para armar esta clasificación se relaciona con el modo que ellos tienen para seleccionar y abordar un conjunto de contenidos curriculares centrales de sus asignaturas.

Un elemento recurrente que caracteriza a las consignas consiste en definir o representar una “noción-núcleo” mediante la lectura de algún suministro textual de información (libros de textos, fotocopias compendiadas, folletos o copias de diversos tipos de materiales impresos) y su posterior producción escrita en los artefactos didácticos. Estas lecturas y escrituras organizadas por las consignas habilitan y establecen una forma de textualización de los contenidos en los artefactos didácticos.

Los tipos de consigna desarrollados por los profesores en sus construcciones metodológicas son variaciones en torno al tratamiento de algún contenido central. El modo en que las tareas abordan los conceptos centrales seleccionados en las asignaturas me llevó a construir la siguiente tipología de consignas para: a) definir, b) interpretar, c) contemporaneizar y d) ilustrar una

“noción-núcleo”. Las *guías de trabajo* articulan y mixturan las consignas promoviendo diferentes prácticas y operaciones intelectuales. Incluso una misma consigna pueden aglutinar y condensar varias de esas operaciones.

La delimitación, interpretación o graficación de una “noción-núcleo” mediante lectura/texto y escritura/graficación se constituye en uno de los “objetos de enseñanza” (Rockwell y Galvez, 1982, p.113; Chevallard, 1998) más comúnmente desarrollados por los profesores a través de las consignas⁶⁰. En algunas otras formas de actividad, más cercanas a la contemporaneización o en formas heterodoxas del tratamiento del contenido, aunque infrecuentes, el abordaje de un concepto central intenta ser producido mediante otros referentes y formas de tratamiento asociadas a saberes previos, experiencias socioculturales de los alumnos o manipulación de objetos. Son tareas que promueven diferentes grados de protagonismo cognitivo y práctico de los alumnos.

El abordaje analítico de los tipos de consigna y la organización de la materialidad textual en los artefactos permite dar cuenta de la articulación de dos procesos: un tratamiento de los contenidos por medio de las *guías de trabajo* que responde, por una parte, a un orden de los saberes referenciados casi exclusivamente en una versión escolar de la ciencia desde la cultura escrita y, por otra parte, a un ordenamiento de los conocimientos según el libro de texto impreso⁶¹.

El modo de organizar los contenidos curriculares por medio de las tareas escolares en carpetas, cuadernillos y afiches sigue cierto modelo del libro impreso. En otras palabras, el formato capitulado de organización y presentación de los contenidos que configura a los artefactos didácticos reproduce la disposición de la información propia del libro de texto. Como analiza A-M Chartier, “...todas las formas de compaginación, específicas del

⁶⁰ La categoría de “objeto de enseñanza” es recuperada por las autoras de los desarrollos de Guy Brosseau e Ives Chevallard (1998).

⁶¹ El uso de los tipos de consigna descriptos es recurrente en las construcciones metodológicas de las asignaturas. Sólo en algunas pocas ocasiones pudo observarse trabajos en laboratorios, manipulación de objetos u artefactos, producción de afiches de autoría con diversos recursos o experiencias de otro tipo por fuera del libro impreso u otro referente textual. Un fenómeno, probablemente, efecto de las condiciones de infraestructura, pero también, por un lado, de la insistencia de mejorar las prácticas de lectoescritura con cierto enfoque didáctico y, por otro, debido a los fuertes ritmos de trabajo de las actividades para lograr desarrollar una voluminosa cantidad de contenidos. Como así también las dificultades y traslado desde el aula a otros espacios con objetos y aparatos (laboratorios, bibliotecas, entre otros)

libro impreso, son adoptadas por la escuela y encuentran poco a poco su lugar en los cuadernos de los alumnos” (A-M Chartier, 2011, p.167).

El uso de los artefactos didácticos y los tipos de consigna centrados en “nociones-núcleo” perpetúa la transmisión de una manera de clasificar y ordenar los saberes escolares. Al respecto, se puede advertir continuidades entre el uso de carpetas, cuadernillos y afiches descriptos en esta Escuela Secundaria y los análisis históricos que realiza A-M Chartier acerca de los cuadernos de primaria en Francia: “Al escribir cada día, año tras año, siguiendo unas normas impuestas, los alumnos interiorizaban de manera indeleble una cierta clasificación de los saberes escolares. Era en esa rutina donde se plasmaba la percepción inmediata de lo que era la Historia, la Geografía o la Gramática, por ejemplo. Esta representación de las disciplinas estaba ligada tanto a las formas como a los contenidos de los ejercicios practicados. Así la Geografía se vinculaba de manera inseparable al mapa que los alumnos dibujaban; la ortografía se relacionaba con el dictado; la Gramática con los análisis de palabras o de conjugación de verbos; la Aritmética con la resolución de problemas; la Geometría con las figuras trazadas con regla y compás. [...] Al poner cada día un título a cada ejercicio escrito, el alumno operaba clasificaciones que se construían ‘en el acto’ y que estructuraban no solo su experiencia, sino también sus saberes escolares. Esta práctica, realizada a lo largo los años de escolaridad, construía una lista de saberes reconocidos como escolares que podemos llamar ‘saberes de escritura’, en oposición a aquellos otros saberes prácticos...La lista de los ‘saberes de escritura’ definía un conjunto de disciplinas cerrado y evidente” (A-M Chartier, 2001, p. 9-10).

Siguiendo a esta autora, aun con las distancias temporales y geográficas, podemos afirmar que la manera de usar carpetas, cuadernillos y afiches quizás ha cambiado poco en el tiempo. Los profesores recurriendo a una lectura de la información escrita o gráfica dispuesta principalmente en diferentes versiones o formas del libro de texto define a los contenidos escolares “...como saberes cuya realidad y permanencia están objetivadas en libros, aunque no sólo se reducen a los textos escritos, ya que también movilizan imágenes, mapas, esquemas, figuras, operaciones, entre otras cosas. Pero, lo que desde luego es indudable, es que los alumnos los aprenden leyendo manuales o escribiendo en sus cuadernos” (A-M Chartier 2009, p.10). Como apunta en otra parte, la

organización y presentación de los conocimientos con “...los soportes de escritura actuales tienen por modelo una especialización disciplinar... En esas manipulaciones cotidianas, los alumnos aprenden, por la fuerza del hábito y de la rutina, una clasificación implícita de los saberes escolares” [la traducción me pertenece] (AM, Chartier 2007, p.55)

Estas modalidades de trabajo escolar consolidadas en el tiempo permiten afirmar que las características materiales que ofrecen carpetas, cuadernillos y afiches para el trabajo de enseñar y la configuración textual que adoptan a partir de la acción de las *guías de trabajo* y sus consignas son efecto o reflejo de tradiciones didácticas que trascienden el nivel educativo, sus instituciones y las singularidades de los docentes.

Por medio de utilizar día a día los artefactos didácticos para leer y escribir, los alumnos son socializados en los códigos de una clasificación fuerte de los saberes de las disciplinas científicas cuyo aprendizaje se realiza principalmente a través de una secuencia acumulativa de información⁶². La lógica que funciona en las consignas es reproducir e identificar las “nociones-núcleo” y, posteriormente, poder analizar algún aspecto de la realidad. Realidad que, por lo general, está circunscripta a la información de los libros de textos.

En un sentido divergente, y a modo de ejemplo, sería posible pensar otras formas de emplear y organizar el uso de los artefactos didácticos a partir de generar diversas y heterogéneas subdivisiones o configuraciones efecto de tratamientos novedosos de los saberes en las asignaturas. Por ejemplo, clasificar y ordenar con diferentes separadores actividades que integren diferentes áreas con secuencias complejas de contenidos abordados por proyectos intra e inter espacios curriculares, producciones originales y

⁶² B. Bernstein explica que “los códigos de conocimiento educativo se *expresan en su nivel más general* por la relación que hay entre la clasificación y el marco de referencia [...] [L]a clasificación se refiere al grado de mantenimiento de límites entre los contenidos. [y]... [e]l marco de referencia... al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica” [resaltado del original]. Asimismo, señala que el marco de referencia o enmarcamiento también se expresa en “...la relación entre el conocimiento de la comunidad cotidiana no-escolar del docente y el discente, y el conocimiento educativo transmitido en la relación pedagógica”. Al respecto, Bernstein agrega “[p]odemos plantear la cuestión de la intensidad de los límites, el grado de aislamiento entre el conocimiento de la comunidad cotidiana del profesor y el alumno y el conocimiento educativo” (1988, p.84-85). Cuestión importante a considerar en culturas escolares fuertemente circunscriptas al libro de texto como representante de la ciencia que llevan a aislar y escindir el contenido que portan con el saber de la vida cotidiana y la experiencia del mundo. Lo cual se suma al ritmo de trabajo impuesto para cumplir enciclopédicamente con las prescripciones curriculares.

diversificadas de los alumnos, tareas que vinculen aspectos formales e informales de la vida de los estudiantes, indagación y exploración de objetos y artefactos, entre otras posibilidades. Asimismo, la construcción de apartados diferentes para separar evaluaciones, recursos o textos utilizados, entre otros criterios. De modo tal de transmitir nuevas representaciones acerca de la organización y tratamiento de los saberes escolares consideradas valiosas y válidas en la escuela.

En las construcciones didácticas poco lugar tienen actividades, incluso con el uso de artefactos, consignas y referentes textuales, que promuevan modos de pensar, abordar y resolver problemáticas en procesos más extendidos en el tiempo escolar y con un orden y una secuencia de los saberes menos parcializados y fragmentados. Aunque por momentos pueden verse intentos que no logran consolidarse o que no terminan de encontrar una gestión sostenida en un período prolongado de tiempo.

Las decisiones didácticas por las que optan los profesores para utilizar los artefactos y herramientas de enseñanza, aunque también su persistencia, como formas para resolver el trabajo con las nuevas generaciones de alumnos de la Escuela Secundaria pública estatal lleva a proponernos algunas preguntas que desarrollaremos en los siguientes capítulos:

- ¿Cómo la materialidad de los artefactos didácticos y la organización textual de los contenidos en dichos artefactos están vinculadas con la manera en que los docentes encuentran para gestionar el “hacer hacer” las tareas en el aula por parte de los alumnos?
- ¿Cómo se establece el vínculo entre el trabajo de enseñar y la producción en los artefactos con las prácticas de escritura y lectura que los hacen funcionar?
- ¿Cómo el uso y el “hacer” con los artefactos didácticos están relacionados con el control y la disciplina de las prácticas sociales de los estudiantes en el aula?

“Navegantes antiguos tenían una frase gloriosa: ‘Navegar es preciso; vivir no es preciso: [...] vivir no es necesario; lo que es necesario es crear’” (Fernando Pessoa “Navegar é Preciso”)

CAPÍTULO 4: El trabajo de enseñar: la gestión de la materialidad de los artefactos didácticos para “hacer hacer” las tareas escolares.

La gestión por parte de los docentes de la presencia y empleo de carpetas, cuadernillos y afiches en el aula parece a simple vista una sencilla tarea pero guarda una sustantiva complejidad. La disponibilidad de los artefactos didácticos es gravitante para poder “hacer hacer” las actividades académicas a los estudiantes⁶³. Los profesores recurren al uso de uno o varios artefactos según cual o cuales consideran más apropiado/s para 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 para la enseñanza de los saberes.

La existencia y habilitación de los artefactos es imprescindible para lograr la actividad escolar y objetivar los contenidos curriculares. Los docentes advierten que sin una gestión eficaz de los artefactos se diluyen o debilitan las condiciones de posibilidad para que sus estudiantes hagan las tareas y tengan la oportunidad de apropiarse de los saberes (dinámica que en última instancia contribuye a que logren las calificaciones para aprobar las asignaturas). No obstante, más allá de las intenciones, los propósitos pretendidos no siempre son alcanzados. Utilizar uno u otro de los artefactos resuelve algunos de los problemas de la gestión de las clases pero, a su vez, produce otros nuevos. Los usos de los artefactos requieren transmitir “maneras de hacer” (De Certeau,

⁶³ Según el Diccionario de la Real Academia Española el término “gestión” proviene “(Del latín. *gestio*, -onis.), f. Acción y efecto de gestionar. f. Acción y efecto de administrar”. Gestión es definido como “hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera.” Entonces, gestionar está vinculado con realizar una acción tendiente a tramitar algún asunto con el logro de unos objetivos establecidos. “Gestión” también es utilizado como sinónimo de gobierno. Significado que incluye las relaciones de poder involucradas en la conducción de los sujetos y la administración de las cosas. Tal como propone Stephen Ball para la “micropolítica” de la escuela, la gestión es un proceso que incluye el conflicto (lucha, resistencia) y el dominio (control) (Ball, 1994, p.270). Concepto que se emparenta con la noción de “dispositivo” en tanto red de elementos en juegos de poder y tipos de saber.

2000, p.36) y, en consecuencia, necesitan ser gestionados en la dinámica institucional, en el trabajo con los alumnos en el aula e incluso en su vida extraescolar.

Por lo tanto, interesa comprender cómo se entrama la gestión de la materialidad de los artefactos para “hacer hacer” las tareas académicas en la configuración y el funcionamiento de un *dispositivo didáctico-pedagógico* en la dinámica de una Escuela Secundaria.

4.1. Gestionar carpetas: disponibilidad y completamiento para supervisar y aprobar las tareas escolares.

Dentro de la gestión de los artefactos didácticos, la carpeta tiene un presencia extendida en la Escuela Secundaria para “hacer hacer” las tareas académicas. Natalia, profesora de Ciudadanía y Participación del 2do año del *Ciclo Básico* es una de las docentes que la utiliza asiduamente. En el primer día de clase ella hace registrar a sus alumnos “*Las Pautas de Trabajo...*” para el año lectivo. Dos de las cuatro “*Pautas...*” refieren a la regulación del uso de este artefacto didáctico tanto para las actividades en las clases como para la probable instancia de presentación en los exámenes finales:

“[...] 2. La carpeta es **el principal instrumento de trabajo** en clases por lo tanto debe **estar completa y traerla todas las clases**. Se les solicitara en cada trimestre la carpeta para **corregirla y completarla** si es necesario.

3. De no aprobar la asignatura durante el año deberá **aprobarla** en el examen de diciembre o de febrero en dicho examen deberá **presentar toda la carpeta y estudiar toda la carpeta.**”

En el trabajo de enseñar de Natalia, la carpeta es considerada explícitamente “*el principal instrumento de trabajo*” en razón del modo en el cual resuelve la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es el espacio principal de registro de las *guías de trabajo*, su correspondiente producción y posterior supervisión.

Las “*pautas*” permiten analizar cómo la carpeta organiza y proyecta la planificación general del trabajo colectivo e individual en su asignatura durante el año lectivo. La regla de concurrencia con la carpeta a “*todas las clases*” busca garantizar que los alumnos dispongan de la materialidad del artefacto

para que trabajen constantemente con los contenidos en cada jornada. “Hacer” las tareas en clases debe llevar al completamiento de las consignas y a un posterior momento de corrección del desarrollo de las actividades. Estas regulaciones tienen el propósito de promover la producción en la carpeta en tanto que, posteriormente, se constituirán en la referencia para la evaluación y calificación.

Según la segunda de las “*pautas*”, en caso de desaprobar el espacio curricular a fin de año, la norma de completamiento se traslada a los coloquios o exámenes finales de la asignatura⁶⁴. El mensaje para los alumnos es la conveniencia de tener en todo lo posible la carpeta completa debido a que su ulterior completamiento requerirá de una menor cantidad de tarea a la hora de hacerlo para su presentación en los exámenes. No obstante, los registros de campo dan cuenta que esta pauta funciona más como una estrategia de tracción para el “hacer” durante las clases que una estricta norma a observar en los coloquios o exámenes finales. Además, la normativa que indica completar la carpeta tiene otro sentido práctico en función de favorecer a los estudiantes: en caso que tenga que rendir la asignatura contará con la información para “*estudiar*” los contenidos.

En la dinámica de gestionar la carpeta para su disponibilidad y completamiento para que los alumnos cuenten con los contenidos escolares es significativo el relato que realiza Raquel, profesora de Lengua de 2do año:

“Los chicos faltan y no piden la tarea, entonces, llega un punto en que se les hace un bache [...] Ellos **tienen que llevar la carpeta al día**. [...] ¿Sabes qué estrategia hizo una profe en el IPEM⁶⁵ XX? Va curso por curso

⁶⁴ La organización administrativa del régimen de evaluación, calificación y promoción de la Escuela Secundaria en la Jurisdicción Córdoba divide al año escolar en tres períodos (trimestres). Los profesores tienen la exigencia formal de generar en cada espacio curricular donde se desempeñan una calificación final promedio por trimestre, la cual se obtiene a partir de las calificaciones obtenidas por el alumno durante la etapa trimestral. En los trimestres los alumnos obtienen dos o tres calificaciones en cada asignatura. Al finalizar el año lectivo se produce una calificación definitiva del espacio curricular que resulta del promedio de las calificaciones finales alcanzadas en los trimestres. En el *Ciclo Básico*, el alumno que alcance una nota menor a 6 (seis) en la calificación promedio final de los trimestres o en el tercer trimestre deberá rendir el espacio curricular en un “coloquio”. El “coloquio” se realiza en el turno del mes de diciembre con la sola presencia del docente de la asignatura. En esta circunstancia, el alumno resuelve en forma oral o escrita las situaciones de aprendizaje planteadas por el profesor. En caso de no aprobar el “coloquio” deberá rendir nuevamente la asignatura en los turnos de exámenes de febrero/marzo del año siguiente con un tribunal de docentes, respondiendo a la totalidad del programa desarrollado durante el año.

⁶⁵ Sigla de *Institutos Provinciales de Enseñanza Media*, designación oficial de los establecimientos de Escuela Secundaria en la Provincia de Córdoba, Argentina.

recuperando **carpetas buenas** y las deja en fotocopidora. Y es orden para la chica de fotocopidora, fotocopiar **carpetas completas y bien hechas**, revisadas ya por nosotros. Entonces, **el que no tiene la carpeta completa, puede recurrir a sacar fotocopia [...]**”

Para lograr el completamiento de la carpeta es necesario que los alumnos realicen en las clases de manera sucesiva y constante las consignas de las *guías de trabajo*. Situación que es fluctuante y diversa entre los diferentes alumnos. En consecuencia, el logro de la carpeta completa por todos y cada uno de los estudiantes es uno de los objetivos más complejos de alcanzar para la gestión del “hacer” en el trabajo de enseñar.

En el caso de la construcción metodológica de Natalia, la producción escrita o ilustrada con las consignas de las *guías de trabajo* para el logro del “hacer” y completar la carpeta requiere además de la gestión de los diversos portadores de lectura, tales como libros escolares de la biblioteca del establecimiento, folletos de circulación social, fotocopias de textos, ilustraciones e historietas, incluso en algunas pocas ocasiones, el uso de medios audiovisuales.

“E: ¿Cómo trabajabas con los libros o las fotocopias?

D: Buscábamos los libros acá con una **guía de trabajo** que yo les doy y en función de eso leerlos...”

Además, en la gestión de la carpeta y los recursos asociados, Natalia recurre al uso de las imágenes para favorecer el “hacer”. Ella interpreta que las características icónicas y cromáticas de las ilustraciones facilitan en términos cognitivos vehiculizar y representar un concepto:

“Había leído que [Los Mandalas] como recurso pedagógico ayudaba a **centrar o fijar la atención** [...] Me pareció interesante y que ellos **comenzaran a hacerlos**” [para trabajar la noción de identidad]

En su trabajo de enseñar acude a la producción de ilustraciones en las superficies de los artefactos didácticos en función de intentar seducir e interesar a los alumnos para que “hagan” las tareas. Desde su perspectiva, la imagen es significada como promotora de la actividad de los alumnos porque les permite traducir de manera sencilla conceptos con un alto grado de abstracción y, en consecuencia, los predispone en la realización de las tareas⁶⁶.

⁶⁶ No obstante, cabe desatacar que en la construcción metodológica de Natalia el trabajo con ilustraciones tiene una escueta presencia. Existe una preponderancia de consignas para una producción en la modalidad lectura/escritura.

Asimismo, en su opción didáctica, la carpeta y los materiales asociados son utilizados para “hacer hacer” las actividades con un tratamiento del contenido adecuado y ajustado al “pensamiento concreto” y los escuetos tiempos de trabajo productivo de los alumnos.

De manera semejante, en el trabajo de enseñar de Darío, profesor de Educación Tecnológica del 2do año del *Ciclo Básico*, la gestión y uso de la materialidad de la carpeta está vinculada con la realización recurrente de las *guías de trabajo* y sus respectivas consignas. Las actividades, por lo general, solicitan la lectura de algunos de los portadores textuales (compendio bibliográfico o fotocopias sueltas) y el registro escrito de la información en la carpeta.

En el caso de Darío, la sucesión de las *guías de trabajo* y las consignas incluidas se constituye en el modo recurrente de gestionar la materialidad de la carpeta para “hacer hacer” las tareas en sus clases. Esta modalidad puede resumirse en la actividad que a continuación se transcribe, la cual requiere de la lectura por parte de los alumnos de la información contenida en el compendio bibliográfico y, posteriormente, la correspondiente escritura en las hojas de sus carpetas:

“ **Pongan en la carpeta** las siguientes actividades’. (Comienza a dictar) ‘Actividad Áulica’. Lee el texto de la página 21 a 24 y responde a las siguientes preguntas: [continúa dictando seis consignas...] ”

La misma dinámica del “hacer” con la carpeta se observa cuando la *guía de trabajo* propone el empleo de alguna fotocopia que no se encuentra en el compendio bibliográfico. En estas circunstancias, Darío concurre a clase con un conjunto de copias de un mismo texto que distribuye entre los grupos de alumnos para que subrayen y, posteriormente, escriban un resumen:

“D: Vamos a ver la **Energía Nuclear** ... [...] Yo les voy a dar **una fotocopia a cada uno**⁶⁷ [...]”

Pongan “Actividad Áulica”. Les dicta: ‘Energía Nuclear, en grupo de dos **lean** el texto **subrayen** ideas principales y **realicen** un resumen **en tu carpeta** sobre el tema...’”

⁶⁷ El recurso utilizado en esta clase es un texto obtenido en internet “*Lo que hay que saber sobre la alerta nuclear en Japón. (canal15/100%noticias/Agencias)*”.

Por otra parte, al igual que la docente de Ciudadanía y Participación, Darío promueve la producción de ilustraciones con el propósito de lograr “hacer hacer” las actividades en las carpetas. Y de manera semejante usa las imágenes como otra forma de habilitar y acceder a la apropiación del contenido. En la mayoría de sus clases el empleo de ilustraciones son graficadas por él en la superficie del pizarrón, las cuales, por lo general, se encuentran producidas en las carpetas de los alumnos.

Un modo paradigmático en la gestión de la materialidad de la carpeta se encuentra en el trabajo de enseñar de Carmen, docente de Historia del 3er año del *Ciclo*. En su construcción metodológica la carpeta se constituye en el artefacto didáctico hegemónico para “hacer hacer” las tareas escolares. Al igual que sus pares docentes, el “hacer” es organizado con el registro y desarrollo sucesivo de las *guías de trabajo* y sus consignas en las hojas de las carpetas, principalmente, a partir de la información que aporta el libro de texto.

No obstante, comparada con sus colegas, Carmen hace un uso diferencial de la carpeta por medio de una compleja dinámica a partir del desmontaje de las hojas que dicho artefacto porta. Una propiedad de la carpeta que utiliza estratégicamente tanto para provocar el “hacer” como para evaluar las producciones de los alumnos⁶⁸. Este empleo puede analizarse en una clase donde ella retoma una actividad de un encuentro inmediatamente anterior. La tarea lleva por título: “*Lectura y Resumen*” y establece: “*Leo las páginas 50 y 51 y aplico las técnicas estudiadas / El resumen: - Leo atentamente; - Ubico los párrafos; - Escribo en **la carpeta** las ideas principales*”. La actividad consiste en recuperar y transcribir información del libro de texto desde el apartado: “*La Revolución llega al Interior*”.

“09:59 hs. Carmen ingresa con varios libros de textos que previamente buscó en Biblioteca. Durante el lapso de unos cuatro minutos recorre el aula entre los bancos diciendo reiteradamente pero de manera pausada: ‘**Saquen las carpetas**’, ‘**Marcelo, sacá la carpeta**’. [...]

10.03 hs. C: ‘Bueno, a ver Marcelo, léame por favor las preguntas del lunes’ Marcelo: ‘Lea desde la página 51... técnicas de estudio...’. (continúa leyendo la consigna)

⁶⁸ Aunque algunos de estos usos se observan en otros docentes, en el caso de Carmen resalta la distinción por cómo se desarrolla en el *dispositivo didáctico-pedagógico* a partir de la gestión física y didáctica de la carpeta.

C: ‘¿Quién no termino este trabajo?’ (Una alumna le responde algo que no se escucha) ‘Bueno, **hay que hacerlo en la carpeta... Hay que hacer un resumen...**[...] ¿Quién no termino el trabajo? ¿Vos Germán?

Ao: Yo no lo hice [...]

C: Bueno, **toma el libro y te pones a hacerlo en la carpeta...**”

A continuación, Carmen escribe en el pizarrón una nueva *guía de trabajo*. La finalidad es que los alumnos que concluyeron durante la presente clase las consignas de la jornada anterior prosigan trabajando.

“**10.05 hs.** Carmen borra el pizarrón y les dice: ‘No están trabajando eh’ [...] (Un alumno comienza a repartir los libros de textos). ‘Chicos **de a cuatro, porque hay diez libros nada más. Este trabajo lo voy retirar hoy, yo les aviso, eh**’. [...]

10.07 hs. Carmen comienza a escribir en el pizarrón una nueva guía de trabajo con tres consignas⁶⁹. Una vez que concluye de registrarla les reitera: ‘**...voy a poner nota eh**’.”

En este segmento les expresa a quienes no desarrollaron o concluyeron la consigna en la jornada anterior que deben realizarla y una vez que la hayan terminado se dispongan a hacer la nueva *guía de trabajo*. También, les comunica a todos que va a retirar las hojas de las carpetas para evaluar una o ambas actividades.

En el siguiente segmento de actividad, Carmen comienza con el trabajo de hacerles hacer las tareas correspondientes: a unos realizar el “*Resumen*” desde el libro de texto y a otros a desarrollar las consignas de la nueva *guía de trabajo*. En este ultimo caso la información para efectuarla se encuentra en una actividad de la carpeta realizada en una clase anterior.

“**10:30 hs.** Nadia se está cortando el pelo y Carmen le dice: ‘**Nadia ¿respondiste las preguntas? Que las voy a llevar**’. **Marcelo se levanta de su banco con una hoja de su carpeta y va hasta el escritorio** donde se encuentra Carmen, quien lee lo desarrollado y luego le explica algunas cuestiones de la consigna que ha realizado.

10:33 hs. Luego Carmen se dirige hasta donde está sentado Fabio que le dice al pasar a Nadia ‘...A ver tu carpeta’ y se queda leyendo lo que ha realizado de la consigna [...] Romina la llama y Carmen va hasta su banco y **comienza a leer la hoja de su carpeta. Acto seguido conversa con ella y le retorna la hoja y le dice ‘Muy bien alumna’ y hace un visado en la hoja donde realizó la actividad.** Luego lee el desarrollo de la tarea en la hoja de Alina la compañera de banco de Romina. Carmen se la retorna diciéndole: ‘Revisa las preguntas’. Ahora comienza a pasar entre los bancos

⁶⁹ “1. Explica los antecedentes de la Revolución de Mayo / 2. ¿A qué llamamos Revolución? / 3-¿Cuáles fueron los objetivos de la revolución de Mayo? ”

mirando los trabajos en las carpetas. [...] Va con Marcelo y lee su trabajo en la carpeta. Luego se dirige hasta el frente del curso y pregunta: ‘¿Y ya está chicos, terminaron?’ [...]

10:36 hs La docente va hacia el medio del curso entre los pasillos de bancos, se detiene con un alumno: ‘¿Y Pablo ya terminaste?’. Pablo le responde ‘No, yo ya la hice’. A lo que Carmen le responde: Bueno, ¿Y las preguntas?’ señalándole el pizarrón donde están escritas las nuevas consignas. ‘¿Y el Resumen?’ [...]

10:41 hs. Carmen regresa al frente del aula y Fabio con la carpeta y el libro de texto sobre su banco le dice ‘Profe, yo voy a hacer el Resumen’. Carmen le responde señalándole al pizarrón: ‘Sí, y después responde estas preguntas’. La docente se sienta en su escritorio [...]

10:46 hs. Pablo le dice desde su banco: ‘¿Profe, en la uno hacemos primero el Resumen?’

C: Es lo del principio de año. **Eso está todo en la carpeta** y respondan con sus palabras... [...] ¡Mariano y Jesús respondan las preguntas! ¿Marcelo están terminando?, ¿Tania ya terminaste? **Me lo voy a llevar para corregir.** Tania: No Profe!

C: Bueno, **saben la nota que tienen si no entregan. Tienen que entregar el Resumen y las preguntas.** Las preguntas están todas en la carpeta. No hace falta el libro.”

Carmen en su trabajo de enseñar gestiona la actividad recorriendo el aula para orientar y supervisar las tareas: algunos alumnos a medida que realizan partes de las consignas desenganchan las hojas de sus carpetas y se acercan a consultarle acerca de la pertinencia de sus desarrollos, en otros casos los llama por su nombre y solicita que le acerquen las hojas para revisar lo que están haciendo. Con otros va hasta el banco donde se encuentran sentados, les pide la carpeta o la hoja y lee la tarea –en algunas circunstancias los propios alumnos la convocan a sus bancos para que mire en sus carpetas lo que han realizado-. A partir de lo que valora leyendo la producción de las actividades de los alumnos conmina al trabajo, realiza indicaciones y sugerencias o dispone de un visado o calificación.

En un cuarto y último segmento, algunos alumnos comienzan a entregar las hojas de sus carpetas con una o con las dos *guías de trabajo* realizadas (el resumen y/o la guía con las tres consignas). Mientras tanto Carmen continua supervisando las tareas tanto en las hojas sueltas que le acercan como en las carpetas de aquellos que aún permanecen realizándolas.

“**10.52 hs.** Carmen está con Fabio –quien se encuentra sentado en la primera fila de bancos- explicándole en su carpeta acerca de la consigna, al tiempo que le señala la actividad que se encuentra escrita en el pizarrón para que la realice. La docente se dirige hasta su escritorio. **Adrian se levanta de su**

banco y deja en el escritorio su hoja con la tarea, arriba de otras hojas de sus compañeros. Ahora Carmen se acerca Augusto y éste le da su hoja con la actividad, la docente la lee y se la queda para llevársela para su evaluación.

10.54 hs. Carmen le dice a un alumno que está en la última fila de bancos contra la pared del fondo del aula: ‘¿Y Jeremías?’ Este le responde ‘Bien’. [...] Carmen cruza toda el aula entre los bancos y se detiene con Tania para supervisar su tarea. **Fabio se levanta de su banco y le lleva la hoja con la tarea para que la lea.** Mientras toma la hoja, se dirige a otro grupo de alumnas y comienza a explicarles sobre la tarea. Concluye con ellas y se pone a leer la hoja que Fabio le había entregado. Luego de leerla le hace comentarios sobre el desarrollo y se queda con la hoja y este vuelve a su banco con un aplauso diciendo ‘Vamos loco...’, (a modo de festejo porque termino la actividad y vuelve a sentarse en su banco). Carmen conversa con un grupo, se acerca Matías y le entrega la tarea, Carmen dice ‘Vamos chicos’. [...] **Se levanta Marcelo y va hasta el otro lado del aula donde está la docente y le entrega las hojas con su tarea.** Se levanta Carlos de su silla y le entrega la hoja con la tarea de la clase anterior. La docente dice: ‘Sebastián, el trabajo de ahora?’ La docente pregunta desde el escritorio ‘¿Sebastián terminaron?’ y le contesta ‘No me falta una’. Marianella y Fernanda copian desde una hoja suelta de una compañera. Y al mismo tiempo una de ellas se fija en su propia carpeta buscando la pregunta uno.

11.10. hs. Carmen: ‘A ver chicos, Jesús **no me entregaste la hoja, ya saben la nota que tienen, después no les va a dar el promedio**’. Jesús le dice ‘Después lo completo en casa profe...’ ”

El análisis del conjunto de estos segmentos de actividad, que constituyen una jornada típica en la construcción metodológica de Carmen, permite iniciar la reconstrucción de los elementos heterogénos que se vinculan y entranan en el uso y gestión de la carpeta y sus hojas. Elementos que se inscriben y configuran un *dispositivo didáctico pedagógico* para la transmisión de los contenidos, la administración de la materialidad de los artefactos, la gestión del “hacer” de los alumnos y la organización del tiempo de las clases.

En primer lugar, esta gestión se realiza a través de las *guías de trabajo*, que se encuentran compuestas por una cantidad limitada de pocas consignas, de sencillo desarrollo, para facilitar el manejo de un acotado volumen de información por parte de los alumnos⁷⁰.

La planificación general de las clases de Carmen para “hacer hacer” las actividades consiste en proponer una secuencia constante y continua de las *guías de trabajo*, que incluso llegan a solaparse en un mismo momento. Con

⁷⁰ Como vimos en el capítulo 1 y 2, la dinámica instruccional de consignas breves en tiempos acotados e intensivos de trabajo se encuentra en función de mantener equilibrado el orden regulativo del aula.

esta estrategia intenta atender, por una parte, las heterogéneas prácticas y ritmos dentro del grupo de alumnos y, por otro, traccionar la realización de las tareas establecidas. Este diseño de la gestión del “hacer” por medio de las propiedades físicas de la carpeta se encuentra en función de realizar las actividades en un breve tiempo, cuestión que se encuentra incardinado con el sistema de evaluación. Las *guías de trabajo* y la cantidad de consignas que las componen dependen, por un lado, del modo en que Carmen interpreta la gestión del tiempo disponible en cada clase (dentro de la organización característica del *cronosistema* de la escuela secundaria de espacios curriculares secuenciados y discontinuos durante la semana)⁷¹ y, por otro, a un diagnóstico situado acerca del grado de avance en la realización de las tareas por parte de cada alumno.

Por otra parte, el trabajo de enseñar de Carmen es uno de los pocos casos que para suscitar el “hacer” recurre en algunas ocasiones a reutilizar información que está en las carpetas de los alumnos de clases anteriores. Estrategia didáctica que se vincula con el objetivo de recapitular constantemente un conjunto de “nociones-núcleo” que considera centrales de su asignatura. Incluso en función de revisitar contenidos previos utiliza los libros de texto de otras editoriales porque “...trabajar siempre con el mismo libro les resulta aburrido...”. Este modo de trabajo es enunciado en algunas de las *guías de trabajo* como “*Repaso*”. Carmen emplea el desarrollo de los repasos porque considera que muchas consignas quedan incompletas y, en consecuencia, limitan la apropiación de los contenidos. Decisión didáctica que es confirmada en una entrevista:

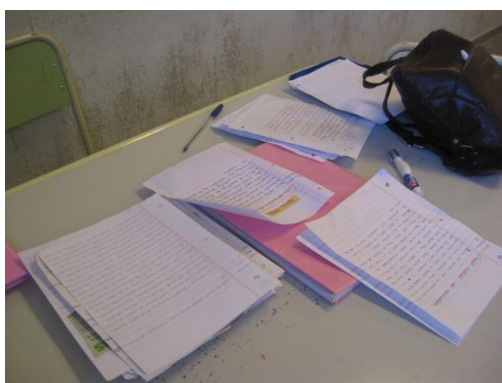
“C: Las preguntas que les hago ya están en la carpeta [...], es lo que te decía, a veces retomo las cosas...[...] Lo que a mí me preocupa es esto que no puedan volver... [a estudiar, a experimentar los contenidos] [...] Si hay

⁷¹ En el caso de estudio, el tiempo curricular de la asignatura Historia en el cronograma escolar está distribuido en el lunes con un medio módulo de 40 minutos y el miércoles con un módulo completo de 80 minutos. La diferencia de tiempo disponible entre estos días hace que Carmen disponga de diferente modo las *guías de trabajo*. Por lo general, al contar con más tiempo los miércoles, gestiona el trabajo y dosifica el volumen de contenidos con dos guías cortas secuenciadas (que cada una puede contener una, dos o tres consignas). Estrategia que divide en dos bloques el tiempo de la clase. Frecuentemente, la primera *guía de trabajo* es la que retoma de la clase previa del lunes que muchos alumnos no la concluyen porque la jornada es más breve. Asimismo, el ritmo de trabajo en las clases no es uniforme en razón de diferentes circunstancias vinculadas con el grupo de alumnos (clima de la clase, conflictos que se suscitan a su interior, diferente disposición en los encuentros para el trabajo de alumnos, entre otros).

que retroceder no importa. [...] Lo vuelvo a dar. Y lo vuelvo a repetir y lo volvemos a repetir [...]"

No obstante, esta estrategia incluye una situación paradójica debido a que los alumnos tienen que recurrir a sus propios cuestionarios incompletos o irrealizados en sus carpetas. El fenómeno es advertido por Carmen: *“vos decís ¿cómo hacen para trabajar tan rápido? Porque hay algunos que no tienen ni las cosas en la carpeta”*. Ella resuelve didácticamente el problema asociando en grupos a alumnos que tienen las tareas anteriores completas con otros que no las realizaron, incluso prevé la gestión de los libros de textos desde biblioteca para facilitárselos en función que puedan completar las consignas. Y a los estudiantes que tienen las tareas ya realizadas les asigna una nueva *guía de trabajo*.

Por último, en su trabajo de enseñar, el modo de gestionar la materialidad de las carpetas y sus hojas, en tanto superficies del “hacer”, se encuentra intimamente vinculado con la práctica de evaluación y calificación. En la estructura del tiempo de las clases esta modalidad adquiere dos dinámicas para evaluar y calificar, por una parte, a partir de lo que efectivamente los alumnos “hacen” (escriben) en la carpeta durante el tiempo de la clase y, por otra, con la entrega de las hojas donde desarrollaron las actividades. No obstante, complementa estratégicamente ambas prácticas, con una lectura rápida de las tareas que le entregan en las hojas para evitar llevar consignas incompletas. En caso que detecta esta situación indica al alumno su completamiento.



Como refiere en sus relatos, la propiedad de desmontaje de las hojas desde la carpeta le permite resolver la evaluación tanto por los heterogéneos ritmos de trabajo de los alumnos, como por las escasas o inexistentes prácticas de “estudio” extraclase.

E: ¿Estas notas las generás con los trabajos prácticos?

C: Con los trabajos

E: ¿Vos no tomás evaluación clásica?

C: No, no, evaluación con el libro... A mí **me interesa que trabajen en clase, [porque] en la casa tampoco estudian.** [...]

E: Cuando les das estas consignas..., la clase pasada vos llevaste algunos trabajos, ¿los corregiste?

C: **Ahora como corregí la mayoría en clase no me los llevo...** Por lo general, me llevo poco, porque trabajan tan rápido. Vos viste, Marcelo, el chico del lado de Bertorello, trabajaron rapidísimo. **Porque también tenés que respetar el tiempo de los demás.** [...] Pero vos viste el tiempo que demoraron algunos en terminar la actividad y si yo no **respeto ese tiempo**, va quedando **todo inconcluso** [...]"

La insistencia de Carmen en traccionar constantemente la realización de la tarea en la clase se debe a que ella considera que si el alumno no realiza la *guía de trabajo* en el momento destinado a su elaboración luego en las siguientes clases, al continuar con otra *guía de trabajo*, quedara incompleta y, en consecuencia, la calificación tendrá que ser indefectiblemente un aplazo. La elaboración y el completamiento de las actividades en la carpeta son la objetivación de la tarea y sinónimo del desempeño del alumno. La productividad del alumno es materializada con el trabajo en las hojas de la carpeta.

En el caso de Carmen, el empleo y la gestión física de los componentes de la carpeta y por su intermedio del “hacer” en clase tiene el propósito de responder a una economía del trabajo docente vinculada con la organización de la actividad académica que se traduce en el solapamiento de consignas, con dosificación del volumen de contenidos incluidos en ellas, articulada con acotados e intensivos tiempos de trabajo y una consecuente evaluación asincopada. En conjunto estos elementos entramados intentan resolver las diferentes temporalidades y disposiciones de sus alumnos para las tareas en la clase. Dinámica que obedece, en parte, a una voluntad de construir un modo de atender las diferentes prácticas de los estudiantes en el aula para intentar producir un equilibrio, aunque siempre inestable, entre el orden regulativo y el orden instruccional.

En este entramado también es importante subrayar la presencia de un elemento que se identifica asiduamente en las construcciones metodológicas de los docentes, incluso recurrentemente en la de Carmen. Este elemento consiste

en la estrategia de incluir en las consignas de las *guías de trabajo* los números de las páginas en las cuales los alumnos deben leer, sea en libros de textos, cuadernillos o compendios bibliográficos. En la economía del trabajo escolar, la estrategia de apuntar los números de las páginas tiene por función agilizar y efficientizar el tiempo de búsqueda y el comienzo de las lecturas. Una estrategia íntimamente asociada con la gestión del “hacer” en los artefactos didácticos. Asimismo, otro elemento presente en las consignas reside en colocar en la consigna la editorial a la que pertenece el libro de texto, ya que algunos profesores utilizan libros de más de una editorial. Incluso, probablemente, esta referencia persigue el objetivo de transmitir la importancia de las editoriales en la producción de los libros en el mundo de la cultura escrita.

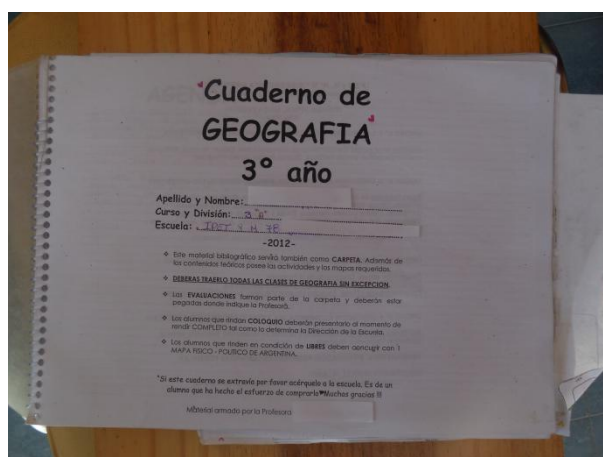
No obstante, la gestión del “hacer hacer” con la carpeta también encuentra adversidades y resistencias para el trabajo de enseñar. Las dificultades pueden aparecer por la necesidad de agrupar a los alumnos para las tareas en razón del limitado número de ejemplares de libros de texto, como así también por la administración de las hojas de las carpetas. Al respecto, es representativo el relato de Raquel profesora de Lengua en 2do año del *Ciclo Básico* en relación con los contratiempos que pueden suceder con la carpeta:

“...vos le decías abra la carpeta para trabajar: ‘No, no tengo hojas, no tengo la lapicera, me olvidé, cambié de mochila’. **Si no traen la carpeta, no traen la mochila, no tienen lapicera, es muy difícil.** Porque vos decís bueno ‘¿Alguien tiene una hoja para prestarle a Juan?, Pero no podés decir sistemáticamente, tres veces a la semana que tienen Lengua: -‘Présténle una hoja a Juan, présténle una lapicera a Juan para que tenga’. [...] Pero: ¿Es en Lengua? No, es en todas las materias. Entonces vos vas viendo que **no es con uno solamente, sino con todos...**”

En razón de los esfuerzos, dedicaciones y adversidades que suscita la carpeta con la gestión material y simbólica de las tareas en sus hojas, como así también por la compleja administración de los libros de textos que se requiere para trabajar con ella o la consideración de ciertas limitaciones en sus prestaciones lleva a algunos docentes, como desarrollaremos a continuación, por optar resueltamente por utilizar y construir otros artefactos didácticos.

4.2. Fabricar cuadernillos: reunir en un artefacto información y actividades para ordenar el “hacer” en clase.

El cuadernillo diseñado por Ernestina, docente de Geografía de 3er año del *Ciclo Básico*, es un artefacto didáctico pensado en función de sortear algunos de los inconvenientes que presenta la gestión de la carpeta y los recursos asociados a ésta para su funcionamiento. En la carátula del cuadernillo expresa enfáticamente la función de organizador y regulador del trabajo académico de la asignatura: “*Este material bibliográfico servirá también como **CARPETA**. ...Y DEBERÁS TRAERLO TODAS LAS CLASES DE GEOGRAFÍA SIN EXCEPCIÓN*”.



En este enunciado se incluyen importantes elementos organizativos vinculados con la práctica de enseñanza de Ernestina. Al constituirse en el artefacto didáctico exclusivo para el trabajo académico en su asignatura es imprescindible e impostergable que los alumnos concurren con el cuadernillo para que la clase pueda funcionar con todos y cada uno de ellos. Este rasgo lo iguala a la carpeta en tanto herramienta hegemónica de trabajo para los alumnos. Por eso el enfático enunciado de equivalencia con la carpeta en uso y necesidad para las tareas. La concurrencia con el cuadernillo se hace aún más imperiosa en razón que tiene incorporado el suministro de información que portan los contenidos. Por el contrario, en el caso de la carpeta éstos últimos pueden suplirse por diferentes recursos o por la palabra del docente. El cuadernillo al informar en su carátula que “*servirá como **CARPETA***” traslada no sólo los usos de aquella (aunque no todos) sino el estatus de regulación del

trabajo académico a nivel institucional que adquiere por directivas del establecimiento educativo. Esta transferencia de la normativa que rige a la carpeta se puede observar en otro enunciado dispuesto en la carátula:

“Las EVALUACIONES forman parte de **la carpeta** y deberán estar pegadas donde indique la Profesora / Los alumnos que rindan COLOQUIO deberán presentarlo al momento de rendir COMPLETO **tal como lo determina la Dirección de la Escuela...**”

La norma inscripta en la carátula permite comprender cómo el cuadernillo viene a ocupar la regulación del “hacer” cotidiano en las aulas que, por lo general, representa la carpeta en las tradiciones del trabajo académico en la Escuela Secundaria. De este modo, adquiere el rango o estatus institucional de organizador del trabajo escolar en Geografía. Pero a su vez, la invención del cuadernillo tiene por objetivo resolver los contratiempos y obstáculos que se producen con la gestión y uso de la carpeta. Aspecto que resalta Ernestina acerca de su experiencia con la misma:

“[Me decían los alumnos]... ‘No tengo hojas’. Te pedían hojas, terminaba en un conflicto. -‘Vamos a leer’. No leemos. - ‘No me lo puede tomar porque eso Ud. no lo dio’ -‘¿Cómo que no lo dí?’ ”

Para Ernestina, el uso y gestión de la carpeta significaba encontrarse cotidianamente con la indisponibilidad de sus componentes y útiles asociados, como también con una producción fluctuante y un completamiento irregular de las tareas por parte de los estudiantes –cuestión que se puede corroborar en las carpetas recolectadas de otras asignaturas-. Fenómeno del cual tampoco está exento el cuadernillo.

En su trabajo de enseñar, el diseño y uso del cuadernillo tiene por intención reducir la incertidumbre y los obstáculos que presenta el empleo de la carpeta, como así también para organizar con mayor previsibilidad el trabajo escolar del día a día con los materiales y recursos para las clases:

“...cuando hacemos hacer estos cuadernos, tienen una agenda porque... les voy enseñando que ellos **se tienen que organizar**. No pueden tener anotada en cualquier lado **que mañana hay que traer tal cosa**. ...Acá atrás están todos los mapas que se piden ¿Por qué? Si vos les pedís el mapa con dos semanas de anticipación, cinco te los traen, los otros no. El objetivo es que vos vayás sacando del medio **los obstáculos** y las cosas que te pueden llevar a **romper la clase...**”

De este modo, Ernestina, busca evitar, por un lado, la incompletitud de las tareas y, por otro, la falta de concurrencia con los materiales para las actividades escolares. Con la fabricación del cuadernillo también prevé que los alumnos cuenten con los contenidos compilados y organizados para el momento de las evaluaciones trimestrales o los exámenes finales. Así busca remediar los contratiempos y problemas que se les presentan a los estudiantes como a sus familiares cuando las actividades y la información que se desarrolló durante el año lectivo está incompleta o ausente en las carpetas.

“[Muestra uno de los Cuadernillos] Este chico a fin de año se llevo la materia [y] la realidad con la que me venía encontrando [que] tiene una carpeta de dos hojas. La madre viene desesperada **porque tenía dos hojas solamente en la carpeta** y es todo lo que tiene el chico para rendir. Él se rascó todo el año, **no escribe** ¿Cuál es la realidad? **Tiene que ir a rendir. No podía continuar esto así.** ¿Por qué [El Cuadernillo] tienen que tener el Programa? Porque la mama no puede ir a buscar[lo]. Porque no saben ni que es lo que piden [los docentes]. No saben, pueden sacar una fotocopia de cualquier cosa”.

En la planificación del trabajo didáctico de Ernestina, el cuadernillo está incluso pensado para los alumnos que se involucran débilmente en las tareas escolares. No obstante, a los estudiantes que rinden la asignatura en los exámenes de diciembre les cabe la misma regulación institucional que la carpeta, tal como se expresa en la carátula: “...para el *COLOQUIO* deberán presentarlo completo”.

Este artefacto, a diferencia de la carpeta e, incluso, del libro de texto, condensa, ordena y secuencia en un solo lugar todos los contenidos requeridos. De este modo, facilita la presentación a rendir la asignatura tanto en condición de alumno regular o libre. En su carátula se enuncia: “*Los alumnos que rinden en condición de LIBRES deben concurrir con 1 MAPA FÍSICO-POLÍTICO DE ARGENTINA*”. Enunciado que da cuenta de la intensión inclusiva de Ernestina a través de la invención del cuadernillo para con los estudiantes que rinden en esta última condición, al ponerlo a disposición también para ellos.

Otra dificultad que busca resolver el cuadernillo es el uso y gestión del libro de textos. En primer lugar, una de la razones para evitar el empleo de éste recurso es por la construcción metodológica y el tratamiento del contenido que provoca Ernestina con las prácticas de escritura, subrayado, coloreado, señalización y numeración en el propio cuadernillo, como así también por la

posibilidad que ofrece para estudiar en el hogar: “... *¿por qué el apunte y no en el libro? porque el libro no lo puedo rayar, ni me lo puedo llevar a mi casa...*”. En segundo lugar, el cuadernillo tiene el propósito de sortear los contratiempos en la tramitación de los ejemplares del libro de textos en la biblioteca institucional. Esta decisión es funcional tanto para las clases durante el año como para un alumno que necesite rendir el examen regular o libre. La primera de estas razones aparece en la explicación/justificación que Ernestina les proporciona a sus alumnos durante una actividad con el cuadernillo en el aula:

“...para no volver a sacar los libros, porque resulto problemático en la clase anterior, a los libros ya no los vamos a necesitar, de manera que nos queda el trabajo para hacer acá en el aula...”

Asimismo, la tramitación de los libros de texto en la biblioteca requiere enviar a buscar los ejemplares, por lo general, a los alumnos varones, en razón del peso. No obstante, muchas veces la situación que se ocasiona es la demora de largos minutos en adquirirlos y llevarlos hasta el aula. Circunstancia que se puede identificar en el siguiente fragmento de clase en la cual la búsqueda de los libros de textos insume aproximadamente 25 minutos:

“(El horario del módulo de Geografía de los días martes inicia a las **11 y 25 hs**)

12.13 hs. Romina: Profe yo necesito colorear este mapa que me quedó esta parte y esto en el del lado (señala en su Cuadernillo en ambas hojas)

Ernestina: Bueno cuando venga Lisandro ahora lo mando a buscar los libros, porque algunos les falta eso y ahora voy a seguir revisando (La docente había enviado a Lisandro a buscar un mapa a biblioteca. Después de unos largos minutos entra Lisandro con el mapa que le había solicitado). Ahora la docente le dice: ‘Te voy a mandar a buscar otra cosa... buscame los libros de Geografía que son diez u once, no me acuerdo, que se llama ‘Geografía de la Argentina-, Santillana-Nuevamente’, blanco. ‘Vení Lisandro, ¿cómo se llama el libro?’ (Lisandro en la puerta con medio cuerpo afuera del curso le contesta: ‘Geografía de la Argentina, Santillana’.

E: Santillana...? / Lisandro: Nueva... (hace una pausa) / E: Nueva-men-te. De color blanco.

12.23 hs. Luego de 10 minutos regresa Lisandro y Guido y le dicen que no consiguieron los libros. Ernestina les dice: ‘Oh!, no, pregúntenle a la directora, necesito los libros para completar’. Nuevamente salen ambos alumnos en la búsqueda de los libros.

12. 35 hs. Luego de aproximadamente unos 10 minutos entran al aula Lisandro y Guido con los libros. Un alumno dice ‘¿Se habían perdido?’”.

Los contratiempos que acarrea la gestión y uso de los libros de texto igualmente es mencionado por ella en una entrevista “... *no me daban los*

libros de la biblioteca, ...las llaves no aparecían [...]”.⁷² En consecuencia, la fabricación e implementación del cuadernillo busca agilizar y resolver la gestión de la información que contienen los libros escolares⁷³.

Pero además, con el cuadernillo Ernestina busca evitar las prácticas que se suscitan por el trabajo agrupado con los libros de texto. Los ejemplares disponibles en la biblioteca escolar no son suficientes para que cada alumno trabaje con uno sólo, circunstancia que requiere que trabajen de a dos o tres alumnos. Ernestina sortea la modalidad de trabajo asociado por medio del cuadernillo individualizado, con el cual cada alumno está concentrado en la lectura, escritura y/o subrayado de su propio ejemplar. Una estrategia instruccional con la cual intenta resolver las dificultades que se ocasionan en el orden regulativo por las prácticas de socialización que se desencadenan en el aula por el trabajo grupal (conversaciones, juegos y risas). Aunque en algunas pocas clases ella realice este tipo de actividades. Por último, la estrategia tiene además la finalidad de maximizar el tiempo productivo en clases.

Así, el cuadernillo tiene como propósito de simplificar y eficientizar la organización de la gestión de los materiales escolares que portan la información para las tareas en el aula. Esta idea también es compartida por algunos alumnos (cuestión que aparece en conversaciones con ellos). Como relata Ernestina en una entrevista, sus estudiantes de 3er año le sugirieron implementar el artefacto didáctico como lo hizo en 1er año:

“Lo que si yo no quería dejar de comentarte que en 3er año es el primer año que uso el Cuadernillo..., el año pasado, me dijeron ‘Profe es mejor con cuadernillos como hacíamos en 1ro’. Ellos me decían que estaban más organizados... ellos te dicen, [que] es más fácil. [...] **No se me pierde la hoja, no tengo que ir a sacar fotocopias a cada rato**”.

⁷² Es importante señalar que la gestión de la biblioteca y de los libros se dificultó debido a que en ese período del año se jubiló la bibliotecaria. En consecuencia, por un largo tiempo la biblioteca quedó sin personal para su administración. No obstante, este tipo de relatos vinculados con la dificultad de gestión de los libros aparecen constantemente entre los docentes.

⁷³ Por lo general, los alumnos no tienen la posibilidad económica de comprar los libros de texto. Por otra parte, los libros de Biblioteca son donados por el Ministerio de Educación de la Nación en forma gratuita. Pero no llegan suficientes ejemplares para que cada alumno trabaje con uno. Además tampoco llegan todos los años nuevos libros. Por el contrario, en muchas escuelas primarias públicas estatales las partidas de libros de textos que se donan alcanza para dotar a cada chico con un ejemplar para cada uno de los grados. Situación que no es igual para las Escuelas Secundarias.

No obstante, el cuadernillo de Geografía encuentra sus propios problemas para la gestión de las clases y el “hacer hacer” las tareas a todos y cada uno de los alumnos. Su exclusividad como recurso didáctico provoca inconvenientes cuando los estudiantes no concurren a clase con el artefacto. Por esta razón, Ernestina les expresa a sus alumnos durante una clase acerca de las consecuencias de no concurrir con el cuadernillo:

“Persona que esta 80 minutos **sin hacer nada** es persona que obviamente se va a aburrir y después va a crear problemas en el aula ¿Cuántas personas se olvidaron el apunte hoy?”

Como supone Ernestina esta práctica de los estudiantes es un modo de resistencia e, incluso, como señala E. Rockwell (2006, p.23), posiblemente, una expresión de “indignación” ante la propuesta de trabajo académica que ella propone y una manera de ralentizar el ritmo de trabajo y motorizar una disminución del volumen de los contenidos desarrollados:

“De todos modos siempre está el otro: ‘Me olvide el cuaderno’ [...] Se complotan...”

La ausencia de la herramienta de trabajo en los alumnos desbalancea el orden instruccional y, por efecto, el orden regulativo que Ernestina intenta establecer con la individualización del cuadernillo. Circunstancia que puede identificarse durante el transcurso de un encuentro donde ella interpela a los alumnos:

“E: Me puede leer el régimen pluvial pacífico (mirando a un alumno al cual le está solicitando la lectura).

Fabio: ¿Quiere que se lo lea Profe? (hablan muchos, se escuchan risas)

E: Vamos, te escucho (siguen hablando, vociferando) No, esperame un minuto: ‘Lara, ¿De quién es ese cuaderno?’

Fabio: De ella

E: ¿Y el tuyo Fabio?

Fabio: **No lo tengo**

E: **¿A quién más le falta el apunte?** (se escuchan voces, risas)

Lara: A mí, porque no sabía nada, entonces le deje el cuadernillo a Jeremías.

E: ¿A qué Jeremías?

Lara: A él

E: **¿Y por qué vos no haces nada?** (se escucha varias intervenciones de distintos alumnos pero no se comprende lo que dicen) Bueno suficiente ya, suficiente . **Cada día que Uds. no traen el cuadernillo prácticamente es una clase perdida [...] más la que le hacen perder al compañero al cual le piden el apunte”**

En la construcción metodológica de Ernestina, la implementación del cuadernillo de Geografía busca facilitar la gestión de la clase en función de “hacer” trabajar a todos al mismo tiempo sin que a ningún alumno le falte el recurso para la tarea: *“Tiene los cinco mapas, incluye los de las pruebas y los de las clases, entonces, **cuando vos haces la actividad la haces para todos...**”*.

El uso didáctico del cuadernillo supone una lectura focalizada y atenta por parte de los alumnos con la escucha de la voz de la docente guiándolos, realizando en simultáneo el subrayado o el coloreado de mapas y, posteriormente, las producciones de escritura. En consecuencia, la no concurrencia de un alumno con este artefacto perturba el modo de trabajo que ella tiene planificado y provoca el sentimiento de quedarse sin margen para resolver la gestión didáctica con el grupo-clase *“...muchos chicos sin cuaderno, entonces, digamos ya no te quedan estrategias”*.

Asimismo, un aspecto a tener en cuenta para la gestión del “hacer” con la materialidad textual del cuadernillo de Geografía, a diferencia de la carpeta, es que las consignas carecen de referencias editoriales y número de páginas. Fenómeno que probablemente se deba a que las preguntas o consignas de los *“cuestionarios o guías”* remiten a un único referente informativo integrado al mismo artefacto, donde los contenidos se encuentran ordenados secuencialmente. Esto permite la orientación de los alumnos dentro del mismo artefacto.

No obstante, algunas consignas indican las páginas del texto como por ejemplo en la *“Guía N°10 –Riesgos naturales y problemas”*, donde aparece una serie de indicaciones puntuales: *“En la página 28 – Riesgos ambientales y fenómenos naturales peligrosos.[...]”*. La mencionada *guía de trabajo “N°10”* contiene seis subguías, las cuales incluyen sus respectivas consignas. El título de cada una de estas sub-guías se inicia con el número de página: *“En la pág. 29 Terremotos. [...] En la pág. 30: degradación de suelos [...]”*. Probablemente la identificación de las páginas en las subguías estuvo pensado para proporcionar una precisa orientación a los alumnos por la evaluación subsecuente de los contenidos involucrados. Como señala al final de las subguías: *“Deberás **subrayar** los aspectos más importantes de estos temas para obtener un material claro para la evaluación”*. Enunciado que no se encuentra en el caso de otras guías.

En otros casos cuando las consignas del cuadernillo indican una página está asociado con identificar un párrafo o una ilustración para realizar una práctica específica: “Resume el último párrafo de la pag.14 que explica la distribución y variedad de formas de vida de nuestro territorio” ó “Coloca debajo de todas las pirámides de población de la pag.40 la forma que posee cada pirámide”.

Todos estos elementos que reúnen y entran en el uso del cuadernillo en tanto artefacto hegemónico del trabajo de enseñar de Ernestina, constituye el fundamento material de la configuración en sus clases de un *dispositivo didáctico-pedagógico* que intenta equilibrar el orden regulativo con la invención de un orden instruccional diferente.

De manera similar, a sus colegas, Raquel profesora de Lengua de 2do año del *Ciclo Básico*, expresa la misma obligatoriedad de concurrencia con los artefactos didácticos para el “hacer” en clase: “En mi materia, la carpeta y el cuadernillo son obligatorios...”. Para el caso del cuadernillo su uso persigue el propósito de hacer trabajar a todos juntos en el completamiento de las actividades a partir de “aplicar” la conceptualización que contiene. Este modo de trabajar con el cuadernillo puede reconstruirse en una clase donde trabaja en la sección “Sobre Lengua” con el contenido “El adjetivo”:

“[...] Vamos a la página 48, vamos a repasar el adjetivo, las clases de adjetivos que tenemos al costado (se refiere al recuadro grisado de la izquierda de la página “Clase de adjetivos”) y vamos... a ir **completando las actividades**. Antes que toque el timbre tiene que estar lista por lo menos la primera tarea.”

No obstante, la gestión del cuadernillo presenta también problemas con la concurrencia de los alumnos a clases. Así, en una jornada que Raquel comienza a trabajar la primera “lección” en el artefacto y les dice a los alumnos:

“...en esta oportunidad... **sacamos nuestro cuadernillo de Lengua, todo el mundo con el cuadernillo...** (de pronto pregunta a un alumno que está conversando con un compañero) **...Trajiste el cuadernillo!...** [...] [Continúa la clase y Raquel le pregunta a una alumna luego de durante la lectura con el Cuadernillo]: ‘Contame ¿Qué entendiste hasta ahora?’ y la estudiante le contesta: ‘Nada’.
R: ¿Nada?! **¿Ninguno de los dos tiene el apunte? ¿Y cuándo lo vamos a tener? El apunte lo pedí para tenerlo y leerlo acá todos juntos** ahora en abril. [...] Por favor para mañana todo el mundo traiga el cuadernillo así nos ponemos a trabajar”

A diferencia de Ernestina en Geografía, Raquel trabaja también con la carpeta. En consecuencia ante la no concurrencia con el cuadernillo tiene la opción de “hacer hacer” la actividad en parejas o pequeños grupos para evitar que algunos queden sin trabajar:

“A ver, a ver, **cada uno tiene que estar trabajando en su cuadernillo**, y si no lo tiene lo comparte con su compañero y **opcionalmente lo copia en la carpeta**”

Sin embargo, la solución de hacer copiar en la carpeta las actividades del cuadernillo no conforma a Raquel debido a que interpreta cierto desvío de los objetivos que se propone con el uso del cuadernillo para “hacer” las actividades que contienen y, posteriormente, evaluar la producción “hecha” en el artefacto. Además la razón que cada alumno cuente con su cuadernillo permite que todos realicen al unísono las tareas. Dinámica que busca equilibrar el orden regulativo a partir de las prácticas instruccionales con el grupo-clase.

“En ese caso cuando, les digo saquen el cuadernillo y me responden: ‘No lo traje. No lo traje’. ‘Bueno... Júntense de a dos, ¿vos lo tenés? No lo tenés’. Voy cambiando los cuadernillos. El grupo que trajo dos, le paso a otro grupo y digo. ‘Bueno, hacelo en la carpeta... [pero] ...**genera otra dinámica de la clase, desestructura lo que uno tenía pensado y producen totalmente diferente**. Y entonces, lo que tenía que quedar puesto en el cuadernillo les queda en la carpeta, desconectado con la actividad en el cuadernillo [...] Yo quiero controlar **carpeta completa y cuadernillo completo**, no lo puedo hacer nunca... Y decir, ‘Entendió lo que era metáfora, entendió la unidad poética, entendió las oraciones sintácticas... Entendió noticia, crónica y biografía...’ No lo puedo hacer... Hay chicos que todavía no tienen el cuadernillo en el mes de Agosto...”⁷⁴

En este sentido, luego de varias clases donde han estado trabajando con las actividades del cuadernillo, Raquel identifica las secciones que se han trabajado hasta ese momento e indica a los alumnos las partes que deben completar:

“R: Entonces todo esto desde la pagina 56 en adelante tienen que estar **completo**. De la 56 en adelante, hasta la tapa. De atrás para adelante, **todo esto tiene que estar hecho**.”

No obstante, Raquel dispone en esta oportunidad un completamiento “autónomo”. Completamiento que los alumnos no realizarán por la falta de

⁷⁴ Menciona el mes para resaltar que han transcurrido seis meses desde el inicio de clases.

trabajo extraclase. Fenómeno que confirma la insistencia de los docentes de tener que recurrir casi exclusivamente al “hacer” durante las clases.

En otra clase Raquel le dice primero a una alumna y luego a todo el grupo-clase acerca de la regulación en torno al trabajo escolar y el completamiento del cuadernillo y la carpeta:

“R: ¿Entendió la consigna señorita? Póngase a trabajar ¿No trajo el cuadernillo?, ¿Y cuándo lo va a tener? Estamos en el mes de mayo, la primera actividad es de marzo. Marzo, abril y estamos finalizando mayo. Movilísense para tener el cuadernillo porque **con el cuadernillo se aprueba la materia y la carpeta también**. Ahora trabaje con la señorita Adriana, si no tiene inconveniente”

La gestión de las producciones de los alumnos a partir de procurar la presencia del artefacto didáctico se constituye en la condición material y simbólica para completar las actividades en función de la posibilidad de evaluar y de producir las calificaciones.

Incluso la gestión del cuadernillo en tanto condición sine qua non para el “hacer” en las clases llega a expresarse en los “Cuadernos de Seguimiento”⁷⁵ de los alumnos. Así en el mes de agosto Raquel informa a los padres de Fabrizio: “...*No trae el cuadernillo que es fundamental para la ejercitación de la materia*”. De manera semejante comunica a la familia de Edgardo: “*No estudia, no trabaja en clase y no trae el cuadernillo material indispensable para la materia*”. Asimismo, Raquel relata que han comprado cuadernillos a algunos de sus alumnos por las dificultades económicas en las que se encuentran, pero en otros casos donde supone posibilidades pecuniarias para adquirirlo, interpreta una actitud de desidia o irresponsabilidad:

“El cuadernillo terminaba saliendo \$X... **Hay algunos que económicamente no podían y se los hemos comprado nosotros y Ramón** [el preceptor], porque hemos sabido que económicamente no podía. Pero **hay otros que ponían excusas, que no sabían donde quedaba el Rayuela** [nombre del negocio para comprarlo]... ‘¿Y por qué no fuiste?’, ‘No sé dónde queda Rayuela’ Y todos le gritaban: ‘¡Al lado de Barujel!...’. Entonces vos veías que **era falta de predisposición** a buscar el apunte y el

⁷⁵ El “Cuaderno de Seguimiento” de cada alumno consiste en un medio de comunicación e información a la familia acerca del desempeño de cada alumno. Este dispositivo también informa periódicamente las calificaciones que obtienen en cada asignatura.

propósito era que sea lo más económico y donde salían bien las fotocopias...”⁷⁶

Estas dificultades que encuentra Raquel en la gestión del cuadernillo le provoca cierto fastidio. Esto se puede apreciar en una clase donde unos alumnos que han concurrido sin este artefacto están conversando y riéndose mientras ella explica una consigna:

“R: Dónde está tu Cuadernillo / Ao: No lo encuentro en mi casa / R: ¿Se le perdió el cuaderno en la casa y no lo encuentra? No se puede perder un cuadernillo en la casa... Mañana los quiero con el cuadernillo... Encontrá tu cuadernillo, porque lo último que te falta es que vaya a tu casa a ordenar tu escritorio ... Nadie es tan pobre en esta escuela que no pueden agarrar un cajón de manzana y hacer un baúl y ahí poner las cosas de un día para el otro, para no cargar la mochila. Si quieren orden, un lugar puede ser al lado de la cama donde estudian, ponen los pocos libros que traen a la escuela, ponen el cuadernillo de Geografía, el libro de Biología... **Uds. tienen que tener su propio material.** Uds. tienen que tener la prolijidad de guardar la carpeta de Lengua y el cuadernillo... Martes y miércoles tenemos Lengua, **abren el cuadernillo jueves o viernes y tiene la posibilidad de estudiar** las otras consignas. No es una excusa: ‘No encuentro mi cuadernillo en mi casa’. No podemos invadir su casa para ordenarles a Uds. la vida y los útiles escolares. No nos habilitan, porque si no lo haríamos también. Ir la casa a ordenarles los apuntes para que Uds. no los pierdan y los traigan a clase. ...Falta que el Ministerio de Educación saque una ley para que el alumno sea responsable ‘Señora Profesora Ud. debe concurrir a buscarle el cuadernillo’...”

En la alocución que Raquel hace a sus alumnos expresa las dificultades con las que se encuentra en la gestión para que cada uno “*tenga su propio material... y tenga la posibilidad de estudiar*” y la frustración que siente al respecto. Pero principalmente con el uso de la ironía sobre una supuesta “*Ley*” del Ministerio de Educación manifiesta las condiciones que enfrentan para el trabajo de enseñar con las prácticas sociales y escolares de las nuevas cohortes de estudiantes en el marco de la Escuela Secundaria obligatoria.

⁷⁶ La complejidad de la gestión de los artefactos vinculados con las condiciones de vida de los alumnos hace que merezca una nota aparte el momento en que Raquel advierte en el mes de junio que Alejo no ha adquirido aún el cuadernillo. En consecuencia, notifica a sus familiares de esta situación con el “Cuaderno de Seguimiento”. Alejo deja de concurrir a la escuela por dos semanas. El preceptor luego de muchos intentos para comunicarse con la madre, logra dar con ella –llegando a ir hasta la casa-. Alejo decía que iba a la escuela, pero no asistía. A partir de esta intervención regresó a clases. En días posteriores a este suceso, Alejo narra en una entrevista que vive en un pueblo vecino del que se encuentra la escuela y que no concurre con el cuadernillo porque desconoce dónde debe comprarlo. Vive solo con su madre y dos hermanos menores. Su madre sale muy temprano a trabajar de empleada doméstica y él se queda encerrado cuidando a sus hermanos hasta que ella regresa (por esta circunstancia muchas veces llega tarde al horario de ingreso).

A partir de la segunda mitad del año, Raquel comienza un paulatino abandono del uso del Cuadernillo. La mitad de las actividades que contiene quedarán sin realizarse. Numerosos contenidos incorporados en sus páginas (“El texto explicativo”, “Efecto humorístico” y “Cohesión en los textos”, “Relaciones cohesivas”, “Uso de conectores”, “Sustitución de palabras”, entre otros) serán trabajados en la carpeta con otros materiales y recursos (recortes de periódicos, fotocopias y folletos). Asimismo, la utilización del cuadernillo como referente de la conceptualización es reemplazado por el uso de libros de texto de la biblioteca e, incluso, con materiales solicitados a los alumnos de sus hogares (internet u otra fuente).

Este cambio puede deberse a varios aspectos vinculados con los propósitos que Raquel proyectaba con el uso del cuadernillo. Por una parte, la rutina de completamiento de las actividades es obstaculizada por la concurrencia sin el artefacto didáctico. Además la estrategia de trasladar las tareas de éste a las carpetas es engorroso y, en consecuencia, es ineficaz para provocar “hacer” las actividades académicas (cuestión que puede comprobarse en la ausencia de esas tareas en las carpetas recolectadas) y, posteriormente, evaluar y calificar.

Asimismo, la opción de Raquel de retornar al uso de la carpeta, como así también en alguna ocasión al empleo de los afiches radicó, posiblemente, en una estrategia de cambio para modificar el modo de trabajo de completamiento de los ejercicios que planteaba el uso del cuadernillo. Por lo tanto, las actividades viraron a una modalidad “práctica” con un mayor protagonismo de los alumnos, tal como refiere cuando es consultada por el abandono del cuadernillo: “Lo hemos dejado, porque estamos ahora **con esta cosa práctica**, pero ya vamos a volver...”.

A semejanza que su colega de Geografía, Raquel reúne y entraman en el uso del cuadernillo un conjunto de elementos para constituir un *dispositivo didáctico-pedagógico* que intenta equilibrar el orden regulativo con la invención de un orden instruccional diferente. No obstante, en ambos casos la dificultad que se les presenta aún con la estrategia de fabricar un artefacto complejo no logra construir un “cierre” del *dispositivo didáctico-pedagógico* para hacer trabajar a todos y cada uno de los alumnos de modo productivo y constante. Continuamente los alumnos producen derivas en las acciones y

sentidos, efecto de prácticas resistencia o indignación, que a modo de fugas “subvierten” continuamente el *dispositivo didáctico-pedagógico*.

4.3. La confección de afiches: otro modo de “hacer” y exponer las tareas académicas.

El afiche es otro de los artefactos didácticos al cual recurren asiduamente algunos profesores para lograr que sus alumnos trabajen con los contenidos escolares⁷⁷. Un caso emblemático en el empleo del afiche es el de Elena, profesora de “Biología” de 2do año del *Ciclo Básico*. En el desarrollo de su asignatura el afiche tiene una presencia relevante para el tratamiento de los contenidos y, fundamentalmente, para “hacer” trabajar de otro modo a los alumnos. El empleo del afiche es fundamentado desde la convicción que la imagen es un recurso eficaz para el trabajo escolar y el aprendizaje de los alumnos:

“...les digo que lo **hagan con imágenes** a los afiches... con **las imágenes** es más simple,... porque pusieron al Océano, porque pusieron la Tierra [en el afiche]. [...]...hoy viéndolo en el otro 2do digo ‘Oh, cómo aprendieron’, no se lo van a olvidar. [También] ...**les hice hacer** en los afiches la relación ‘ciencia-tecnología-sociedad’ con lo que habíamos visto en clase y **lo plasmaron** bastante bien, eso me da la pauta de que aprendieron...”

Elena promueve el “hacer” con las imágenes a partir de su representación sobre el interés y seducción que despierta su iconicidad y colorido en los alumnos, pero también por la manipulación de su materialidad para la confección de los afiches.

La producción de los afiches es complementada y apoyada por otros artefactos y herramientas didácticas. Por un lado, la carpeta como espacio de registro y recopilación de las *guías de trabajo* y sus consignas que prescriben la actividad a realizar y los contenidos a desarrollar y, por otro, el empleo del libro de texto como suministro de la información: “*El libro de texto es lo que los está guiando para saber, es la herramienta*”. La gestión de los libros de texto en la biblioteca de la escuela y disponer de los mismos en el aula son

⁷⁷ En esta oportunidad por una cuestión de espacio recurro a analizar algunos de los docentes que utilizan el afiche como artefacto didáctico. No obstante, también observé su empleo en clases de Ciudadanía y Participación con propósitos pedagógicos similares.

condiciones centrales para “hacer” los afiches. Al respecto manifiesta: *“...siempre les traigo... Intento que trabajen con los **libros de la escuela**. Porque me parece nada que ver a una fotocopia, esto tiene dibujo, fotografía...”*. Expresión de Elena donde se identifica también el uso de los libros de textos por el valor del tipo de imágenes y colores que portan.

No obstante, a semejanza de los demás artefactos didácticos el afiche plantea algunas dificultades para la gestión de la materialidad y del “hacer”. Por una parte, la obligación de concurrencia con el material para su realización puede ser de un día para el otro o para la semana siguiente y requiere que los alumnos busquen y lleven a clase las imágenes de los “seres vivos”. Aspectos que aparecen en las consignas de las carpetas: *“Para mañana traer/ Imágenes sobre la teoría del origen de la vida”, “Traer cada dos personas afiche y fibrón: imágenes de revistas o diarios de todo los temas visto de la carpeta...”*, *“Para el próximo martes traer un afiche c/u e imágenes que representen lo ocurrido en la Era Precámbrica y también de Bacterias”*. En algunas ocasiones, Elena al corroborar que algunos alumnos concurren sin las imágenes acude a que las copien del libro de texto. Por otra parte, es necesario que los alumnos concurren con la lámina de papel en sus diferentes momentos de elaboración: en limpio (primera fase), a medio hacer (fase intermedia) o concluido (fase final). Para el alumno esta dinámica requiere de una gestión de su tiempo personal y de los recursos. Para el trabajo de enseñar, plantea un complejo entramado de tiempos, materiales diversos y prácticas que provocan contratiempos y problemas para dar continuidad a las actividades clase a clase.

En una breve entrevista en un recreo entre dos módulos de la asignatura, Elena relata la dificultad que tiene para continuar con la tarea planificada en razón que la mayoría de los alumnos no ha llevado los afiches ni las imágenes para confeccionarlos:

E: ¿Qué les vas a pedir que hagan los chicos?

D: Y eso es lo que no sé. Teóricamente, hacer nada, porque no tienen el material que yo pedí... **traer afiches para hacer** esto...”

Asimismo, otra complejidad que acarrea la confección de los afiches es su realización en grupos, aspecto que provoca algunos problemas y contratiempos. La inasistencia del o los integrante/s que se había/n encargado de concurrir con el afiche o con las imágenes produce la imposibilidad de que

sus compañeros continúen la tarea en clase. Además en algunas oportunidades los afiches son extraviados de forma transitoria y en otras de manera definitiva. Cuestión esta última que tiene por consecuencia el impedimento de evaluar la producción grupal. Situación que los perjudica porque son calificados con una baja nota o con aplazo.

“(la docente sentada en el escritorio)

Docente: ¿Paredes y García, el afiche? (Ellos se lo muestran sentado desde su banco que está al lado del escritorio de la profesora) Bueno, me lo traen por favor. Ambos alumnos se levantan y van hasta el lado de la profesora con el afiche con imágenes dibujadas y pintadas por ellos. La docente les dice: **‘Falta desde el principio, todo el afiche’**. (Porque ellos sólo le llevan uno perteneciente a la ‘Era Geológica’ del ‘Paleozoico’)

Jesús: ¿Ah, Ud. dice desde la Era Precámbrica?

D: **Todo había que...! Yo les explique ya, tengo..., hace 15 días dije que todos [los afiches] tiene que estar unidos, que veníamos haciendo la línea del tiempo desde la Era Precámbrica.**

Jesús: Nosotros que sabemos que iba pegado

E: **Está muy bien hecho el trabajo, pero yo quiero ver todo junto. Todo, todo junto.**”

La docente luego los reprende y le manifiesta “*se tienen que hacer responsables y concurrir con los afiches*”. Elena enfatiza para sus alumnos el mensaje actitudinal o moral de responsabilidad, pero no se identifica por su parte la construcción de alguna estrategia que permita contar en las clases con los recursos didácticos para dar continuidad diaria al trabajo con los afiches. Situación que está vinculada con las condiciones de trabajo docente en la Escuela Secundaria, en las cuales, por un lado, los profesores no cuentan con armarios o gabinetes en el salón de clases para dejar los recursos y producciones de los estudiantes y, por otro, porque las aulas son espacios donde los docentes “visitan” a los alumnos. Espacios que los estudiantes constituyen como territorios propios del grupo-clase a partir de prácticas que proponen relaciones de poder agonistas con los docentes (Falconi, 2006, p.5).

No obstante, las expectativas de aprendizaje que Elena persigue con la elaboración del afiche son sostenidas por su “obstinación didáctica” (Meirieu, 1998)⁷⁸. Ella considera a este artefacto un soporte privilegiado para promover

⁷⁸ Philippe Meirieu señala que “[e]xiste en la didáctica una especie de obstinación que quizás sea constitutiva de su propia existencia” Por lo tanto, probablemente la tarea ineludible de los docentes sea la de “[t]rabajar incansablemente para poner en práctica dispositivos que favorezcan la construcción de saberes, aceptando al mismo tiempo que no sabemos realmente ni cómo ni por qué cada uno lo consigue... o no lo consigue. Asociar la obstinación didáctica

aprendizajes que vinculen los conceptos con las imágenes, el “hacer” con la “concentración” en la tarea y la construcción grupal y colaborativa. Al final del año lectivo, la mayoría de los grupos de alumnos del 2do año en Biología arma un “gran afiche” a partir de unir todos los que elaboraron durante el año lectivo. Esta producción es expuesta a fin de año en los pasillos de la escuela.



Elena valora positivamente la decisión del uso de los afiches aun explicitando que le demanda más tiempo y más trabajo gestionarlos en tanto artefactos didácticos:

“...este año es como que me he demorado con toda esta instancia de los afiches y,... si bien me ha llevado más tiempo **me parece que ha dado muy buenos resultados** porque los chicos tienen buenas notas⁷⁹ y porque aquel que no trabaja por circunstancias especiales personales, **he logrado que algo trabajen...** ¿viste Manuel, cómo trabajo ayer? Como me trajo eso, trajo, le dije que lo presentara sólo ó sea eso me parece muy lindo, muy positivo. ”

Por su parte, Raquel, profesora de Lengua en 2do año, recurre también a la gestión y uso del afiche y los recursos asociados para suscitar otro modo de “hacer” con los alumnos. Ella desarrolla con el afiche los contenidos de “*Historieta*” y “*Humor Gráfico*” en dos clases cerca de fin de año⁸⁰. Para su producción, recapitula ambos contenidos que había abordado en el mes de agosto con la elaboración de historietas en las carpetas de los alumnos. Raquel

con esta tolerancia pedagógica que no es indiferencia hacia el otro, sino la aceptación de que la persona del otro no se reduce a lo que yo he podido programar” (1998, p.95-99).

⁷⁹ Aunque esta apreciación de Elena puede ser relativizada en razón que el 50% de los alumnos tuvo que rendir Biología a fin de año en la instancia de “coloquio” por no alcanzar las calificaciones necesarias para acreditarla.

⁸⁰ Asimismo, el acotado uso del afiche en las clases de Lengua se debe a que la carpeta, el cuadernillo y el libro de textos tienen una importante presencia en su práctica de enseñanza.

refiere a la razón por la cual recupera estos contenidos para trabajar con los afiches para una muestra escolar:

“...lo que más me ha gustado que han producido ha sido la historieta. [...] Eso me va a gustar llevarlo a una pequeña **publicación**, porque tenemos una muestra ahora el 21 de Noviembre. Les voy a pedir a todos las **producciones**, les voy a tratar de darles un **eje** y que termine siendo una pequeña publicación de muestra de las historietas.”

Para trabajar con los afiches Raquel conforma pequeños grupos de alumnos, a los cuales les asigna un historietista o humorista gráfico del ámbito periodístico. Los autores, en la mayoría de los casos, se constituyen en los “*ejes*” para la confección de los afiches.

En la primera clase Raquel explica a los alumnos la confección de cada afiche por subgrupos:

“[...] Por ejemplo,...va a haber un grupo que se va a **especializar** en ‘Jericles’. Este **autor** es el humor político de todos los días de... [nombra un periódico de tirada masiva de la Provincia de Córdoba] ¿Quién se va a especializar? ¿Vos? (Se acerca a un alumno y le entrega el folio con las historietas) Todos estos son para que vos hagas el afiche... [...] Hay **otro grupo que se va a especializar** en ‘Chanti’... (unos alumnos le dicen que ellos) ¿**Quien se va a especializar en ‘Peiro’?** (‘Nosotros le da la fotocopia a Fabio y Sebastián) [...] Hay otro grupo que se va especializar en ‘Mafalda’. Acá les traje... Hay grupo que va a presentar... (busca en una revista) que va a **especializarse** en esto, en ‘Humor con vos’ (se levanta Guillermo y toma el material que ella le entrega) [...] lo de Mafalda lo va a manejar Guido, Manuel, Tasio y Néstor”.

En una entrevista Raquel amplía algunas de las ideas didácticas que orientan su construcción metodológica para trabajar con los afiches:

“¿Qué quiero que busquen? En el caso de Quino: quién es y la caracterización de cada personaje y expresarlo después en el afiche. Presentar a Quino y presentar los personajes, y después ellos leer cada tirita y ponerle un título de qué habla cada tirita...”

La producción de los afiches está vinculado a un “hacer” grupal para que los alumnos sean los autores de sus producciones y las expongan en el espacio público de la escuela. Al respecto, Raquel les dice a sus alumnos:

“...vamos a trabajar acá con Uds.... las historietas esta semana, hoy martes y mañana que tenemos tres horas, **los afiches tienen que quedar terminados, ...para ‘Encontrarte’...** porque el miércoles de la semana que viene, a las ocho de la mañana **los tenemos que colgar...** Nos asignan

esta aula u otra aula,... vamos a comenzar hoy y mañana... tiene que quedar todo esto hecho...[...]"

Raquel recurre al afiche como artefacto didáctico por las características que posee para portar una escritura expuesta y pública, para "ser vista y leída": *"...les hice hacer a mano alzada un afiche, y les pedí que fuera **muy colorido, muy llamativo y que sea grande...** [...] lo cortamos, lo pegamos... la idea es montarlo sobre el afiche y **que la gente pase y vea el texto hecho por Uds.** [...]"*.

La construcción metodológica que desarrolla Raquel con sus alumnos acerca de constituirse en especialistas de los historietistas es articulada con la idea que se posicionen como autores de sus afiches. Además vincula la noción de "especialización" y de construcción de autoría con la representación que el autor asume públicamente aquello que "ha hecho":

"Vayan conformando **los grupos especializados cada uno en un autor diferente** [...] tienen que **crear su propia forma**, así como firma 'Peiro', 'Chanti'..."

La idea de la exposición y publicidad de las producciones de los afiches asociada con la especialización y la autoría es reafirmada en el relato de Raquel cuando imagina el conjunto de producciones expuestas el día de la muestra:

"...a mi gustaría **entrar a una habitación y verme rodeada de comics**, que a los chicos les gusta el comics y la historieta, entonces, les digo: 'Vamos a vestir el aula con comics...' y **que ellos se los presenten a los otros**, entonces, **vamos a tener especialistas** en Peiro, en Quino, en Jericles..."

No obstante, Raquel también encuentra adversidades para la gestión y uso de los afiches. En estas clases sólo algunos alumnos concurrieron con los materiales que había solicitado en una jornada anterior (láminas y recortes de historietas). Anticipando esta posibilidad, Raquel llevó los recortes de historietas para que los alumnos puedan "hacer" los afiches. Algunos grupos que concurrieron sin el artefacto salieron a buscar o a comprar. La anticipación didáctica de Raquel se debe a su previsión fundada en un "saber de experiencia" (Cifali, 2005) acerca de que, por lo general, los alumnos concurren sin los materiales didácticos.

"...**no traen los elementos para trabajar**, ... los diarios los traje yo, porque les pedí que me trajeran diarios y revistas, **no los traen, se olvidan**,

... Mi suegra compra (nombra un periódico) y me las pasa luego lo uso como material didáctico”

En esta oportunidad el tiempo para elaborar los afiches era acotado. Su producción estaba vinculada con la actividad institucional que se desarrollaba en la semana siguiente: el “*EncontrArte*”⁸¹.

“...No traían la cosas, los traigo yo **para asegurarme que puedan trabajar**... [porque sino] no voy a lograr el producto que quiero...”

En la primera de las clases donde trabajan con los afiches les dice a los alumnos:

“Entonces vamos a trabajar acá con que Uds., **mas la que yo traje** ...vamos a **hacer** en esta primera hora **los textos** para los afiches,...los que tengan internet en su casa... van a buscar y van a traer grabada la información en un pen drive quiénes son los autores, y cuáles son los personajes..., así lo podemos copiar en la computadora mañana...”

En la construcción metodológica de Raquel, el empleo del afiche tiene por objetivo provocar y estimular el “hacer” en los alumnos, como así también promover ciertos grados de autonomía en las tareas. Propósitos que ella busca alcanzar por medio de la autogestión de las láminas, la búsqueda de información y materiales en tiempos y espacios extraescolares. Aún cuando el objetivo lo consiga a medias por los contratiempos que produce la gestión de este artefacto didáctico y los recursos asociados para su confección.

Otro uso didáctico del afiche se identifica en el trabajo de Darío, en Educación Tecnológica. La elaboración de los afiches está vinculado con la exposición de un tema a cargo de un grupo de alumnos. Este empleo funciona durante todo el año lectivo a modo de “repaso” al final del desarrollo de cada una de las unidades del programa de la asignatura. En su construcción metodológica el “hacer” con los afiches tiene la intención de variar las formas de trabajo escolar por medio de la creatividad y la producción grupal:

“...yo quiero introducirlos **a que trabajen en equipo, que produzcan y que sean creativos en equipo**. [...]Porque si yo les traigo una fotocopia [sólo para que] ‘subrayen ideas principales, hagan cuadro sinóptico’,...se pone muy tedioso”

⁸¹ Estas actividades institucionales hacia el final del año lectivo están sugeridas por el Ministerio de Educación de Córdoba para las Escuelas Secundarias.

Darío utiliza el afiche para desarrollar habilidades y destrezas de organización y producción colaborativa de los saberes, como así también promover acciones autogestivas para su confección. Pero el uso del afiche está vinculado particularmente con el objetivo de desarrollar exposiciones orales por parte de los alumnos. No obstante, este objetivo rara vez se logra por la inhibición de los estudiantes para hablar frente a sus compañeros. Por lo general, los alumnos en las situaciones de exposición utilizan el afiche para leer parte de la información que contiene.

No obstante, al igual que sus colegas, el uso del afiche como artefacto didáctico para “hacer” las actividades académicas le genera algunas dificultades y contratiempos:

“D: Faltaron 12 en el otro curso. De todo el grupo había dos que habían faltado, no pudieron exponer. Tuve que en el momento generar otra opción para que no se nos murieran 80 minutos...”

“D: El lunes hicieron una exposición muy mediocre... fue muy flojita, porque dos de las integrantes, Adriana, también faltó [...] Tania Santoro, se paro al frente y dijo: ‘Bueno, Energía Nuclear se utiliza para generar energía eléctrica’ Le digo: ‘No me podes decir que una exposición que hacía 15 días que estaba planificada, sea esto’. Las otras dos chicas no expusieron. Entonces fue muy pobre desde ese punto de vista”

“D: Les da mucha vergüenza exponer frente a los compañeros, porque se revela ahí, se revela el vocabulario, se revela lo que tengo de conocimiento, lo que aprendí, lo que tengo de histórico con lo que aprendí ahora. [...] Es un aprendizaje. Yo trato de no inhibirlos, de decirles...por ejemplo, resalté de este grupo que había sido un avance con respecto a hace dos meses, hace dos meses se pararon acá y no podían ni hablar las chicas.”

Aunque con algunas excepciones, las descripciones que realiza Darío acerca de las exposiciones se identifican con las que suceden en las clases. Como señala A-M Chartier: “...algunos niños poco acostumbrados a expresarse fuera de las situaciones de encuentros cara a cara en la vida privada, no pueden expresarse fácilmente en público y menos aún escribir lo que han vivido o experimentado, por razones tanto psicológicas como lingüísticas... [Esta] elección pedagógica encierra así dificultades didácticas no previstas” (2011, p. 171)

En la práctica de Darío, el trabajo con el afiche es prescripto por medio de “*actividades o consignas domiciliarias*” a los grupos de alumnos responsables de su confección y presentación. En este tipo de tareas él indica el tema, los

contenidos y los recursos para su producción en un tiempo por fuera del horario de sus clases. Situación que plantea a los estudiantes realizar de manera “autónoma”, sin contar, en muchos casos, de ayudas y orientaciones para resolver su armado y exposición.

La modalidad de trabajo extráulico para “hacer” los afiches puede observarse en diferentes grados y formas en el resto de los docentes. Las “*consignas domiciliarias*” marcan una característica distintiva del trabajo con los afiches comparado en términos generales con las actividades con carpetas y cuadernillos. En el caso de estos últimos artefactos el desarrollo de las actividades regularmente es realizado en el tiempo de clases. En cambio con los afiches, y también según la clase y el docente que se trate, la gestión de la materialidad y los recursos para su confección debe ser realizada por los alumnos de manera autónoma y en un tiempo extraclase. En no pocas circunstancias los docentes deben retomar su elaboración en el aula debido a que los alumnos no logran resolverlos en autonomía.

La confección y tramitación grupal del afiche junto al uso de las imágenes o las exposiciones hace de este artefacto didáctico uno de los más complejos de gestionar. El modo de trabajo que promueven los afiches requieren administrar la materialidad en una temporalidad diferente a la que puede identificarse con otros artefactos, en razón que demanda la constante gestión de los recursos. Situación que exige a los docentes implementar estrategias para contar con los materiales que permitan su producción. A su vez, es un artefacto con el cual algunos profesores intentan promover niveles de autonomía en la gestión de la tarea por parte de sus estudiantes. Cuestión que ocasiona constantes contratiempos debido a las laxas y fluctuantes prácticas de trabajo extraescolar de los alumnos. Fenómeno socioescolar que los propios docentes identifican en la mayoría de sus estudiantes.

No obstante, los profesores optan el empleo de los afiches porque permite “hacer” trabajar de otra manera con los contenidos. Los objetivos de aprendizaje que persiguen con su uso tienden a promover el trabajo colaborativo, autónomo y lúdico, abonar el protagonismo y la creatividad en la tarea y constituirse en un medio para exponer y hacer públicas las producciones.

4.4. Reflexiones finales

En este capítulo analicé cómo los profesores de una Escuela Secundaria estatal gestionan la materialidad de carpetas, cuadernillos y afiches para que sus alumnos “hagan” las tareas académicas. Estos artefactos didácticos son los soportes de las producciones escritas y/o ilustradas con los cuales los docentes tramitan los aprendizajes de los contenidos. La disponibilidad de los artefactos en el aula es la condición de posibilidad para realizar las actividades escolares, particularmente, vinculados con un “hacer práctico” y con referencias “concretas”. Modalidad que muchas de las construcciones metodológicas intentan desarrollar con los alumnos. Sin embargo, cada uno de los artefactos posee características y cualidades distintas. La diferencia en propiedades y prestaciones propias de sus materialidades hace a la elección de uno u otro para su uso didáctico por parte de los profesores.

En primer lugar, *la carpeta* es considerada por muchos docentes como “*el principal instrumento de trabajo*” en razón que favorece y facilita la organización de la vida académica y el “hacer” en el aula por parte de los alumnos. La carpeta es funcional a la organización del trabajo colectivo de profesores y alumnos en razón que aglutina en un sólo artefacto diversas asignaturas. Su simpleza tecnológica y portabilidad agiliza tanto para docentes como para alumnos su inmediata disponibilidad para trabajar en el aula.

La característica de propiedad individual de la carpeta allana en parte la gestión de la vida en las aulas para hacer trabajar a todos y a cada uno de los alumnos. Su común presencia viabiliza el “hacer hacer” las tareas por medio de organizar la actividad colectiva del grupo-clase y la individual de cada alumno. En esta dinámica, las *guías de trabajo* y las consignas organizan un modo de utilizar y textualizar la carpeta. En consecuencia, construye un registro común y homogéneo que facilita la supervisión de lo producido. Aspecto que contribuye al seguimiento individualizado de lo “hecho” por cada estudiante. Aunque esta disposición para la tarea propia del *dispositivo didáctico-pedagógico* que configura el uso de la carpeta no está exenta de resistencias o evitación de las actividades por parte de los alumnos.

La sencillez de la tecnología material de la carpeta facilita que todos los alumnos cuenten con hojas que pueden desprenderse o agregarse para dar

continuidad al trabajo escolar en función de préstamos o la circulación para leer, escribir o ilustrar los contenidos. Las hojas funcionan como superficies cómodas y ágiles para transcribir la información que aportan los libros de textos u otro portador textual⁸².

Además, el desmontaje de sus hojas ofrece diferentes posibilidades en el trabajo de enseñar para las prácticas de evaluación. Tanto para las “*pruebas*” individuales, que consisten en una serie de preguntas a responder, como el tipo de evaluación que radica en la entrega de la/s hoja/s que contiene/n los desarrollos de las guías de trabajo, permiten la valoración y corrección del docente durante la clase o en un tiempo extraclase.

Asimismo, la carpeta se constituye para los alumnos en un insumo y recurso a la hora de las evaluaciones y los exámenes debido a que reúne y ordena las actividades y los contenidos desarrollados durante un período lectivo. La recopilación de las actividades le facilita al alumno contar con la información para estudiar.

Posiblemente, por los rasgos descriptos, la carpeta es la opción más común entre los profesores como herramienta para el trabajo de enseñar –aunque, por lo general, es combinada con el uso de otros artefactos-. Quizás, efecto de la compleja dinámica organizativa de la Escuela Secundaria, la elección generalizada de la carpeta esté vinculada, también, con una economía del trabajo docente.

No obstante, algunas características de la carpeta ocasionan complicaciones y problemas para la gestión y continuidad de la tarea académica: el extravío de las hojas, la incompletitud o los contratiempos para el desarrollo de un trabajo colaborativo con producciones colectivas. Además, para su funcionamiento requiere de la gestión del libro de textos o los portadores textuales. Por una parte, la cantidad de ejemplares de un mismo libro disponible en biblioteca exige agrupar a los alumnos para las actividades. Este modo de agrupamiento tiene por consecuencia las charlas y juegos entre los estudiantes. Por otra parte,

⁸² Por lo general, las fotocopias sueltas que aportan los docentes rara vez quedan adheridas en las carpetas. Posiblemente, la práctica se deba a la circunstancia que los contenidos que termina siendo validados para estudiar son los que quedan registrados en las hojas de las carpetas. Efecto producido, muy probablemente, también porque en algunas de las construcciones metodológicas el referente para evaluar es la tarea efectivamente “hecha” por los alumnos en sus superficies. En el proceso las calificaciones pueden variar según la apreciación del docente acerca del completamiento o pertinencia de la tarea realizada.

el uso de los libros demanda para el trabajo de enseñar anticipar, recordar o revisar periódicamente, previo a cada clase o en la misma clase, las últimas actividades realizadas para que a partir de ellas puedan decidir cómo o cuáles libros utilizar y buscar. En el caso de otros portadores textuales (fotocopias, folletos, etc.) plantea gestionarlos previamente y realizar suficientes copias para que los alumnos trabajen en grupos. Una tarea docente que debe resolverse en un esquema laboral donde se atienden muchos cursos en el mismo establecimiento como también, muy probablemente, en diferentes escuelas. En consecuencia, los profesores optan por emplear otros artefactos con la finalidad de sortear algunos de los inconvenientes y limitaciones que la carpeta presenta para el trabajo de enseñar.

Entre los artefactos que suplen a la carpeta encontramos el uso de *los cuadernillos*. En sus diseños artesanales –más sofisticado en un caso que en los otros-, tienen por objetivo anticipar y resolver las actividades para cada clase en una rutina que favorezca trabajar con todo el grupo, a la vez que con cada uno de los alumnos.

El diseño y uso del cuadernillo de Geografía obedece a la intención de resolver la gestión de un conjunto de problemas prácticos vinculados con los recursos para la enseñanza, tales como la disponibilidad, el completamiento y la realización de las tareas. Su invención tiene la finalidad de reunir y condensar en un solo *locus* otros artefactos didácticos (carpeta, libro de textos, textos varios, mapas y evaluaciones) y los quehaceres escolares asociado a su materialidad. En el caso del cuadernillo de Lengua cuenta con una confección más sencilla. Su gestión y uso se encuentra en función de realizar las tareas que propone el libro de texto que compila, las cuales van desde ejercicios gramaticales (actividades de completamiento, localización, subrayado o correspondencia) hasta análisis de comprensión de textos guiado por cuestionarios. Asimismo, en algunas ocasiones es empleado para promover prácticas de producción de escritura en la carpeta. Principalmente, la utilización del cuadernillo intenta vincular, en el aprendizaje de los alumnos, las conceptualizaciones de la disciplina escolar con su aplicación en las actividades.

En los cuadernillos la planificación del trabajo está relativamente establecida desde principio de año. La sucesión de actividades está

previamente organizada –más allá que en el caso de Geografía las *guías de trabajo* sean registradas y producidas secuencialmente a partir de cada unidad del programa de la asignatura-. En sus diseños, la inclusión de los materiales a utilizar durante el año lectivo o en algún período del mismo otorga cierta previsión con las rutinas de trabajo. En este sentido, comparativamente con la carpeta, los cuadernillos sortean la gestión cotidiana de los libros de textos u otros portadores textuales para la realización de las tareas. En consecuencia, contribuyen a evitar, relativamente, construir sobre la marcha un plan didáctico para cada clase (virtud que también se le puede agenciar al compendio bibliográfico en Educación Tecnológica).

La individualización del cuadernillo, un rasgo que recupera de la carpeta, busca impedir las consecuencias que se producen en las tareas grupales con las prácticas sociales de los alumnos cuando comparten los suministros textuales de información. En este sentido, suma la ventaja comparativa que está diseñado para ser escrito, subrayado y coloreado. Por todas estas características, también persigue el propósito de mejorar las condiciones de la economía del trabajo docente por medio de una gestión diferente de la materialidad, las prácticas escolares y el tiempo de actividad.

No obstante, el cuadernillo al constituirse en una redefinición del uso de la carpeta como también del libro de textos, como explicita A.M. Chartier (2001, p.19) sobre la introducción de un nuevo artefacto a los habitualmente utilizados en la escuela, requiere todo un proceso de aprendizaje debido a que modifica los usos y costumbres provenientes del empleo de otras herramientas. Y aunque contiene elementos de todas ellas, pero en una nueva disposición, demanda transmitir gestos, prácticas, modos de hacer y saberes, más allá de los contenidos.

En razón que todos los artefactos didácticos buscan un sujetamiento de las prácticas de los estudiantes, en la pretensión de un “cierre” totalizador del *dispositivo didáctico-pedagógico*, el cuadernillo en tanto artefacto exclusivo para el trabajo de enseñar genera también dificultades y tensiones. Estas últimas se deben, principalmente, a que numerosos alumnos concurren a clases sin la herramienta de trabajo. Un efecto, probablemente, de las resistencias que los estudiantes oponen al *dispositivo didáctico-pedagógico* que lo hace

funcionar. Cuestión que plantea conflictos entre docente y estudiantes y, en consecuencia, provoca sentimientos de enojo y frustración en los profesores.

Por su parte, *el afiche* alcanza diferentes niveles de presencia en las asignaturas. Su empleo va desde algunas construcciones didácticas donde llega a unas pocas clases hasta otras donde organiza la secuencia de los contenidos durante todo el año lectivo. Entre los objetivos didácticos perseguidos por los profesores con su uso está el de promover formas de trabajo grupal, tanto para el desarrollo de los contenidos como para la administración de los recursos. Además, es utilizado con la intención de provocar un mayor interés, protagonismo e involucramiento de los alumnos en el “hacer” las tareas y, en consecuencia, lograr que los contenidos abordados resulten atractivos. Una dinámica didáctica que busca mejorar el clima de trabajo en el aula y, por su intermedio, incrementar los desempeños alcanzados por los estudiantes.

La elaboración de los afiches requiere un constante andamiaje por parte de las acciones docentes para que los alumnos tramiten tiempos, materiales y actividades extraescolares, aspecto que acarrea algunos contratiempos y complicaciones para el trabajo de enseñar. La gestión del afiche y el modo de trabajo que provocan requiere atender temporalidades, ritmos de trabajo y administración de los recursos diferente al de otros artefactos didácticos. En consecuencia, plantea esfuerzos y acompañamientos didácticos específicos por el tipo de trabajo escolar que demanda a los alumnos vinculados con tareas extraescolares o de presentación en público.

Más allá de las diferentes características de cada uno de los artefactos didácticos, la condición para que cualquier actividad cumpla con el objetivo propuesto requiere de su disponibilidad para lograr un trabajo simultáneo con el grupo-clase. A través de los artefactos, cada alumno hace a la totalidad del trabajo conjunto en el aula. Todos trabajan, todos leen, todos escriben, todos ilustran y todos hacen al orden en el aula. Es por esta razón, la insistencia de los profesores a sus alumnos, cualquiera sea el artefacto que utilicen, de contar con el mismo a la hora de cada asignatura, en función de constituirse en condición de posibilidad para construir un orden instruccional que conlleve a conquistar un armonioso orden regulativo. En este sentido, la gestión de los artefactos en función de su disponibilidad para “hacer hacer” las tareas

académicas es también un modo de controlar y disciplinar la conductas y hacer productivos a los estudiantes.

Las normas de asistir y completar los artefactos, estén o no explicitadas, regulan la gestión del “hacer” en el trabajo escolar. La exigencia de concurrir con la carpeta, el cuadernillo o el afiche a “*todas las clases*” busca garantizar que los alumnos trabajen constante y sucesivamente con las actividades escolares en cada encuentro, de forma tal que cotidianamente se encuentren ocupados en y con los artefactos. La productividad que los docentes persiguen con sus usos tiene por intención contribuir a resolver el problema por el que transitan muchas Escuelas Secundarias (en particular las estatales), para encontrar estrategias didácticas que convoquen a los alumnos al trabajo escolar y, por su intermedio, diriman y disuelvan las apatías, desintereses o indisposiciones de los estudiantes con las experiencias escolares que se les ofrece.

La gestión física de los artefactos y los recursos para que los estudiantes realicen las actividades es uno de los elementos cruciales para el funcionamiento del *dispositivo didáctico-pedagógico* en la Escuela Secundaria. Los docentes intentan “cerrar” el *dispositivo didáctico-pedagógico* que configuran entramando todos sus rasgos o elementos entre los cuales también se incluyen los tipos de consigna, la dosificación del volumen de contenidos en las *guías de trabajo*, el uso del tiempo disponible en la clase semanal y la regulación de las acciones de los alumnos. No obstante, es importante atender a las dificultades que se les presentan a los alumnos en la gestión de una multiplicidad de artefactos y recursos, cuando sus usos están vinculados con un cursado de entre diez y doce espacios curriculares distribuidos semanalmente.

La elección de un artefacto u otro para el trabajo de enseñar está vinculada con las trayectorias, las búsquedas, los intereses personales y con la tecnología material que cada profesor siente más cómoda y eficaz para la tarea cotidiana, el tratamiento de los contenidos y el control de la conducta de los alumnos. Aspectos centrales de la tarea docente que se desenvuelve en una inmediatez e irreversibilidad temporal (Edelstein y Coria, 1995, p.24) cuando se echan a andar los artefactos, las prácticas y los saberes en el aula. No obstante, las recurrencias encontradas entre los profesores del establecimiento, más allá del artefacto didáctico elegido, da cuenta que su uso y gestión se encuentran

también entramados con tradiciones propias de los niveles escolares y las culturas docentes locales (Rockwell, 2007 a, b)⁸³.

En el caso abordado el proceso escolar que se esboza es efecto del constante trabajo docente para configurar e inscribir sus propuestas de enseñanza en un *dispositivo didáctico-pedagógico*. Una dinámica escolar, que en un movimiento de ida y vuelta, como una Cinta de Moebius⁸⁴, une la tarea colectiva -con acuerdos la más de las veces implícitos, que emergen de las tradiciones docentes heredadas y apropiadas que, a su vez, se amalgaman con los modos de trabajo explícitos, situados y locales- con las decisiones individuales de cada profesor a partir de sus trayectorias, deseos y saberes en función de la labor en las aulas. Un proceso que se desarrolla no sin conflictos y tensiones en la tarea escolar de las comunidades institucionales.

En conjunto, la opción por el uso y administración de cualquiera de los artefactos didácticos por parte de un profesor debe ser interpretada también a la luz de las condiciones laborales que plantea hoy la Escuela Secundaria. Condiciones que los docentes encarnan en ritmos intensos de trabajo, efecto, por lo general, de una labor realizada en una multiplicidad de asignaturas, cursos y establecimientos escolares, sujetos a normativas oficiales y regulaciones institucionales y referenciados en prescripciones curriculares organizadas en tiempos estancos y dispuestas con una voluminosa cantidad de contenidos. A todo ello se suma, por una parte, la compleja administración de los recursos didácticos y, por otra, la interacción cotidiana con las prácticas sociales de sus alumnos.

⁸³ Como desarrolla E. Rockwell (2007) “Las instituciones educativas... están atravesadas por contradicciones, conformadas de capas sedimentadas y abiertas a múltiples flujos culturales externos.[...] Las tramas culturales de las escuelas son construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo. [...] A partir de las tramas culturales los maestros integran recursos pedagógicos diversos de manera selectiva a lo largo de sus vidas. Además, expresan o incorporan continuamente modos de hablar y representar los saberes que nunca han sido prescriptos para las escuelas, pero que se entrecruzan con las tradiciones pedagógicas. [...] Las culturas escolares tienen una dinámica propia, [...] es posible encontrar dentro de un corte temporal la influencia parcial y paulatina que han tenido diversos dispositivos oficiales a lo largo de décadas” (p.177-178).

⁸⁴ La cinta o banda de Moebius es desde un punto de vista topológico, una superficie que posee una sola cara, con un único borde que además no es orientable; aunque en su apariencia parece lo contrario. La utilizamos metafóricamente para señalar que las dimensiones escolares y sus dinámicas no tiene un adentro-afuera, arriba-abajo, frente-dorso, partida-llegada, causa-efecto unilineales. Por el contrario, las prácticas o situaciones escolares son multidimensionales y complejas, y donde pareciera que encontramos una dimensión, en su reverso o en su recorrido final se confunde o fusiona con su par complementario u opuesto.

Así, la gestión de la materialidad, el hacer y los saberes para el trabajo de enseñar que un grupo de profesores del *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria realiza a través de los usos de carpetas, cuadernillos y afiches dan cuenta de una red de elementos heterogéneos vinculados con la organización institucional, la economía del trabajo escolar, los saberes y las relaciones de poder entre profesores y alumnos. En consecuencia, el entramado que configura el uso de los artefactos hace a la producción de un complejo *dispositivo didáctico-pedagógico* que responde a la urgencia de resolver en la escuela y en las aulas el trabajo colectivo de los profesores en el contexto de los desafíos y tensiones que plantea la obligatoriedad y el proceso de universalización en establecimientos al cual concurren estudiantes, que en su mayoría, son las primeras generaciones en participar de este nivel educativo.

CAPÍTULO 5: Usos didácticos de la lectura y la escritura: objeto de enseñanza y medio para enseñar.

Los usos de carpetas, cuadernillos y afiches como soportes materiales permiten “hacer hacer” las actividades académicas y tiene un efecto insoslayable para la tarea docente: solo funcionan a condición de que los estudiantes realicen las prácticas de lectura y escritura en sus superficies. En consecuencia, los profesores consideran que se enfrentan a un inconveniente sustancial para llevar adelante su labor: la mayoría de sus estudiantes presentan elementales repertorios de lectura y escritura, por lo menos, desde el punto de vista de lo que se esperaría para la Escuela Secundaria.

La percepción de los docentes sobre los desarrollos alcanzados por sus alumnos en lengua escrita tiene por efecto el supuesto que “los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído” (Chartier 1993 citado por Rockwell, 2001, p.13)⁸⁵, son insuficientes para que resuelvan las actividades escolares de manera autónoma. Consideran que las condiciones materiales y simbólicas que ofrecen los soportes textuales -libros, fotocopias, folletos, entre otros- no alcanzan a orientar a los alumnos para que puedan realizar con independencia las consignas. Al respecto, Roger Chartier ha mostrado desde la investigación historiográfica que: “...los lectores nunca se confrontan con textos abstractos, ideales, alejados de toda materialidad: manipulan objetos cuya organización gobierna su lectura...” (Chartier, 1999, p.51-55). Por lo tanto, los profesores disponen y guían los modos de leer, manipular y usar los portadores textuales para habilitar y lograr la producción escrita de los estudiantes en carpetas, cuadernillos y afiches.

En consecuencia, las decisiones didácticas que asumen los docentes para desarrollar las prácticas de lectura y escritura de sus alumnos tienen por objetivo resolver dos desafíos íntimamente conectados: por un lado, la necesidad de suscitar y sostener esas prácticas en tanto que fundamentales para “hacer hacer” las tareas en los artefactos didácticos y, por otro, instar a leer y

⁸⁵ E. Rockwell (2001) recupera la noción de “protocolo de lectura” de R. Chartier (1993) para analizar las prácticas de lectura en la escuela, la cual refiere a las orientaciones en los modos de leer que están inscriptos en la materialidad de los portadores textuales (índices, indicaciones explícitas, señales indirectas, tamaño y extensión del texto, disposición de títulos, subtítulos, cuadros, imágenes, textos en recuadros, subrayado o resaltado de palabras, entre otros). Los textos escolares son diseñados con abundancia de estos recursos por sus propósitos pedagógicos.

escribir en tanto actividades que posibilitan vehiculizar la transmisión y apropiación de los contenidos. Así, el mejoramiento de la lectura y la escritura pasa a constituirse y ser valorado como una condición y un objetivo del trabajo de enseñar.

La descripción de este capítulo aborda, por un lado, cómo los docentes emplean carpetas, cuadernillos y afiches para propiciar y mejorar los modos de leer y escribir y, por otro, la manera en que utilizan un conjunto de herramientas didácticas para facilitar las prácticas de lectura y de escritura de sus alumnos⁸⁶. Estas herramientas se constituyen tanto en omnipresentes “objetos de enseñanza” (Rockwell, 1992, p.48) como en “medios” para enseñar y, a la vez, configuran en el mismo acto “formas de presentación del conocimiento” (Rockwell, 1997, p.32). Los docentes utilizan estrategias o artificios que denominan “técnicas de estudio” para desarrollar, por una parte, la lectura de sus alumnos por medio de orientaciones guiadas y asistidas con el subrayado de textos y la identificación de ideas principales y, por otra, para la organización y presentación de la producción escrita con la construcción de cuadros, esquemas y diagramas.

No obstante, en el trabajo de enseñar, el empleo de los artefactos didácticos no se limita al uso de las herramientas para leer y escribir como medios de organización y presentación de los contenidos, sino que comparten su existencia con actividades que buscan promover reflexiones e interpretaciones a partir de otras formas de lectura y escritura, tales como redacciones, ensayos, descripciones, relatos de opinión, entre otros. Como así también, la ejercitación de la lectura en voz alta con todo el grupo con turnos aleatorios en función de intentar promover y fortalecer en los alumnos la práctica cotidiana de la lectura.

Por otra parte, las tareas con la lectura y escritura que los docentes hacen realizar en y con los artefactos didácticos no solo se circunscriben a la finalidad de promover el “hacer” para alcanzar el aprendizaje de los contenidos escolares. Lograr que los estudiantes lean y escriban son medios también

⁸⁶ En el presente trabajo el término “herramienta” tienen el mismo valor conceptual que la noción de “artefacto”. No obstante, para facilitar la lectura utilizo “herramientas” para referir a “subrayados, cuadros sinópticos, líneas de tiempo, esquemas”, entre otros, y “artefactos” para denominar a “carpetas, cuadernillos y afiches”. Incluso ambas nociones son válidas para conceptualizar al “pizarrón” o los “libros de textos”.

utilizados para controlar las conductas de los estudiantes para mantener el “orden regulativo” que sostiene el “orden instruccional” dentro del aula.

En este sentido, en este capítulo propongo que los elementos heterogéneos que los profesores entran en su trabajo de enseñar con la lectura en los portadores textuales y las producciones escritas en carpetas, cuadernillos o afiches, se inscriben en un *dispositivo didáctico-pedagógico* que tienen por objetivo tanto enseñar los contenidos curriculares y modos de leer y escribir que se ligan a formas de ordenar y encauzar las conductas.

5.1. Percepciones y propósitos de los docentes respecto de las prácticas de lectura y escritura de sus alumnos.

A partir de cierta experiencia acumulada en el trabajo de enseñar, los profesores construyen un diagnóstico situado sobre los desarrollos alcanzados por sus alumnos en las prácticas de lectura y escritura. Por lo general, sus valoraciones provienen de ponderar cuánto pueden leer y escribir en calidad y volumen pero, centralmente, en qué medida pueden hacerlo de manera autónoma. Consideraciones que también surgen a partir de la importancia que les otorgan a estas prácticas como herramientas de inclusión social y cultural. Dicho diagnóstico orienta, en parte, las formas que adquieren en sus construcciones metodológicas, el uso de los artefactos didácticos y las herramientas para organizar y presentar los contenidos.

En una entrevista, Darío, profesor de Educación Tecnológica, expresa las preocupaciones y los desafíos que en su trabajo se movilizan para promover y mejorar las prácticas de lectura y escritura como posibilitadoras del aprendizaje de los saberes escolares y como herramientas simbólicas de inserción social para sus alumnos. Con estos objetivos, él emplea de forma asociada, para enseñar a leer y escribir, la carpeta y el compendio bibliográfico (conjunto de fotocopias que recopila la información que portan los contenidos):

“Es básicamente improbable que un chico de 2do año **se apropie del contenido** si no puede leer. Aunque sea un trabajo mecánico, intuitivo de localizar las ideas principales, tomar un concepto...[...]...tienen que leer, porque tienen que saber qué es lo más importante del texto... **Tienen que leer si no va a ser un marginado...**”

Por su parte, Carmen en Historia, también señala los inconvenientes que exhiben y manifiestan sus alumnos en la comprensión de textos. Este hecho puede apreciarse en una actividad, en la cual utiliza dos cuentos fotocopiados de un libro orientado al Nivel Primario. La tarea lleva por título “*Trabajamos Historia y Lengua*” y sus intenciones son, por una parte, desarrollar las diferencias entre “relato literario” y “relato histórico” y, por otro, interpretar e identificar en los textos algunas prácticas, situaciones y elementos característicos de la época colonial durante el Virreinato del Río de la Plata, en el actual territorio de la República Argentina. Las definiciones de dichos tipos de relatos los dicta en una clase anterior. No obstante, los estudiantes no abordan la comparación entre esos géneros textuales, sino que solamente transcriben las correspondientes definiciones. En consecuencia, la tarea se circunscribe a dar respuesta a las consignas de la *guía de trabajo*⁸⁷. Un aspecto importante a destacar, en virtud de los tiempos cognitivos que requiere desarrollar en los alumnos ciertos aprendizajes vinculados con la comprensión de textos, es la decisión de Carmen acerca de no continuar con esta actividad en la clase siguiente, sino comenzar con otra *guía* con un tema nuevo. En las carpetas recolectadas muchas consignas e, incluso, *guías* completas del análisis de los cuentos, quedan sin desarrollarse:

“**10.30 hs:** Carmen se acerca al grupo de Tania, Marianella y Fernanda. Las alumnas le consultan acerca de las consignas. Tania le dice: ‘La cuatro A yo no la entiendo’. La docente lee esta consigna en la carpeta de Tania: ‘Subraye en el texto datos que se relacionan con la época en la que se desarrolla el relato’

Fernanda: ‘Bueno que la niñita sigue tejiendo. Teje como una loca’

C: A ver... ¿Por qué? A ver dice: ‘Subraye el texto con los datos que se relacionan con la época en la que se desarrolla el relato’

Fernanda: ¿Lo qué...?

Tania: Bueno, pensá en la niñita que hace un punto al derecho...

Carmen: Pero a ver ¿cómo dice la consigna? ...subraya en el texto...

⁸⁷ La *guía de trabajo* solicita “Leer los dos textos”. Uno “*Con ojos de niña mujer*” de Ricardo Lesser y el otro “*Elisa Brown*” de Alejandro Dolina. En el primero, algunas de las consignas solicitan: “5. Explica oralmente la expresión ‘la niña adivinaba que aquellos eran tiempos peligrosos’. [...] / 7. ¿Quiénes usaban zapatos blancos? ¿qué indicaba esa costumbre? [...] / 12. Explicá con tus palabras la expresión ‘...el orden, ese orden similar a un tejido, se estaba deshaciendo’”. En el caso del segundo las preguntas establecen: “a) Explica de que trata el relato / b) ¿Qué lugares menciona el relato? / c) ¿En dónde encuentras alguna opinión personal del autor? / d) ¿Qué diferencias encontrás entre la historia pasada y los cambios ocurridos en el presente mencionado en el último párrafo? / e) ¿Te resulta familiar el apellido que figura en el título?, ¿Por qué? / d) Lee la primera oración ¿cómo definirías la personalidad de Pancho Drummond?”

F: Los datos importantes que se relacionan con la época

C: En la época, con la época. ¿Qué tiene que ver el tejido?, ¿El tejido no se relaciona con la época?

Fernanda: Esa es la niña, no la época! (le dice a Carmen)

D: Con la época ¿a ver que pude haber ahí que marque la época? (Ante la pregunta de Carmen, las alumnas se dicen algo entre ellas, se ríen. La docente les recrimina que no se concentran en la tarea)

Fernanda le dice a Carmen: Bueno no sé. O sea yo estoy poniendo voluntad [...] (Carmen les dice que intenten responder la pregunta y se va a ayudar ahora a otro grupo de alumnos) [...]

10.41 hs. Regresa nuevamente con el grupo de Tania, Marianella y Fernanda. Una de ellas le expresa: ‘Profe, el texto dice que la calle era un baa-rri-zal o un ba-rri-za-do por las huellas profundas de las carretas’.

C: Entonces está marcando una época.

Aa: Díganos la consigna entonces! (se ríen)

D: ...las carretas (les explica algo pero no se escucha porque hablan todos con un tono muy elevado de voz) Carmen se va con el grupo de Romina a otro lado del aula. Mientras tanto Tania, Marianella y Fernanda siguen intentando resolver la consigna. Fernanda dice: ‘Las carretas son... ’ (no se escucha) De repente, Marianella exclama en voz alta hacia el sector del aula donde está la profesora: ‘Oh, profe, la 4 A que no la entendemos!’ ”.

En el fragmento se puede identificar, por un lado, los intentos y esfuerzos de las alumnas para interpretar y resolver la consigna, aunque quizás de forma infructuosa y, por otro, el modo en que Carmen interpone constantes ayudas e indicaciones con la lectura para que puedan realizar la actividad, aunque evita decirles directamente cuál es la respuesta. Al respecto, Carmen analiza esta situación de la clase con sus alumnas:

“...Tania, me doy cuenta que **les cuesta comprender**. Pero no es una cuestión de que está boludeando, es porque **les cuesta comprender un poco los conceptos**, como a Fernanda y a Marianella [...] ...les di los cuentos, **cuentos muy infantiles**, que yo digo: ‘No van a querer leer’, pero no, se ve que sí... Son libros de lengua de 6to grado, pero **fijate la dificultad para leer, para responder las preguntas**. Eran todas preguntas sacadas del libro, sobre el texto. [...] Pero mejor no les vino, porque fijate vos que les produjo alguna dificultad...”

Como refiere Carmen, algunos alumnos se interesaron por la lectura de los cuentos. No obstante, en sus intentos por “encontrar” las respuestas a las consignas, las dificultades se les presentan asociadas a sus referencias cognitivas y repertorios culturales, en razón que las mismas solicitan interpretar en un texto literario una información que aparece de manera sugerida o indirecta (las prácticas y los objetos propios de un contexto histórico alejado en el tiempo). Un género textual y un tipo de actividad diferente al que

los estudiantes están habituados con los libros escolares de Historia, donde los contenidos son presentados en forma descriptiva y/o explicativa. Carmen comúnmente utiliza consignas en su construcción metodológica, que consisten, por lo general, en identificar información en los párrafos para luego transcribirla en las carpetas.

En consecuencia, es importante destacar que las adversidades que los alumnos enfrentan no sólo se deben a una falta de destreza con la lectura en tanto decodificación del texto, sino centralmente con maneras de leer y de interpretar desde sus repertorios culturales, que pueden no haber sido adquiridas en experiencias escolares previas o en sus ámbitos familiares. Aunque es relevante señalar que entre los alumnos existían notables diferencias con respecto a sus posibilidades de manejar los textos escritos.

Tanto las expresiones de Carmen como el fragmento de la clase de Historia, dan cuenta que el trabajo de enseñar requiere andamiar y orientar las lecturas y producciones escritas que establecen las actividades debido a que muchos de los alumnos rara vez pueden realizarlas o resolverlas sin ayuda, situación que con mucha menor probabilidad suceda en las tareas extraescolares. Como expresa Darío: *“Les decís: ‘Lean el texto’, si se lo das de tarea no lo hacen. Entonces lo hacemos en el aula”*.

Por su parte, Ernestina coincide en la percepción acerca de los exiguos repertorios de sus alumnos vinculados con la lectura y la escritura:

“...lo que **no tienen es el enganche con los libros**, es una generación que está formada con otras cosas, que accede de forma diferente que nosotros a la información... **No saben agarrar los libros, le tenés que enseñar [...]** El chico que no ha hecho un buen tránsito en Lengua, si esto que está todo explicado, con ejemplos, no lo puede entender... Y hay un montón de palabras que no entendían... Es algo lógico, **si vos no sabes leer, cómo te voy a poner a leer, y mucho menos un concepto del cual hay cinco palabras que no entendes** y son fundamentales.”

En su relato aparece el supuesto que los alumnos “*no tienen enganche con los libros*” por la presencia de otros portadores textuales o icónicos que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Por ello, en su construcción metodológica, la confección del cuadernillo surge por su interés en mejorar las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes. En virtud de ese objetivo, el diseño y uso del artefacto didáctico tiene por función contribuir

a enseñar una forma de leer y escribir para que posteriormente los alumnos puedan hacerlo de manera autónoma por fuera de la escuela:

“¿Por qué armé así el material? Supongo que estoy con un chico que cuando llega a la casa no tiene nadie que le ayude... [y] en el mejor de los casos tendrá alguien que lo ayude”

La idea de andamiar a los alumnos en el aprendizaje del manejo del "cuadernillo" en tanto portador textual y escriturario es expresada por Ernestina en una explicación que proporciona a sus estudiantes en una clase:

“Por favor chicos, estoy invirtiendo este tiempo porque **quiero que aprendan a manejar su propio apunte**⁸⁸ y que está **guiado por mí**, pero que la última fase requiere de **la autonomía** para saber manejarlo...”

Con este modo de trabajar con el cuadernillo, intenta consolidar la lectoescritura de sus alumnos para que puedan ir logrando paulatinamente una práctica autónoma de estudio. Asimismo, su interés tiene por finalidad aportar con esa práctica a la continuidad de sus trayectorias como estudiantes de Secundaria. En este sentido, les manifiesta a sus alumnos acerca de las razones de la modalidad de "lectura asistida" con la que ella trabaja en sus clases:

“E: Enseñar **cómo se subraya con el apunte** me lleva varios días, **que les sirva para estudiar** y no que se convierta en un elemento en su contra [...] ¿qué pasa cuando empezamos a **resumir** solos?

Ao: Esta todo mal

Aa: No hacen nada

E: Y se supone, vuelvo a decir entre comillas, ‘**que lo saben hacer**’. Entonces, me parece que si tengo todo el apoyo de mi compañero, **porque saben que escriben todos juntos** y de la profe también, aprovechemos. Si yo voy a tener **la capacidad de hacerlo solo por mi cuenta**, todavía me podría dedicar a no hacerlo”.

En esta interacción en clase entre Ernestina y algunos de sus alumnos, se identifica que ambas partes coinciden en que difícilmente podrían hacer las actividades de forma autónoma. La apreciación compartida se debe

⁸⁸ Ernestina nombra indistintamente al cuadernillo también como “apunte”. El término “apunte” es probablemente recuperado del modo de nombrar a los compendios o selecciones bibliográficas fotocopias de diferentes libros que arman los profesores en el nivel universitario. El uso que hace del cuadernillo abrevia en las maneras de utilizar esos compendios en el nivel superior. Como ella refiere: “...esto ya me viene de la formación universitaria... los libros no traían nada. Porque yo soy hija de los libros que no traen nada y entonces vos tenés que construirlo solo a todo. El cuadro comparativo lo haces vos, el cuadro sinóptico, porque todo esto de letras, letras, letras y vos tenés que hacer tus dibujos...Además porque he tenido muy buenos docentes en la universidad”.

supuestamente a los exiguos repertorios lectores con que cuentan para hacer solos las tareas de subrayado y resumen de los contenidos incluidos en el texto (*E: ¿qué pasa cuando empezamos a resumir solos? / Ao: Esta todo mal / Aa: No hacen nada*). Los logros alcanzados con esta propuesta de enseñanza que promueve, entre otros aspectos, un estudio autónomo extraescolar, serán puestos rápidamente en cuestión en la primera evaluación que Ernestina realiza -la cual tiene por regla no consultar el cuadernillo para su realización-, en razón que los alumnos obtienen en su mayoría aplazos en las calificaciones. Circunstancias que la llevará a trabajar y evaluar los desempeños de los alumnos a partir de las tareas efectivamente “hechas” en clases. Más allá de este resultado, mantendrá en los encuentros un empleo del cuadernillo para consolidar ciertas prácticas de lectura y escritura que contribuyan al estudio autónomo.

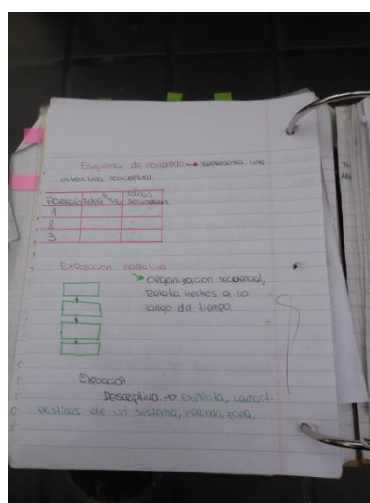
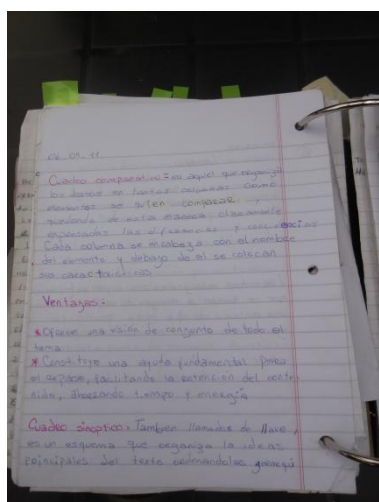
En la construcción metodológica de Ernestina el uso del cuadernillo tiene por finalidad alcanzar varios objetivos: ayudar con los repertorios lectores y escriturarios, favorecer la comprensión de los textos, sortear las dificultades que tienen los alumnos con el acceso, empleo y manipulación de los portadores textuales y, fundamentalmente, contribuir a un estudio autónomo. Propósitos y tareas que se encuentran recurrentemente también en sus colegas de otras asignaturas que utilizan otros artefactos didácticos.

Asimismo, en las argumentaciones que ella desarrolla frente a sus alumnos, acerca del modo de usar el cuadernillo -e incluso también en las expresiones de Carmen y Darío- podemos identificar la mención a una serie de herramientas para facilitar las prácticas de lectura y escritura, tales como el “resumen” o el “subrayado”. Como veremos en un próximo apartado, dichas herramientas son un *medio* y un *objeto* de enseñanza utilizados para transmitir un modo de leer y escribir con los artefactos didácticos en función de ayudar a organizar y presentar la información suministrada por los portadores textuales.

5.2. Técnicas para leer y escribir los contenidos: objetos y medios de enseñanza.

Los profesores recurren frecuentemente a herramientas para leer y escribir con los artefactos didácticos que ellos mencionan como “técnicas de estudio”. Desde sus percepciones estos instrumentos tienen por función organizar las prácticas de lectura y escritura y, de manera asociada, mejorar las posibilidades de aprendizaje de los contenidos.

Una primera referencia a estos instrumentos se puede encontrar en una actividad de principio de año en la carpeta de Lengua en la cual están definidas conceptualmente estas “técnicas” con sus respectivas “ventajas”: *“qué es un resumen... un cuadro sinóptico... una línea de tiempo... las notas marginales... una síntesis... el cuestionario... un cuadro comparativo... las palabras claves... los esquemas de contenido... los párrafos e ideas principales y secundarias... la exposición narrativa y descriptiva... las estrategias de lectura... y las imágenes...”*⁸⁹.



Esta actividad inicial en el año lectivo por parte de Raquel en Lengua con la conceptualización de las “técnicas de estudio” es producto de ciertos acuerdos institucionales -aunque apenas insinuados en las entrevistas, pero muy presentes en las prácticas de enseñanza- vinculados con las percepciones y

⁸⁹ En el caso de Raquel, en Lengua, las “técnicas de estudio” son consideradas contenidos conceptuales a estudiar y reproducir teóricamente. Un indicador de este modo de interpretar estos saberes es las definiciones e ilustraciones de estas herramientas que son solicitadas en las consignas de una evaluación escrita individual. La mayoría los alumnos obtuvo un aplazo en esta “prueba”.

preocupaciones de los profesores referidos a las condiciones que presentan los alumnos con sus prácticas de lectura y escritura.

Como efecto de los acuerdos colectivos acerca del empleo de las herramientas para ayudar y facilitar la lectura y escritura de los estudiantes, Carmen en Historia, explica su inclusión en una *guía de trabajo*, con el título de “Lectura y Resumen”:

“Que lean. Aplicamos **técnicas de estudio**. Con las profes de Lengua estamos constantemente con el tema de las ‘técnicas de estudio’, porque les cuesta una barbaridad el **resumen**, entonces, que cierren..., que **ubiquen párrafos**, que ubiquen **ideas principales**, sobre todo de estos temas”

De manera semejante, en una clase de Lengua, Raquel, dirigiéndose a sus alumnos, hace referencia sobre el uso de estas “técnicas”. Su intención es explicarles cómo a través de la lectura comprensiva pueden asociar significativamente la conceptualización con las actividades gramaticales del cuadernillo:

“Raquel lee la consigna del cuadernillo y pregunta: ‘¿Cómo decíamos que se formaban los verbos parasintéticos? ...Vuelvan a leerlo... es muy fácil decir no entiendo si no leí la consigna... ¿Cuándo es modo imperativo? ¿Néstor, cuándo es modo indicativo?... (El alumno no responde) Este texto **lo quiero estudiado para mañana**. Con razonamiento ¿Qué pasa si Uds. estudian de memoria? ¿Qué pasa con la memoria? (Se produce un intercambio con los alumnos, no se escucha) ¿**Cuáles son las condiciones para aprender** y no memorizar...? (los alumnos responden algunas cuestiones que no se escuchan) Utilizando las **técnicas de estudio**, tenemos que **leer** los párrafos... porque con nuestra memoria no nos vamos a acordar, **si nosotros razonamos, ligamos los conceptos**, vamos a tener en nuestra cabeza con ejemplos, con prácticas, con **lectura visual**, con recordaciones’ ”.

En este fragmento de clase Raquel explicita a los alumnos que utilicen las “técnicas de estudio” para evitar memorizar la conceptualización que trae el cuadernillo. De este modo, intenta que los alumnos vinculen la realización instrumental de las actividades con la teoría gramatical. No obstante, más allá de aquella primera *guía de actividad*, a principio de año, con las definiciones de las “técnicas de estudio” para leer y escribir, por lo general, en los encuentros observados en Lengua no se identifica un trabajo sistemático que oriente y acompañe a los alumnos en cómo utilizar dichas herramientas.

De manera similar, en Ciudadanía y Participación, Natalia relata sucintamente cómo emplea las “técnicas de estudio” para facilitar y orientar la lectura y la escritura de la información extraída de los portadores textuales:

“...con una **guía de trabajo** y en función de eso **leer** y con algunas cosas hacer **un cuadro sinóptico** [...]”

Asimismo, Darío en Educación Tecnológica enseña a utilizar estas herramientas, como también sus características, con el propósito de ayudar a los alumnos a identificar y resumir la información en los textos y, luego, registrarla organizadamente en la carpeta:

D: ¿Se acuerdan cuál era el Cuadro Sinóptico (un alumno dice algo que no alcanzo a escuchar) Bien (dice Darío) /

Ao: Lo mismo que un comparativo.

D: No es como el comparativo [...] (Dibuja en el pizarrón dos llaves sucesivas de derecha a izquierda, una incluida dentro de la otra)

Ao: Es una llave.

D: Sí. Se van a fijar que **esta parte del texto** no es apropiado para un cuadro comparativo”.

En otra clase, cuando Darío solicita en una consigna la realización de un cuadro comparativo repasa y muestra sus características y propiedades:

“El cuadro sinóptico ¿se acuerdan? Se hace con las llaves, se pone ahí, se hace la llavecita, se establece un breve concepto de cada uno, tres o cuatro palabras”.

En su construcción metodológica, Darío utiliza asiduamente las herramientas de lectura y escritura para dar forma a las consignas en función de mediar y facilitar la organización y presentación de la información. No obstante, son esporádicas las clases donde orienta y andamia explícitamente cómo utilizarlas.

De manera semejante, Ernestina considera a los usos y las propiedades de las “técnicas de estudio” como parte de los contenidos a enseñar: “...*para que ellos hagan un **subrayado jerarquizado** les tenés que enseñar vos*”. En sus clases, como veremos más adelante, las prácticas de lectura requieren del aprendizaje de un sofisticado procedimiento con diferentes trazos, colores y marcas que ella denomina “*subrayado jerarquizado*”. Por lo general, en su construcción metodológica, las actividades con el uso de esta técnica de subrayado se articulan con un posterior empleo de otras herramientas que

ordenan la producción escrita. Al respecto, en una jornada les explica a sus alumnos las razones por las cuales deben realizar un “*correcto subrayado*”, equivalente a “*resumir el tema*”, para que a continuación confeccionen con precisión los cuadros sinópticos o comparativos:

“...recuerden que todo lo que vayamos a **subrayar**, ...vamos a tener cuidado porque hay un **cuadro comparativo**, que yo tengo que llenar. Cuando la profe les da como consigna hacer un **cuadro comparativo** o **cuadro sinóptico**, primeramente, tengo que tener **resumido** el tema, **si no lo tengo bien resumido**, el cuadro o me **sale incompleto** o me sale **información que no es relevante** para el cuadro o destaco conceptos, **que en un sinóptico**, recuerden que un sinóptico es muy sintético, si Uds. no dan en la palabra clave, el sinóptico les sale mal...”

En una entrevista Ernestina resalta el propósito de la enseñanza de las “técnicas” para la lectura y escritura mediante el uso del cuadernillo en función de promover la autonomía en el estudio:

“...el chico **te va a hacer la tarea** cuando empieza a autoestimularse y ¿cuándo se autoestimula? Cuando vos le empezás a **enseñar la técnica** y él la domina y después ya puede seguir sólo...”

De manera semejante, los profesores que utilizan el afiche, sea de manera sistemática o esporádica, emplean las “técnicas” para leer en los libros de textos u otros portadores con el fin de desarrollar, organizar y presentar posteriormente por escrito los contenidos, en cuadros sinópticos u otros esquemas, en las superficies expositivas de estos artefactos didácticos. Elena, desde el espacio curricular de Biología de 2do año, se interroga y afirma acerca de sintetizar la producción escrita en función de promover una lectura focalizada en los afiches:

“ **¿De qué me sirve que haya un afiche lleno de palabras? No lo voy a leer ¿Quién tiene ganas de leer un afiche?, ¿Quién tiene ganas de leer algo en este momento?** Entonces les digo que lo hagan con imágenes a los afiches [...] Y **con palabras**, por supuesto, **con un cuadro**, con lo que sea, **pero sin escribir tanto texto...**”

En el caso de los afiches, la organización y presentación de las producciones escritas en forma expuesta tiene el propósito de provocar y facilitar un modo de lectura pública con esquemas de flechas o cuadros sinópticos vinculados también con las imágenes.



Aunque en menor medida que Elena en Biología, Natalia en Ciudadanía y Participación, también emplea para la elaboración de los afiches, las herramientas para organizar la información por medio de la lectura y la escritura. En una clase dispone la siguiente tarea: “*Consigna de Trabajo – DERECHOS “1) Lectura silenciosa del texto / 2) Construcción de una línea de tiempo con las conquistas por los derechos (en la carpeta) / 3) Construcción colectiva de líneas del tiempo, sobre ‘Las Conquistas de Derechos’ (en afiches)’*”.

Más allá del artefacto didáctico que utilicen, los docentes diseñan, dan forma y desarrollan las consignas a través de las “técnicas” de organización y presentación de la información. Los docentes utilizan estas herramientas en las actividades en función de ampliar y fortalecer las prácticas de lectura y escritura y, también, para lograr que los alumnos aprendan los contenidos.

En consecuencia, los profesores constituyen a estas herramientas en “objetos de enseñanza”, dada la relevancia que adquieren en sus propuestas didácticas, y son también, desde su perspectiva, potentes “medios” para mejorar los desempeños con la lengua escrita y el manejo de los textos. Esta consideración de los docentes es efecto del supuesto que el aprendizaje de un uso correcto y eficaz de las “técnicas de estudio” contribuye sustancialmente a potenciar un estudio autónomo, tanto dentro como fuera del aula, como así también a la apropiación de los saberes curriculares. Por lo tanto, los docentes transmiten de manera explícita las características, propiedades y formas de uso de dichas herramientas. Aunque su enseñanza en clase, por lo general, es ocasional y fluctuante.

No obstante, en el empleo de los artefactos didácticos los docentes no se circunscriben a dar forma a las consignas exclusivamente con las “técnicas de

estudio”. En paralelo y entrelazadas, puede identificarse la utilización de otros tipos de tareas para leer y escribir aunados al uso de carpetas, cuadernillos y afiches, prácticas que analizaré en el próximo apartado.

5.3. Maneras de leer y escribir con los artefactos didácticos

La presencia y disponibilidad cotidiana de la carpeta, el cuadernillo o el afiche en clase es imprescindible para realizar un trabajo de enseñar que tiene como propósito fomentar las prácticas de lectura y escritura y, a la vez, lograr que los alumnos “hagan” las actividades. Las consignas de las *guías de trabajo* tienen por objetivo hacer funcionar estos artefactos didácticos al mismo tiempo que dichas prácticas.

Para el uso de los artefactos didácticos, los enunciados de las consignas establecen a veces de manera explícita, y otras de forma implícita, una secuencia de trabajo donde los alumnos primero “leen” y después “escriben”. No obstante, en esa dinámica, las consignas someten el modo de leer los textos a la forma en las cuales los estudiantes deberán realizar la producción escrita en los artefactos didácticos. Esta operación es vehiculizada por el uso de las herramientas de clasificación y organización de la lectura y la escritura.

5.3.1. Leer y escribir con la carpeta: subrayar, resumir y clasificar.

Las transcripciones de los contenidos a las carpetas son realizadas, por lo general, con el empleo de las herramientas de clasificación de los contenidos (cuadros, esquemas, entre otros), las cuales están articuladas con el uso de las técnicas de lectura para “*subrayar*” y “*localizar párrafos y/o ideas principales*”. Por lo tanto, en la vinculación de estas herramientas y las prácticas que suponen, la manera de escribir los contenidos en los artefactos orienta y da forma al modo de leer en los portadores textuales.

Las guías de trabajo inician, por lo general, con una consigna configurada por el enunciado “*Lee/Lean*”. No obstante, para los docentes la asidua e ineludible presencia de este enunciado, cuya función principal es prescribir

la lectura, como así también orientar dónde se debe leer en los portadores textuales –indicación del número de página, título o subtítulo– es una condición insuficiente para que los alumnos realicen las tareas de manera autónoma. En consecuencia, los profesores intervienen constantemente en la actividad de los alumnos para orientar, mejorar y desarrollar las prácticas de lectura de los alumnos; siempre con una manera de leer que está en función de la posterior producción escrita.

En una clase de Educación Tecnológica, Darío desarrolla la “noción-núcleo” de “*Energía Nuclear*” utilizando las herramientas de mediación para leer y escribir. La *guía de trabajo* presenta dos consignas, la primera solicita “subrayar ideas principales” en una página del compendio bibliográfico y, la segunda, establece “realizar un resumen en tu carpeta del tema”⁹⁰. En esta jornada, Darío parado frente al grupo, levanta en una de sus manos el compendio bibliográfico y con el dedo índice de la otra mano señala físicamente en el texto y dice “*acá está*”. Con este gesto él indica el lugar donde está la información para responder la consigna. La mayoría de los alumnos cuenta con su compendio y, acto seguido, comienzan a realizar las actividades. Darío circula por el aula, deteniéndose de a ratos con algunos estudiantes para brindarles ayuda con el subrayado. Le dice a Tania mientras lee el texto de su fotocopia: “*Creo que lo más importante es esto ¿Tenés un lápiz? (Darío le subraya unas oraciones en el texto)*”. Tania, continúa con el subrayado. Darío va con otros alumnos a indicarles el modo de leer con esa “técnica”. En un momento comienza a explicar a todo el curso acerca de “*las ideas principales*”. Cuando concluye esta explicación, prosigue con la tarea de orientar a los alumnos en sus bancos. Finalmente, le dice a todo el grupo-clase “*¿Cómo quedaría el resumen?... yo pondría así*” y lee desde su compendio de fotocopias las oraciones y los párrafos que subrayó seleccionando las ideas principales. A continuación les manifiesta: “*Con este grupito de palabras ya sé lo que es un reactor nuclear. Pongan en la carpeta lo siguiente...*” y comienza a dictar una parte del resumen desde su compendio: “*Una central nuclear...[...]*”.

⁹⁰ En la mayoría de las consignas establecidas por Darío mantiene un orden de primero “Lee” el texto y luego “Escribe” en forma de “*resumen, cuadro sinóptico, cuadro comparativo ó esquema*”.

Luego realiza en el pizarrón un *esquema conceptual de flechas* con las “ideas principales” del párrafo para sintetizar la información desarrollada en el resumen: “*central nuclear – reactor nuclear – controles – reactores nucleares*”. Comienza a leer el siguiente párrafo del texto y pregunta a los alumnos: “¿*Qué pondríamos de aquí como idea principal?*” Alejandro levanta la mano y lee su versión. Darío le dice: “*Bien*” y reinicia la lectura del compendio de fotocopias y pregunta: “¿*Qué es el uranio enriquecido?*” Algunos alumnos contestan. Él lee nuevamente y vuelve a preguntar: “¿*En este párrafo, cuál es la idea principal?*”. Los alumnos responden y él dice: “*Bien. Ahora copien lo que sigue del texto*” (y comienza a dictar): “‘*La central nuclear utiliza como fuente de energía... procedente de un elemento fisiónable... esto es el combustible nuclear...*’”. Continúa con esta modalidad de interactuar y de andamiar la lectura de cada párrafo mostrando colectivamente la idea principal en cada parte del texto. Luego que completa la lectura con estas orientaciones le dice al grupo-clase: “*Pongan el resumen en la carpeta*”. Un alumno lo llama para que valore si subrayó correctamente el texto en su compendio. Otros estudiantes también lo solicitan para que les supervise la tarea realizada. Romina lo llama mientras agita en una de sus manos la hoja con la tarea. Darío va hasta donde está ella sentada en su banco, lee el resumen que hizo y le dice: “*Excelente*”. Prosigue con la recorrida por el aula. Ayuda a algunos con la lectura y el subrayado del texto. A otros les lee la producción escrita del resumen en la carpeta y la califica si la completaron.

En una entrevista posterior a esta clase Darío se interroga acerca de las prácticas de lectura de sus alumnos con los suministros de información textual asociada a la subsecuente producción escrita en la carpeta:

“...Cuando me puse a leer y a hacer el resumen con ellos me pregunté ¿no será que no **lo hacen** porque **no lo saben hacer**? Por eso **intento hacerlo** de manera colectiva.”

Este trabajo “*codo a codo*” (Meirieu, 2007) de Darío con sus alumnos favorece la lectura por medio de orientar con la “técnica” de subrayar los párrafos para identificar las “ideas principales”. Este procedimiento está asociado con la producción de los resúmenes en sus carpetas. Darío emprende esta tarea de manera tanto colectiva como personalizada asumiendo el “papel o rol de lector” (Lerner, 2001, p.153) con los propósitos de favorecer tanto el

aprendizaje de la lectura y la escritura como el de los contenidos propuestos⁹¹. No obstante, en su caso es fluctuante esta modalidad de trabajo con orientación y acompañamiento en el uso de las herramientas para leer en los portadores textuales y para escribir en los artefactos.

En algunas ocasiones, Darío enseña la forma y el uso de las “técnicas” de organización y presentación de los contenidos con la producción escrita, elaborándolas en el pizarrón. Este soporte de escritura funciona como un espacio común de visibilización de los modos de “hacer” para clasificar la información. Por lo general, cuando Darío u otros docentes desarrollan estas producciones en el pizarrón, las mismas se encuentran transcritas en la mayoría de las carpetas recolectadas⁹².

Carmen, en Historia, para trabajar en la carpeta, también acude al uso de las técnicas o herramientas de organización y presentación de la información en las consignas incluidas en las *guías de trabajo*. Por ejemplo, en una actividad establece: “*Leo las páginas 50 y 51 y aplico las técnicas estudiadas / El resumen: - Leo atentamente; - Ubico los párrafos; - Escribo en la carpeta las ideas principales*”. La consigna aparece en las carpetas en forma de un *esquema conceptual de flechas* (los alumnos copiaron la manera en la que ella la dispuso en el pizarrón). La actividad consiste en leer primero desde el libro de texto ubicando los “párrafos” y, posteriormente, desarrollar por escrito el “resumen” en la carpeta. En las clases donde trabajan con esta consigna, la profesora realiza una asistencia individualizada, aunque sin precisar cómo se

⁹¹ Para Delia Lerner, enseñar en “posición de lector” consiste en “[m]ostrar para qué se lee, cuáles son los textos a los que es pertinente acudir para responder a cierta necesidad o interés, y cuales resultarán más útiles en relación con otros objetivos, mostrar cuál es la modalidad de lectura más adecuada cuando se persigue una finalidad determinada...” (Lerner 2004, p.153)

⁹² El uso didáctico de la carpeta se articula con el empleo de la materialidad del *pizarrón* en tanto espacio común y colectivo de visibilización del desarrollo del contenido. En algunas ocasiones, los profesores grafican en su superficie las herramientas de lectura y escritura (subrayados, cuadros, esquemas, entre otros). Como señala Braislovsky (2012, p.61) el *pizarrón* adquiere en los casos docentes, principalmente, los usos de la “forma modelo” y la “forma expresiva”, la primera representa una práctica donde escriben o dibujan y el alumno copia y la segunda es “un recurso de amplificación que facilita la graficación de las ideas con formas que, en contexto, enfatizan los contenidos con un soporte visual”. En las clases observadas los registros realizados en el *pizarrón* pueden ser copiados o no por los alumnos según como interpretan su importancia por el énfasis discursivo del docente. Pero cuando los esquemas realizados por los profesores ordenan y jerarquizan los contenidos, por lo general, se encuentran transcritos en las carpetas. Fenómeno que da cuenta de la fortaleza que posee el tratamiento del contenido en este soporte de escritura en razón que ofrece a los alumnos una andamiaje en la organización de los contenidos, simplifica la información y permite construir imágenes mentales potentes para su apropiación. Sin embargo, entre los docentes, el *pizarrón* es utilizado de forma discontinua o infrecuente.

utilizan las técnicas para realizar la tarea. Son orientaciones para indicar donde están las oraciones en el libro o supervisar si transcribieron correctamente.

Por lo general, Carmen utiliza frecuentemente las “técnicas de estudio” o herramientas en los enunciados de las consignas. Así cuando ella desarrolla el tema “*Malvinas el final del Gobierno Militar*”, la *guía de trabajo* establece: “**Lee** las pág 228 y realiza **un resumen** teniendo en cuenta los siguientes **puntos**: fecha de la guerra, representantes de la argentina, tipo de gobiernos, argumentos por los cuales decimos que las Malvinas son argentinas, fin de la guerra, países intervinientes”. En esta actividad ella no solamente indica la lectura en el libro de texto y la realización del “Resumen” sino también describe un conjunto de “*ideas principales*” (“*puntos*”) que orientan la lectura en función de la producción escrita en la carpeta. Asimismo, en otras consignas los enunciados incluidos en ellas orientan o indican modos de leer y escribir para clasificar la información en la carpeta: “**Enumera** las similitudes y diferencias de...”, “Realiza **una comparación** entre...”, “Realiza un **esquema**...”. A lo largo de sus clases, los andamiajes verbales o el uso del pizarrón son ocasionales para orientar el uso y desarrollo de estas “técnicas” de organización y presentación de contenidos conceptuales por medio de la lectura y la escritura. Asimismo, teniendo en cuenta los enunciados de otras consignas que ella emplea, esta decisión tal vez se debe a que considera que estos instrumentos esquematizan, en algún grado, la lectura y la escritura y, por efecto, el tipo de aprendizaje de las conceptualizaciones.

Por otra parte, Carmen no recurre al “subrayado” en la lectura porque utiliza los libros de texto de la biblioteca. Por el contrario, como veremos más adelante, los docentes que utilizan cuadernillos, compendios de fotocopias o fotocopias sueltas tienen la posibilidad de solicitar el “subrayado” como herramienta para fortalecer la práctica de lectura debido a que estos artefactos están pensados y habilitados para esa práctica.

No obstante, Carmen usa a otro tipo de enunciados en las consignas para suscitar otros modos de leer y escribir (que pueden alternar con aquellas que solicitan utilizar las “técnicas de estudio”). Como se puede identificar en la siguiente clase de Historia:

“9:57 hs. Nos encontramos con Carmen en la planta baja de la escuela y buscamos los libros de textos en la biblioteca. Subimos hacia la planta alta donde se encuentra el salón de clases.

10:00 hs. Entramos al aula [...]

10.03 hs La docente comienza a escribir en el pizarrón la consigna mientras lee en el libro de texto que tiene en la mano [...]

‘2/05/12

Independencia

- Lee el texto “Independencia” de la pág.52 y **explica** que significado tenía esta declaración?”

- **Por qué el texto** de la página 53 **habla** de una nueva sociedad?

- **Con tus palabras explica** lo que es una Declaración.[...]

10.06 hs Carmen distribuye los libros de texto y les dice: ‘Trabajen en grupos de cuatro’. [...]

10:09 hs. La docente comienza a pasar por los bancos para supervisar la tarea. [...]

10.43 hs. Carmen borra el pizarrón, deja escrito el título ‘Independencia’ y comienza a escribir otra guía de trabajo:

- **Copia en tu carpeta** las **partes sobresalientes** de la declaración de la Independencia

- **¿Por qué decimos** que esta declaración fue UNILATERAL?[...]

10.50 hs. [...] María le entrega la carpeta y Carmen lee lo que escribió. Le dice ‘Muy bien’ Y señalándole al pizarrón le dice ‘Siga con eso’. [...]

11.05 hs. Lara copia en su carpeta a partir de las respuestas que realizó Marianella [...] Tania y Gerardo leen el libro de texto que tiene Marianella y redactan rápidamente en sus carpetas. Lara termina de copiar las preguntas y mira si Marianella terminó de hacer las demás respuestas. Se queda mirando y esperando. [...] Carmen viene hacia el lado de Lucas y le pregunta ‘¿Lucas terminaste?, ¿las dos últimas? (...) Lucas le da la carpeta y ella se pone a leerla [...] Ahora Lara copia las respuestas restantes de la carpeta de Marianella [...] Tania y Gerardo toman el libro de texto y **redactan en sus carpetas siguiendo el subrayado que le había realizado Marianella** (porque es el único libro que tienen cada cuatro)⁹³ [...] En el banco de atrás de Lara, Matías copia la actividad realizada por Tamara, quien conversa con Lara [...]

11.10 hs. [...] Lara copia de la carpeta de Fernanda la tarea de modo automático porque está concentrada en una anécdota que le está contando a Tania y a Fernanda, que la escuchan atentamente.

11.15 hs. Suena el timbre y concluye la clase”

En esta clase las *guías de trabajo* incluyen consignas que propone diferentes modos de leer y escribir. En algunos casos, la tarea consiste en reproducir las definiciones o información que recuperan del libro de texto. En otras actividades solicita una interpretación o reconstrucción por parte de los alumnos. Los enunciados establecen modos de leer y escribir: “*Explica...*”,

⁹³ Aunque la consigna no solicita el subrayado, los alumnos recurren a esta práctica en los libros de texto.

“Explica con tus propias palabras...”, *“Por qué decimos que...”* *“Por qué el texto habla de...”* Aún la actividad prescribe *“Copia en tu carpeta...”*; el enunciado solicita un trabajo de análisis para seleccionar *“las partes sobresalientes...”*⁹⁴ del texto. En estas consignas los enunciados intentan provocar una lectura que elabore la información que aporta el suministro textual a partir de *“hacer”* utilizar alguna *“noción-núcleo”*. Esta dinámica tiene el objetivo de una lectura interpretativa del hecho histórico desde algún concepto que vincule con el presente (por ejemplo, *“revolución”*, *“unilateral”*, *“declaración”*, entre otros). Un modo de tratamiento del contenido que Carmen utiliza para que en el contraste con la contemporaneidad ayude a la comprensión de la conceptualización que aborda con los alumnos. De este modo, pareciera que intenta evitar una escritura mimética e irreflexiva de la información a partir de la lectura de la información que contiene el libro de texto. No obstante, la práctica de los alumnos de *“prestar”* sus producciones para que los compañeros las copien estaría mostrando que dicho objetivo no es alcanzado.

Los diferentes formatos de las consignas que Carmen incluye en las *guías de trabajo* buscan alcanzar el propósito de leer selectivamente la información de los libros de textos para posteriormente escribirla en la carpeta. Las actividades están diseñadas para manejar un volumen acotado de texto a leer y poder identificar fácilmente un conjunto discreto de *“ideas principales”* con sus *“nociones núcleo”* para intentar atender a las posibilidades de producción escrita (en extensión y complejidad) por parte de los estudiantes. No obstante, las redacciones en las carpetas muestran que los alumnos tienden a una copia reproductiva, aunque seleccionando los párrafos a copiar.

Natalia en Ciudadanía y Participación emplea en sus consignas de trabajo escolar, aunque con menor frecuencia, las herramientas para organizar la lectura de los referentes textuales y las formas de escribir en la carpeta: *“Lee en el libro ‘Cronos 8’ en la página 137 y escribe: [...] Existen **diferentes tipos de discriminación** (puedes organizarlo en un **cuadro sinóptico**)”*. En muchas de sus consignas, tiene la intención de promover desde la lectura *“reflexionar y opinar”* acerca de las *“nociones-núcleo”*, articulando con intercambios

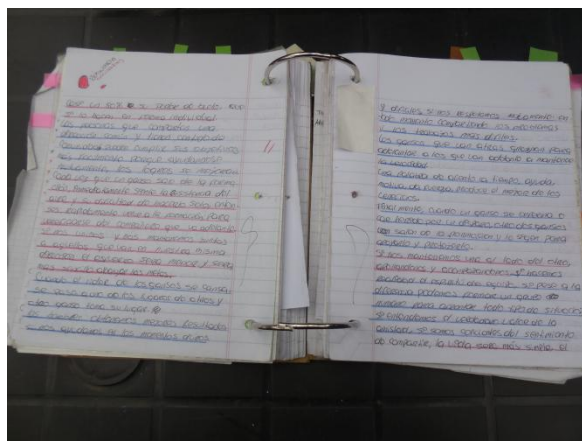
⁹⁴ En un importante número de consignas establecidas por Carmen, el enunciado *“Explica”* reemplaza, subsume y presupone la secuencia de primero *“Lee”* y luego *“Escribe”*.

verbales. Posteriormente establece que las escriban en la carpeta. En pocas ocasiones estas producciones escritas de reflexión personal se encuentran realizadas en las carpetas.

Sin embargo, la modalidad de una lectura interpretativa con la posterior escritura puede observarse en una actividad que establece con un folleto informativo del “*Poder Judicial de la Provincia de Córdoba*”. Este texto informa acerca de la “*Boleta única de sufragio*” y “*Cómo vamos a votar*” e incluye dos listas de acciones vinculadas con la acción del sufragio: “*Qué sí hacer*” y “*Qué no hacer*”. Asimismo, en el dorso tiene un breve texto descriptivo acerca de “*Cómo votar*”. En consecuencia, Natalia organiza la tarea en el par “lee/escribe” y les dice: “***Leemos lo que hacemos y lo que no hacemos***” en una votación. Luego escribe la consigna en el pizarrón “***Escribe en tu carpeta el recorrido con detalle que debió realizar un ciudadano ayer para votar (prioricen los detalles en el cuarto de votación)***”.

En la carpeta de Tania se puede encontrar la respuesta escrita a esta consigna, en la cual evidencia una lectura que recupera información que aporta el texto entramada con otras ideas provenientes muy probablemente de sus experiencias cotidianas con el tema (en razón que en su redacción agrega aspectos que no están incluidos en el texto): “*Primero tenés que esperar en la fila hasta que te toque y le tenés que entregar el documento al presidente de mesa ya ellos te dan la boleta única luego tenés que ir al cuarto oscuro, tenés que botar al que te parezca o sino en la primera hilera podes botar a todos los de esa hilera y cuando terminas tener que doblarlo en las líneas de punto*”.

De manera similar, Raquel, en Lengua, con el uso de la carpeta recurre al empleo de la herramienta del “subrayado” para que los alumnos desarrollen “resúmenes” cuando trabajan con recortes de periódicos identificando elementos gramaticales del texto.



En las construcciones metodológicas de los docentes que utilizan la carpeta, las prácticas de lectura y escritura son desarrolladas, habitualmente, con el uso de las herramientas de organización y presentación de los contenidos; prácticas con las cuales frecuentemente los alumnos subrayan las ideas principales en los portadores de lectura y posteriormente las resumen y/o clasifican por escrito. El esquema de trabajo escolar que se configura, por lo general, obedece a un modo de leer con las herramientas que anticipa y formatea la manera en la cual debe quedar organizada y orientada la información por escrito. No obstante, en algunas ocasiones los docentes intentan construir variaciones empleando otros tipos de lecturas con los portadores textuales y de escritura en las hojas de las carpetas.

5.3.2. Leer y escribir con cuadernillos: prácticas guiadas y colectivas.

Las prácticas de lectura y escritura que los docentes desarrollan con los cuadernillos poseen algunos rasgos en común tales como: las “lecturas guiadas”, la enseñanza del manejo del texto y la transmisión de herramientas de organización de la información. Pero también incluyen especificidades vinculadas con las construcciones metodológicas de cada uno de los docentes que trabajan con estos artefactos didácticos.

En el caso de Geografía, leer y escribir requiere transmitir y aprender un sofisticado procedimiento de interacción material y simbólica con el cuadernillo. En el caso de Lengua, las actividades son circunscriptas a diversos tipos de lecturas, unas para identificar elementos y recursos dentro del texto y,

otras, para asociar conceptualización con ejercicios de completamiento o subrayado de actividades que aporta el libro de texto compilado. Asimismo, la profesora de Lengua promueve producciones escritas más abiertas y creativas para desarrollar algunos contenidos de la asignatura.

Leer y escribir con el cuadernillo de Geografía: el uso de las herramientas o técnicas para organizar y presentar el contenido.

En Geografía, Ernestina desarrolla con el cuadernillo actividades para promover prácticas de lectura en función de las subsecuentes producciones de escritura. En este sentido, la diagramación del cuadernillo favorece distintas “entradas” de lecturas con diferentes textos, por lo general, uno central y otros en recuadros diferenciados. Asimismo, en muchas de sus páginas los textos están acompañados por mapas e imágenes con esquemas.

Ernestina centra sus secuencias didácticas en la práctica de segmentar el texto en párrafos para que los alumnos identifiquen los conceptos e ideas al interior de cada uno de ellos. Las *guías de trabajo* se encuentran diseñadas para posibilitar ese tipo de lectura. A cada pregunta o consigna le corresponde una porción del texto. No obstante, ella considera que esta tarea necesita un andamiaje discursivo de la lectura para que los alumnos asocien la consigna o pregunta con el párrafo correspondiente:

“Si ellos tienen la guía de trabajo, por más que les des la guía no la leen, la tenés que leer vos...y la lectura [del texto] también...”

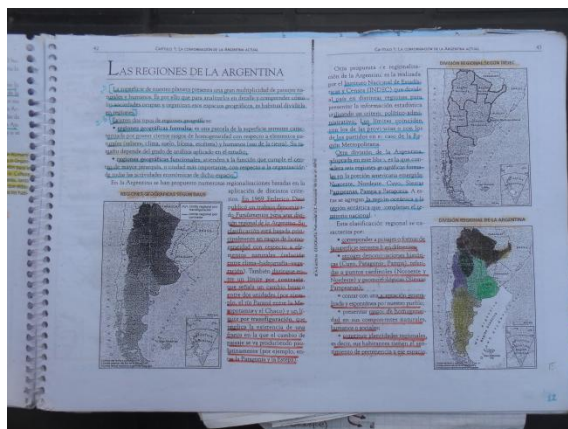
Para alcanzar este cometido, la docente promueve una forma colectiva y guiada de lectura con el grupo-clase. Esta dinámica de trabajo comienza con situar a los alumnos en la página donde van leer. Luego remite a la *guía de trabajo* o cuestionario con su correspondiente título temático.

“E: Abrimos entonces en la página que habíamos quedado, habíamos quedado en la página 15... Vamos a concentrarnos ahora en los factores que determinan condiciones climáticas para eso habíamos **dictado un cuestionario** ¿se recuerdan?

Ao/a: Síiii”

El modo de leer que establece Ernestina con el cuadernillo a sus alumnos requiere enseñar un sofisticado procedimiento con diferentes trazos, colores y marcas al cual denomina “*subrayado jerarquizado*”:

“...para que ellos hagan un **subrayado jerarquizado** les tenés que enseñar vos”



Esta lectura colectiva y guiada con esta herramienta de lectura y manejo del texto exige que cada estudiante cuente con los útiles escolares necesarios, la atenta escucha y la vista puesta en el artefacto didáctico, tal como puede apreciarse en el siguiente fragmento de clase:

“E: Un voluntario que me lea, yo les leo la pregunta y Uds. me van leyendo la respuesta. La primera pregunta de este cuestionario dice: ‘¿Qué factores determinan las condiciones climáticas de nuestro país?’. Te escucho (y la señala a Jordana, que comienza a leer del apunte ‘Entre los diversos factores...[...].’

E: Exacto, resulta fácil encontrar la respuesta. **Subrayamos.** Entonces para **hacerlo más cortito**, subrayamos: ‘Entre los diversos factores que determinan las condiciones climáticas...’ [...] ¿Encontraron la respuesta? **Los que no subrayaron por favor aprovechen y subrayen**”.

La lectura de las preguntas en la *guía*, como también de los párrafos en el texto, comienza en la voz de Ernestina o de algún alumno que ella selecciona para leer. El procedimiento consiste en la lectura de la consigna, la identificación del párrafo correspondiente en el texto en las páginas del cuadernillo y el uso del subrayado o marcaje. Por lo general, lee la pregunta para que los alumnos solo mantengan la mirada en el texto. De este modo, evita que los alumnos vayan y vuelvan entre las páginas para sortear desordenes y pérdidas de tiempo.

Además para asegurar que los alumnos identifiquen la correspondencia entre consigna y fragmento del texto hace numerar las oraciones o párrafos donde se encuentran alojadas las “nociones núcleo” que desarrolla la pregunta que se encuentran desarrollando:

“Bien. Van a dar vuelta la página, en la 19 y ahí tienen el 3er subtítulo, ‘La influencia del relieve’

Ao: ¿Lo remarcamos también?

D: Lo van a resaltar y al lado le van a poner 4. Porque allí vamos a subrayar lo que se nos pide en la consigna 4. [...] Recuerden que cada respuesta en mi apunte tiene que tener el número de pregunta al lado...”

Con esta práctica de lectura en algunas ocasiones hace segmentar el texto en breves fragmentos subrayados. Este procedimiento es realizado cuando la definición describe varias características de un fenómeno. Como puede identificarse en el siguiente segmento de una observación de clase:

“Ernestina lee un párrafo del Cuadernillo: ‘Su altura modifica las temperaturas, limita y desvía la circulación de los vientos y define la distribución de las precipitaciones’... **Subrayamos:** ‘La Cordillera de los Andes es un elemento fundamental en la conformación de los climas de Argentina’ Al lado de ‘Su altura’ pónganle un número **uno**. **Uno** ‘su altura modifica las temperaturas’ Y subrayan por supuesto, detrás del punto y coma, ponen **dos**, ‘limita y desvía la circulación de los vientos’. Y **tres**, ‘Define la distribución de las precipitaciones’...”

Con esta modalidad de lectura Ernestina enseña, además, una compleja codificación con la práctica del subrayado y/o marcaje para identificar ideas dentro del texto:

“Vamos con la respuesta número tres. La consigna tres dice (lee) ‘Subraya los aspectos principales de cada una de estas’ [...] Un minutito, los que van a empezar subrayar en la tres fíjense que **está destacado con negrita** cada una de estas zonas, les convendría destacar, **subrayen y pongan una bolita** en cada una de las zonas y después continúan **subrayando con línea de trazo de lápiz o de lapicera**. [...] A continuación Uds. ven que hay tres subtítulos con letras negritas, ¿verdad?, que son las tres zonas que se distinguen. Por favor **con el lápiz negro háganle una bolita** a zona templada, **una bolita** a calidad y **una bolita** a zona fría (sentada detrás del escritorio levantando el lápiz negro que ella tiene en su mano y con la otra mano haciendo el gesto de pequeños círculos en el aire)

Ernestina también orienta la práctica de lectura con subrayado por medio de identificar los resaltados que trae el propio texto (los conceptos destacados en negrita) y agregarles otras marcas (las “bolitas”, al estilo de viñetas). Además,

esta práctica de lectura se complementa con dibujar asteriscos cuando un segmento del texto abarca más de una consigna o pregunta del cuestionario:

“E:...las consignas dos, tres y cuatro me están pidiendo prácticamente lo mismo para lo cual entonces yo les voy a pedir en el título que dice ‘Influencia de la latitud’, por favor, **dibujen un asterisco, al lado del asterisco le ponen el número de consigna**, porque es la consigna dos...”

Asimismo, en las ocasiones que están realizando un repaso del tema, Ernestina adiciona el uso de los paréntesis cuando el texto está ya subrayado en una clase previa:

“E: Subrayamos (y lee del apunte) ‘Cuanto mayor es la altura sobre el nivel del mar menor es la temperatura’ y subrayen entre paréntesis, ‘descendiendo un grado cada 180 metros de altura’ [...]

Adriana: ¿Subrayamos esto?

E: No, **simplemente entre paréntesis pongan**: ‘En algunas formas facilita su formación y en otras las impide’ Eso entre paréntesis ¿Por qué no subrayo ahí? Porque Uds. ya han pintado ahí anteriormente, cómo era que se forman las lluvias y cómo se llamaban los vientos secos. **Eso recuerden siempre ...cuando Uds. están subrayando un concepto importante, que se subrayó anteriormente, después no vuelven a subrayar, lo cierran entre paréntesis...**”

Además a esta práctica de lectura con subrayado, numeración y marcas, Ernestina le agrega el uso de diferentes colores (lápiz negro y de colores, lapicera, resaltador) o líneas dobles para destacar, ordenar y clasificar conceptos e ideas:

“E: La influencia de los relieves... (lee la idea en el texto) Ahora si **va con un marcador o con la lapicera** ‘Los dos principales regímenes pluviales de Argentina’. Este principalmente se llama ‘Régimen pluvial Atlántico’ por lo tanto en **el apunte subrayen con verde**. Se vuelve a sentar y lee en el Cuadernillo: ‘El que se origina en los vientos del Atlántico’

Ao: ¿Eso con verde?

E: **Con verde, subrayan**: ‘El que se origina en los vientos del Atlántico’ (La docente se levanta y le alcanza una lapicera a Franco y vuelve a sentarse en su mesa-escritorio y lee de su apunte) Entonces, ‘...el que se origina en los vientos del Atlántico’, **con ese mismo verde recuadramos el título del dibujito** que dice régimen pluvial atlántico, con ese **mismo verde** el título del di-bu-ji-to que dice ‘Régimen pluvial del Atlántico’. Bien, ¿Y el otro régimen pluvial, cuál es, Jordana? (La alumna dice algo que no llego a escuchar)

E: ¿Y el que surge de los vientos del pacifico, con qué subrayamos el régimen...?

Ao: **Con azul** / Ao: **Con rojo** / Ao: **Con Amarillo**

E: **Con amarillo, que fue el color con que representamos la zona baja de nuestro país.** [...] Y con ese mismo ‘...el que surge en contra de los vientos del pacífico’, con amarillo

D: Y con el mismo color amarillo sombrean el título del dibujito ‘Régimen Pluvial Pacífico’”

“E: Voy a empezar a subrayar. Aunque algunos están adelantados con el resaltador, después voy a hacer un espacio para hablar del resaltador y cómo tenemos que usar el resaltador, si me equivoque no importa, porque mi apunte está para esto, para aprender. Pues bien estas clases están para esto, para aprender a usarlo, **¿cuándo tengo que usar el lápiz negro?, ¿cuándo uso el resaltador?, ¿por qué cuando uso determinados colores?** [...] Bien, lápiz negro, regla, y si no tienen regla, la lapicera para apoyar. **Y en algún momento van a tener que subrayar con color rojo, verde y azul** [...] Si no tengo rojo, verde y azul también vamos a ver cómo me arreglo cuando no tengo el color rojo, verde y azul...”

Ernestina reconoce la complejidad del modo de lectura con “subrayado jerarquizado” que establece para trabajar con el cuadernillo. En consecuencia, les advierte a los alumnos:

“No, lápiz negro o con el fibrón, pero el fibrón tiene que ser **usado con cuidado... sino es un carnaval...** Yo también he tenido apuntes en donde **los he masacrado tanto con el resaltador**, que después he tenido que ir a comprar un apunte porque termina **un carnaval en donde no entiendo qué es lo más importante y lo menos importante**”

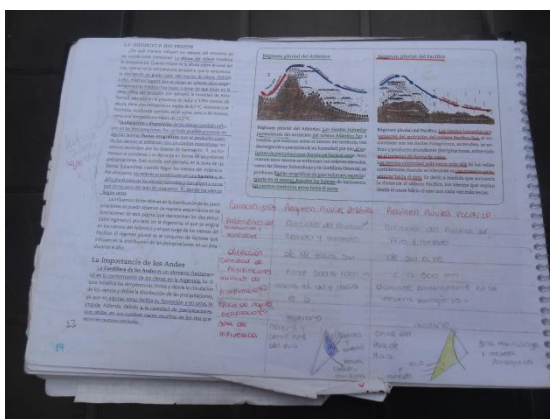
Ella reitera esta idea en una entrevista cuando señala su preocupación con respecto a la enseñanza de la práctica del “subrayado jerarquizado”: *“Aprenden a ver qué es lo que subrayan para que esto no termine en un carnaval”*. No obstante, en clase los alumnos hacen reiteradas preguntas para poder orientarse con el sofisticado procedimiento de lectura y, por otro, expresan sus quejas por esta modalidad de trabajo escolar.

El modo de lectura “colectiva y guiada” en voz alta, teniendo todos y cada uno como referencia el mismo texto y cuestionario, es una actividad didáctica que tiene por objetivo construir un control de los cuerpos y los gestos con una disciplina de trabajo en el aula. Esta práctica proviene de un “saber de experiencia” (Cifali, 2005) que Ernestina ha construido a partir de las dificultades con la lectura comprensiva, como así también con las prácticas sociales de los alumnos en el aula.

En una segunda instancia, Ernestina articula estas prácticas de lectura y modo de utilizar el texto con determinadas prácticas de escritura. Estas últimas

consisten en transcribir la información “resumida” a partir del “subrayado jerarquizado” en cuadros sinópticos, comparativos y esquemas conceptuales de flechas. En tanto que el cuadernillo sustituye a la carpeta estas producciones escritas son realizadas en espacios preestablecidos en el diseño del artefacto didáctico. En una clase, la docente les anticipa a los alumnos este modo de trabajar:

“Nosotros tenemos que hacer correcto el subrayado porque **después va a haber una actividad**, si subrayo como un cambalache, entonces la actividad después me resulta imposible.”



A semejanza del trabajo con las carpetas, en la construcción metodológica de Ernestina, la dinámica de trabajo escolar que se establece plantea un modo de leer con la herramienta del subrayado en función de organizar la información para posteriormente presentarla y registrarla con las técnicas para escribir (cuadros, esquemas, entre otros).

Además, la forma de leer y escribir en el cuadernillo es solidario con dos objetivos íntimamente vinculados, por un lado, aprender una manera de “estudiar” que promueva autonomía y, por otro, mejorar los desempeños en las evaluaciones. Estos propósitos son explicitados a sus alumnos en diferentes clases:

“Hoy en la clase, la vamos hacer también para tener **dos objetivos, primero, enseñar** cuáles son los factores que están determinando que en nuestro país tengamos tanta variedad climática y **el segundo objetivo** que persigue es que aprendamos a **hacer buenos resúmenes**. [...]...tenemos bien aceptada la **herramienta** de hacer un buen resumen **que me sirva para hacer otras actividades o que me sirvan para estudiar**.”

Ernestina refiere al uso eficaz de la herramienta para “*hacer buenos resúmenes*” a la resultante entre la práctica de lectura guiada, el subrayado

jerarquizado y los modos de escribir la información de manera clasificada y ordenada. En este sentido, les expresa a los alumnos en clase: “*A ver con el cuadro sinóptico y el cuadro comparativo es como que vamos a hacer un resumen de todo el tema en poquitas palabras*”

Las explicaciones que Ernestina proporciona a sus alumnos para realizar un “*buen resumen*” se pueden observar en las orientaciones que realiza en clases con el modo de leer orientado a partir del subrayado del texto:

12.14 hs E: hasta ahí nomas. Si yo voy a tener que hacer un cuadro comparativo, ¿qué información me va a servir de la que acaba de leer, Miguel?

Ao: Todo

Jordana: Los vientos húmedos

E: ‘Vientos húmedos’, eso es una cosa que vimos, bien, ‘Vientos húmedos’

Ao: Océano Atlántico

D: Claro, ‘Provenientes del Océano Atlántico’ muy bien, del ‘Océano Atlántico Sur’, **eso también lo subrayan.**

[...]

12.20 hs E: Hay que parar un minutito acá, recordamos... **hay que hacer un cuadro comparativo, así que yo tengo que tratar de subrayar cosas, aspectos que he subrayado en el Régimen Pluvial Atlántico**”

Asimismo, al no contar con la carpeta como artefacto auxiliar en su trabajo de enseñar, Ernestina realiza una orientación topográfica en el cuadernillo en función que las producciones escritas queden registradas y compiladas y, en consecuencia, no se extravíen:

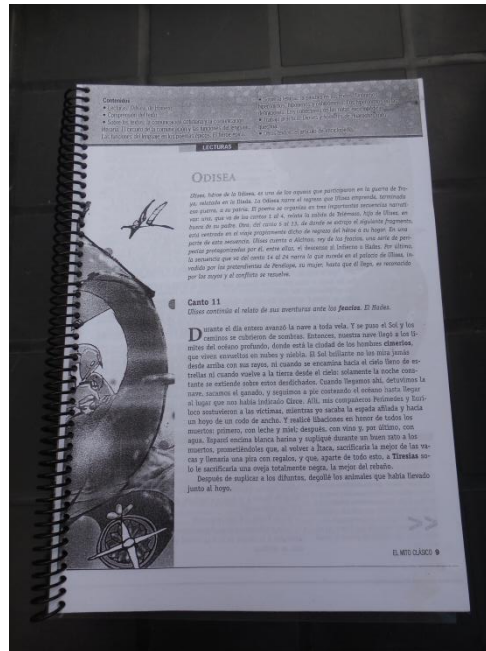
“...debajo de este **esquema** van a hacer el **cuadro sinóptico**, el que tenga **letra moderada y que se entienda**,... lo pueden hacer debajo de este mapita...de esta marquita (señala en el cuadernillo), **el que no tienen letra moderada**, se va a las páginas blancas de atrás y debajo del cuestionario hacen el **cuadro sinóptico**.”

Con esta manera de trabajar con el cuadernillo, Ernestina tiene por intención actuar sobre varias cuestiones entrelazadas: por una parte, promover una manera de leer y escribir que favorezca la apropiación de los contenidos y aprender a manipular los textos, por otro, mantener un ritmo de trabajo continuo en el aula, que tiene por objetivo desarrollar un importante volumen de contenidos y, por último, un aspecto que sostiene a los dos anteriores, mantener una disciplina de trabajo continuo y un control vigilante de la tarea.

Leer y escribir con el cuadernillo de Lengua: practicar, conceptualizar y completar.

En la construcción metodológica de Raquel, para la asignatura de Lengua, las formas de presentación del contenido en el cuadernillo se encuentran vinculadas con diversas maneras de leer y escribir. A semejanza de la propuesta de Ernestina, Raquel usa el cuadernillo para desarrollar prácticas de “*lectura conjunta*”. Los estudiantes deben leer a partir de diferentes “entradas” que posee la diagramación de las páginas del libro de texto recopiladas en el artefacto. Dichas formas de ingreso a la lectura están dispuestas por diversos textos que son presentados en recuadros o fragmentos (conceptuales, literarios, periodísticos), los cuales se encuentra vinculados con las actividades que contiene.

En una clase, Raquel comienza a trabajar un texto literario incluido en el artefacto didáctico para trabajar la *lectura en voz alta*, entre otros contenidos. En esta ocasión les dice a los alumnos “*vamos con nuestro cuadernillo*” [...] *Vamos a hacer una **lectura conjunta***”. Ella comienza a leer un texto cuyo título es “*ODISEA*”. El texto desarrolla, en un párrafo de diez líneas, quién fue “*Ulises*”, además en qué consiste la obra literaria y su organización interna. Debajo de éste breve texto se encuentra otro subtítulo: “**Canto 11** / *Ulises continúa el relato de sus aventuras ante los **feacios**. El hades*” (este texto tiene una extensión aproximada de dos páginas).



Raquel comienza a leer el primer texto: “ ‘*Ulises, héroe de la Odisea, es uno de los aqueos que participaron en la guerra de Troya, relatada en la Ilíada. El poema se organiza en tres importantes secuencias narrativas: una, que va de los cantos...*’[continúa a lectura] ”. Cuando concluye el párrafo dice: “*Lee Ramiro el ‘Canto 11’, y cada uno lo va siguiendo. Cada uno tiene que seguir con la mirada porque cualquiera va a seguir leyendo. Vamos lee – le dice a Ramiro-*” Este estudiante lee en voz muy baja y los demás siguen en silencio la lectura. Antes de que el alumno concluya, la docente dice “*Uds. recuerdan que nosotros el año pasado y años anteriores..., y Uds. también en primaria, estudiaron los signos de interrogación y los signos de puntuación ¿Para qué nos servirían la lectura de estos signos?*” –contestan algunos alumnos- “*Justamente, nosotros no vamos a disfrutar nunca de la literatura si leemos así como lee Vásquez. Los signos de puntuación están para dar la entonación [...] una cosa es leer en la intimidad de nuestra casa tranquilo o bajo un árbol o cuando íbamos a la plaza a fin de año, otra cosa es leer en público,...es un mayor desafío porque tenemos que hacer que la otra persona disfrute de lo que está escuchando y entienda! Porque nosotros estamos frente al texto y yo les puedo asegurar si yo les digo ‘Contame que decía el texto’. Se va perder, no se va a acordar*”.

Raquel señala a Guillermo que continúe la lectura del “Canto 11” perteneciente a “La Odisea”. El alumno comienza a leer en voz alta la primera parte del texto. Luego señala a otra alumna que prosiga la lectura. La alumna

comienza a leer. De pronto sus compañeros exclaman “Ohhhh”, porque lee en voz muy baja y entrecortada. La alumna deja de leer. En consecuencia, Raquel dice: “*Facundo, seguí vos entonces*”, y él lee un extenso párrafo. Cuando concluye Raquel dice “*Bien, ahí es cuando vienen las dos voces... Ahí, como es un diálogo me gustaría que lo lean entre dos, entre dos alumnos que estén atentos, ¿quién puede ser? ¿Facundo con quién más?* Le dice a Guillermo “*Dale vos también*”. Ambos comienzan a leer el diálogo del texto a dos voces alternadas encarnando cada uno de los personajes. Guillermo lee en un tono muy bajo que dificulta la escucha, desde el fondo del aula sus compañeros le dicen “*Más fuerte!*”. Raquel le dice a Facundo que siga leyendo sólo. Cuando éste termina de leer Raquel les dice: “*Vamos a seguir **practicando mucho más lectura** porque hace mucho que no practicamos la lectura. Primera consigna para mañana todo el mundo en su casa..., agarran el texto se ponen frente a un espejo y **leen en voz alta** y van marcando las pausas... Coma, es una pausa corta... esta bueno porque algunos que no tenga confianza en sí mismo...para escucharse... La **mejor técnica** es vocalizar y respetar los signos de puntuación para que la otra persona que está escuchando disfrute lo que estamos leyendo y entienda. Si hablamos así brbrbrubrbru, como un tren bala nadie va a escucharte ni entender...*”.

La lectura en Lengua y, en particular, en esta clase, no sólo es “práctica” sino también contenido a enseñar. La “*lectura compartida*” se materializa en la voz de Raquel o en la de algunos de sus alumnos. Hacer leer en voz alta a los estudiantes persigue el objetivo de valorar la manera en que leen. En esta clase algunos al leer en voz alta tienen titubeos, tonos o modulaciones que dificultan la escucha. Ante estas dificultades Raquel sugiere como tarea “practicar” la lectura en sus hogares. Decisión didáctica que traslada a un espacio extraescolar un contenido a enseñar por parte de los docentes.

Por otra parte, se puede identificar en este fragmento de clase, que Raquel prioriza la lectura de alumnos que son mejores “practicantes” de la lectura en voz alta por la dicción, modulación, entre otras características. Por lo general, estos estudiantes son elegidos por ella para continuar las lecturas en voz alta, luego que algún otro compañero tiene dificultades para leer. Estos mejores lectores coinciden con quienes son considerados buenos alumnos entre el

conjunto de los docentes⁹⁵. La estrategia de Raquel de elegir a los buenos lectores está fuertemente vinculada con “hacer funcionar” la clase de lectura a partir de la construcción metodológica diseñada con el artefacto didáctico, de forma tal que el orden instruccional no se vea afectado por un cambio en el orden regulativo.

Raquel utiliza el cuadernillo con un tratamiento del contenido para enseñar un modo correcto de leer en voz alta. Por esta razón, en el Programa de Lengua, diseñado por Raquel, el contenido “*Lectura*” está junto al aprendizaje de los signos de puntuación, de pregunta y de admiración (que son los contenidos explicitados en su Programa junto al de “*lectura comprensiva*”). No obstante, la lectura en voz alta de fragmentos de obras literarias es mínimamente “practicado” en clases, a excepción de un encuentro dedicado a los diarios íntimos, en la cual los estudiantes leerán en voz alta algunos textos de ficción con varios ejemplares de un mismo libro escolar repartido entre varios grupos.

En el cuadernillo de Lengua, la actividad de lectura del fragmento “*La Odisea*” se encuentra vinculada con otras tareas para el desarrollo de la escritura. En la clase siguiente a su lectura en voz alta, Raquel retoma un bloque de actividades con el título de “*VOCABULARIO*” y, otro bloque con una serie de preguntas vinculadas con la “*Comprensión del texto*”, el cual contiene consignas del tipo “¿Qué significa, en este episodio, la palabra ‘sacrificio’ y otras de la misma familia?”. De las carpetas recolectadas de los alumnos sólo en la de Facundo se encuentra realizada parcialmente esta tarea con el título “*Actividad del cuadernillo*” con un listado de palabras en sentido vertical de aquellas resaltadas en negrita en el párrafo de “*La Odisea*”: “*feacios, crimeros [sic], circe [...]*”. Este breve ejemplo de actividad da cuenta que las prácticas de lectura en voz alta, más allá de las limitadas ocasiones o situaciones en las cuales se desarrollan en clases, también tienen la intención por parte de Raquel de suscitar en algún grado las producciones

⁹⁵ Como perciben los docentes: “*Ellos vienen con otro volumen cultural de la familia*”; “*Facundo no tiene problemas viene con otra información de la casa o fue a una escuela privada en la primaria. Tienen una cultura general que hace la diferencia*” / “*E: ¿Cuál es ese grupo? / D: El de Alejandro, Facundo, Guillermo. Que son los que siempre se acuerdan de lo que yo he hablado... [...]*”

escritas de los alumnos, ya sea en los ejercicios del cuadernillo o en la carpeta de Lengua.

Otro uso del cuadernillo en la construcción metodológica de Raquel persigue el propósito de hacer trabajar a todos y a cada uno en rutinas de prácticas de “*lectura conjuntas*” para vincular la conceptualización con las tareas de completamiento, subrayado y localización en los ejercicios. Este modo de trabajar con el artefacto didáctico y los contenidos puede reconstruirse en una clase donde trabajan en la sección “*Sobre Lengua*” con el tema/contenido “*El adjetivo*”. Ella les dice a los alumnos “*sacamos el cuadernillo...*” y, a continuación, ubica al grupo-clase en la página correspondiente para poder trabajar juntos y al mismo tiempo.

“[...] Vamos a la página 48, vamos a repasar el adjetivo, las clases de adjetivos que tenemos al costado (se refiere a un recuadro grisado de la izquierda de la página ‘Clase de adjetivo’) y vamos... a ir **completando las actividades**. Antes que toque el timbre tiene que estar lista por lo menos la primera tarea. **Primero leemos** ¿Qué es el adjetivo? y clases de adjetivos... primero vamos a recordar y repasar que eran los adjetivos [...] vamos a avanzar con la **conceptualización** del adjetivo y después tenemos unas actividades para hacer [...] **Cada uno** trabaje de a dos o como tengan el cuadernillo [...] y van a ir completando las actividades.”

A partir de expresar esta consigna, inicia un segmento de actividad durante el cual los alumnos realizan la lectura solos, de a dos o en pequeños grupos (debido a que no todos cuentan con el cuadernillo) de un texto conceptual “*El Adjetivo*” y otro que se encuentra a la izquierda de la página en sentido vertical con el título “*Clases de Adjetivos*”. Una vez que terminan de leer, los estudiantes comienzan con las actividades (que en esta sección presenta cuatro tareas). El desarrollo de estas consignas se efectúa de diversas maneras en el aula: algunos comienzan a leer la teorización; otros empiezan directamente a desarrollar las actividades tomando la actividad que les resulta más accesible a sus posibilidades de interpretación; otros copian en sus carpetas las actividades del cuadernillo. Un grupo no realiza la tarea porque expresa que no saben qué tienen que hacer y otros estudiantes conversan y juegan. A continuación Raquel inicia otro segmento de actividad diciéndole a Ramiro “...*volvé a leer el recuadrito de los adjetivos. [...] Todo el mundo con la vista en la lectura*

para repasar bien el adjetivo y no lo sabemos”⁹⁶. Comienza a leer Ramiro un texto explicativo que trae ejemplos de adjetivos. Luego la docente dice “...**ahora leamos el recuadrito de todos los tipos de adjetivos, que tenemos al lado**”. Elige nuevamente a Ramiro para que lea. Mientras él va leyendo, la docente escribe en el pizarrón “*El adjetivo*” y debajo los tipos de adjetivos que el alumno va nombrando en su lectura: “*gentilicios, distributivos, cardinales, ordinales, partitivos, múltiples*”, escribiendo al lado de cada uno un ejemplo de adjetivo. Con esta dinámica, Raquel desarrolla con el cuadernillo dos tipos de actividades: la lectura de la conceptualización y la realización de los ejercicios escritos en el cuadernillo.

A continuación de este segmento de clase, Raquel establece articular la “lectura conjunta” con actividades de “autocorrección”, como ella frecuentemente los denomina:

“R: **Cada uno con su Cuadernillo...** Vamos con **la autocorrección...** Vamos con la actividad número uno –comienza a leer en voz alta del cuadernillo: ‘Lean el siguiente fragmento de Calabaza Wilson, de Mark Twain. **Señalen con color** qué adjetivos califican a los sustantivos destacados’ ” (Luego Raquel lee completo el fragmento del texto de Mark Twain que señala la actividad⁹⁷ y pregunta al grupo-clase): ‘¿Cuáles serían ahí los adjetivos que califican a los sustantivos?, ¿Qué sustantivos encontraron Uds?’. Un alumno dice ‘Feo’ / R: A ver ¿qué sustantivos?, ¿Cuál es el sustantivo? / Varios alumnos contestan: ‘Joven’ / R: ¿El adjetivo calificativo? / Responden ‘Feo’ / R: ¿Qué más? (Responden no se escucha) y ella dice: ¿Pero pecososo no es un adjetivo? / Ahora **Raquel lee nuevamente del texto**: ‘Era un joven feo, pecososo, de pelo rufo...’. Bien. ¿Otro adjetivo calificativo? Una alumna dice: ‘Ojos azules, in-te-li-gen-tes’ / R: Muy bien ¿Y ‘franqueza y camaradería’?, ¿‘Franqueza’ no es un adjetivo?’ (los alumnos le dicen: ‘Sí’) / R: ‘simpático’ ¿Qué más? / Aa: ‘Su carrera, espléndida’ / R: ¿**Han marcado** el sustantivo por un lado y el adjetivo por otro lado, verdad? Bien. ¿Algo más que nos está faltando? / Ao: No / Aa: ‘Desdichada observación’ / R: Aja! ¿Y no hay más, no cierto? ” (continúa con la modalidad de intercambios para realizar conjuntamente las tres actividades restantes que se encuentran en la sección del cuadernillo).

En los segmentos de clases transcritos, Raquel retoma la lectura compartida “entre todos” para orientar y andamiar la realización de las

⁹⁶Ramiro es del grupo de estudiantes considerados “buenos alumnos” en razón del repertorio cultural y escolar previo con el que cuenta.

⁹⁷“Era un joven feo, pecososo, de pelo rufo y ojos azules inteligentes, en los que había franqueza y camaradería, además de un leve pestañeo que resulta simpático. Habría iniciado con seguridad en Dawson’s Landing una espléndida carrera, de no haber sido por una desdichada observación que hizo el primer día de su estancia en el pueblo, y que sirvió para calibrarlo.”

actividades. Esta dinámica se debe a que, como vimos, durante el trabajo de lectura y escritura autónoma en el aula hay diferentes y singulares modos de realizar las actividades: algunos leen y escriben alguna actividad sin respetar la secuencia de presentación del cuadernillo, otros comienzan a copiar los ejercicios en la carpeta porque no tienen el cuadernillo, a un grupo se les dificulta interpretar la consigna del cuadernillo, no escriben y lo cierran. Debido a estas diversas prácticas y disposición para leer y escribir en el aula, Raquel recurre posteriormente a la modalidad de lectura y escritura conjunta con “autocorrección”.

Raquel planifica el trabajo de enseñar con la escritura y la lectura en el cuadernillo en función de resolver las dificultades que se suscitan a partir de los desiguales repertorios con la lengua escrita que poseen los alumnos. En consecuencia, implementa constantemente la posterior ayuda y orientación, leyendo y escribiendo conjuntamente para poder sostener el “hacer” colectivo del grupo-clase con la tarea académica, alcanzar el completamiento del cuadernillo y, por su intermedio, lograr algún grado de apropiación de los contenidos.

Asimismo, Raquel utiliza a semejanza de Ernestina en Geografía, la “técnica” del subrayado para resaltar “*ideas principales*” en el cuadernillo:

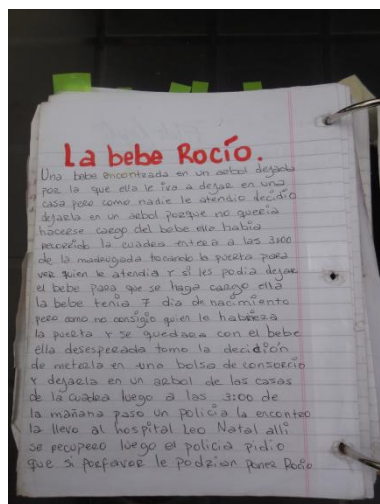
“Hay una **consigna que justamente nos habla de las ‘Palabras parasintéticas’**. Entonces cuando volvamos a trabajar sobre las palabras parasintéticas **leemos esto para refrescar qué significan**. Y **subrayamos las ideas principales de esta definición** para... después, leer el punto nueve: ‘¿Qué verbos parasintéticos se forman a partir de las siguientes palabras?’. **Lo tenemos que formarlos [escribir] nosotros a partir de la definición esta.**”

El modo del tratamiento del contenido y los objetivos que persigue Raquel en Lengua con el uso del subrayado en la lectura de las definiciones teóricas que aportan el cuadernillo tiene la intención de resaltar la conceptualización de aspectos gramaticales para identificar su vinculación con los ejercicios y, en consecuencia, facilitar y andamiar la realización escrita de las actividades que suministra el artefacto didáctico.

Por otra parte, en su construcción metodológica, Raquel diseña tareas en las cuales articula las lecturas conceptuales del cuadernillo con redacciones de los alumnos en sus carpetas. En una clase, ella comienza haciendo leer a un

estudiante los textos del cuadernillo que se encuentran bajo los subtítulos “*El texto y el paratexto*” y “*Las Secuencias en una crónica*” pertenecientes a la sección del cuadernillo “*Otros Textos*” / *La crónica periodística*”. La primera tarea de esta sección expresa: “1. *Lean la siguiente crónica*”, debajo de la cual aparece un símil de un recorte de periódico que lleva por título “*Se llevaron cerca de 400 kilos de astas de ciervo*”. Vinculado con esta actividad Raquel les dice a sus alumnos:

“R: En la misma crónica que Uds. hicieron del robo de los 400 kilos de astas, **en esa misma marcan** la secuencia narrativa y la secuencia descriptiva... (muchos alumnos le dicen que no tienen el cuadernillo). Raquel: hagamos una cosa **van a hacer una crónica periodística crítica** con un tema que a Uds. les interese, cualquiera, un partido de futbol, cualquier actividad, pero no quiero leer cualquier cosa. Vieron que apareció una bebita que la abandonaron en una bolsa de cartón en la calle (les relata por varios minutos este suceso y luego sobre el movimiento de ‘Los indignados’⁹⁸, a partir de lo cual les expresa como consigna de actividad: ‘Elijan cualquiera de las tres noticias que recién hablamos ... una de las tres... redacten la crónica **siguiendo las pautas que dice ahí**’ (refiriéndose al cuadernillo), la crónica descriptiva, la crónica ... **tomen de referencia el texto que dice ahí en el apunte para armar la crónica, pero cumplan con todos los requisitos**, la crónica es secuencial, la crónica descriptiva y el relato de la nota con su noticia, ponen como una pregunta abierta o una hipótesis de la situación. **Quince renglones para que me la pueda llevar hoy para corregir**”



Como se puede identificar en este fragmento de clase, en primer lugar, la decisión didáctica de Raquel de solicitar la tarea de “marcar” (subrayar) las

⁹⁸ Se refiere al movimiento juvenil y social de protesta que se inicia en España y luego en otros países de Europa que se manifestaron durante el 2011 por las condiciones socioeconómicas y el desempleo.

secuencias narrativas y descriptivas en la crónica que aporta el cuadernillo se dificulta debido a que muchos alumnos no cuentan con el artefacto. En consecuencia, ella decide realizar la actividad de otra manera y opta por hacerles escribir en sus carpetas. En esta oportunidad, el cuadernillo funciona como guía conceptual para la producción escrita personal (que en otras clases serán textos de diferentes géneros –cuentos, crónica, noticia periodística, cuento fantástico, anécdota, entre otros).

El uso del cuadernillo en Lengua mantiene rutinas para promover modos de leer y escribir. El esquema didáctico que pone en marcha Raquel en las clases para desarrollar las producciones de escritura consiste en comenzar con una lectura colectiva de las conceptualizaciones que aporta el artefacto. A continuación, en un segundo momento, leen las actividades, por lo general, en la voz de Raquel; circunstancia en la cual orienta la realización de las tareas que consisten en ejercicios gramaticales con completamiento, localización y correspondencias. En un tercer momento, los alumnos desarrollan las actividades de forma autónoma. Y, por último, un segmento de “lectura conjunta” de los ejercicios para su “corrección” o “autocorrección”. Según la clase que se trate, algunos segmentos de la actividad pueden solaparse o cambiar de orden, pero su presencia mantiene cierta regularidad. Asimismo, como vimos, el cuadernillo es utilizado para ejercitar la práctica de la lectura en voz alta o para provocar la escritura en las carpetas a modo de producciones en formato de ensayos con diferentes géneros textuales.

En términos generales, las actividades de lectura y escritura propuestas a los alumnos con el cuadernillo, en la construcción metodológica de Raquel, apuntan al reconocimiento y a la identificación de unidades de la Lengua, su clasificación y descripción (morfología y sintaxis), como así también a la reflexión sobre ciertos aspectos normativos del lenguaje (ortografía). En ambos casos, Raquel recupera con el artefacto una versión escolar de la Lengua, que aportan los libros de textos, que pone el acento en el reconocimiento y la identificación de elementos (a nivel oracional y textual), soslayando un trabajo sistemático con las propias producciones escrita de los alumnos (el uso de la Lengua) y una reflexión profunda de los elementos gramaticales en dichas producciones. Actividades que algunas ocasiones son realizados pero de manera fragmentada y esporádica. De este modo, se produce un corrimiento

del trabajo con los sentidos o significados que provoca en los estudiantes las múltiples apropiaciones del texto, dando poco lugar a actividades diversificadas y sostenidas en el tiempo para crear, pensar o experimentar con la lengua escrita. Posiblemente, Raquel opta por esta forma de trabajo académico, en razón que también supone que le permite sostener un orden regulativo en el aula. Aunque, paradójicamente, los comportamientos de los alumnos indican lo contrario.

5.3.3. Leer y escribir con el afiche: sintetizar y exponer.

En el trabajo de enseñar de los docentes el afiche también tiene una importante función para promover y suscitar las prácticas de lectura y escritura. La elaboración de este artefacto didáctico requiere del acompañamiento de la carpeta como espacio de registro de las consignas y, por otro, de la lectura de algún portador de información como libros de texto, compendios bibliográficos o fotocopias sueltas. Su vinculación con el empleo de las herramientas para organizar las producciones escritas como esquemas, cuadros sinópticos y comparativos, entre otros, es variable según la construcción metodológica que se trate. Por último, el empleo de las imágenes es central para dotar de sentidos a la lectura y acompañar a la escritura en la superficie de los afiches.

Todos estos elementos pueden encontrarse en el trabajo de enseñar de Elena. En su construcción metodológica el afiche es utilizado para promocionar las producciones escritas a partir de las lecturas realizadas en los libros de texto. Desde su perspectiva, la lectura del libro de texto asume un lugar central como fuente de provisión de significados, producto de la vinculación entre la lengua escrita y la imagen:

“siempre los traigo a los libros de texto, intento que trabajen con los libros de la escuela, porque me parece nada que ver a una fotocopia, esto tiene dibujo, fotografía...”.

En los enunciados de las consignas, Elena transmite a sus alumnos el modo en el cual deben asumir y realizar la lectura: “**Lee el texto... Libro de Kapelusz. Es necesario leer 2 o 3 veces para entender**”; “**Realiza una o varias lecturas del tema del libro**”, “**Realiza con tu compañero una lectura de la página 15 y 16 del libro Kapelusz**”.

La secuencia y el modo de trabajo académico que Elena propone una y otra vez se inicia con la lectura en los libros de texto, suministro de la información, para luego dar lugar a la posterior confección escrita en los afiches. Esta lógica puede identificarse en el siguiente fragmento de clase en el cual comienzan a desarrollar un tema nuevo:

“...vamos a empezar, van a trabajar en grupo y solamente por hoy van a **hacer una lectura**, después les voy a decir los materiales que hay que empezar a traer para la semana que viene, ...el tema nuevo está en la página 34 [escribe en el pizarrón ‘El tiempo Geológico, pág. 34’] Quiero que **hagan una lectura**, el título de acá es ‘Origen y evolución de la vida’, que es lo que empezamos a ver, cómo evoluciona la vida a partir de estas teorías,... ¿Qué quiero que hagan? **Que hagan una lectura como para tener una idea** de lo que es el ‘Tiempo Geológico’...”

Como puede apreciarse, para la confección de los afiches, al igual que en el uso de carpetas o cuadernillos, las consignas orientan y describen las páginas, los títulos y subtítulos donde los alumnos deben realizar la lectura. En este sentido, indicar y orientar dónde leer en el libro está en función de facilitar la ubicación topográfica de la lectura en el portador textual para agilizar y promover la apropiación de la información necesaria en función de “hacer” por escrito los afiches:

“...pretendo que ellos plasmen acá [señala los afiches que tiene en la mano] a través de lecturas [...] **lo leyeron**, y **les hice hacer** esto, por ejemplo, en los afiches”

De manera semejante, al modo de trabajar con los restantes artefactos didácticos, los enunciados de las consignas para la elaboración de los afiches mantienen la secuencia de primero “lee”, luego “escribe”. Esquema en el cual la subsecuente producción de escritura orienta el modo de leer. Sin embargo, en el caso del afiche, el procedimiento incluye en el aprendizaje de vincular significativamente la lectura y la escritura, el uso de las imágenes. Aprendizaje que requiere articular un conjunto de fuentes de sentidos: “*Grupo plantae. Actividad: **Lectura del tema en la carpeta** [efecto de un extenso dictado que Elena realiza en una clase desde el libro de texto] y el libro pág. 82 y 83. **Representarlo en un afiche [con imágenes]**”.*

En este sentido, particularmente en la construcción metodológica de Elena, la imagen o la producción de ilustraciones tienen una importante función como apoyo y resignificación de los sentidos trabajados con la lectura y la escritura.

“...yo creo que **el aprendizaje de lectura y memorización por más que lo entiendas y lo razones se te olvida**, pero es como que con **las imágenes** es más simple, y eso es la **simplicidad** que tienen que aprender, no la complicación...

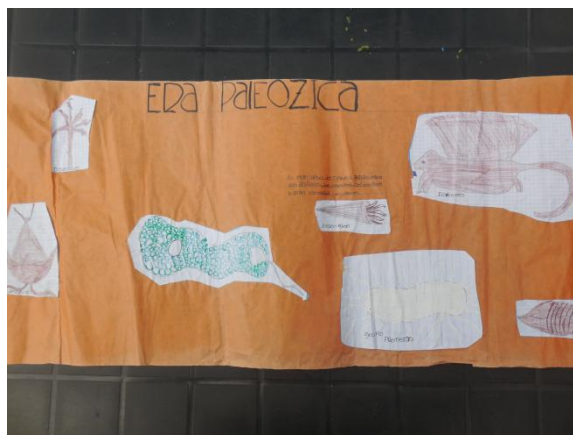
Para la confección de los afiches, la profesora recurre también al uso de las “técnicas” o herramientas para leer y escribir en función de organizar y presentar la información (cuadros sinópticos, esquemas de flechas, entre otros). Su uso puede apreciarse en los enunciados de algunas consignas: “‘*Reino Fungi*’. **Una vez realizado el tema** busca imágenes y **realiza un cuadro**. *Represéntalo en un afiche*”; “Traer cada dos personas afiche y fibrón, imágenes de revistas o diarios sobre todos los temas vistos en clases. Con la utilización de **palabras, flechas, imágenes** traídas **explica**: qué estudia la biología y cuáles son las ciencias naturales y las características de los científicos”.

Por otra parte, es importante destacar que el armado didáctico de Elena en Biología desarrolla en la mayor parte del año lectivo el tema: “*La evolución y diversidad de los seres vivos*” en los “*Dominios*”, los cuales son clasificados y ubicados en cada una de las “*Eras Geológicas*” de la historia de la tierra. Es decir, la confección de los afiches está organizada con la herramienta de la “línea de tiempo”, la cual ordena y presenta los contenidos de la asignatura en una secuencia continua.



En la elaboración de los afiches, el empleo de las herramientas para organizar y presentar la producción textual, junto a las imágenes, promueve producciones escritas acotadas y abreviadas. Los alumnos desarrollan una práctica de escritura en síntesis de los conceptos, que se completan o amplían por la presencia de las ilustraciones. Este modo de trabajar exige a los alumnos aprender a realizar lecturas con estrategias de selección de la información

extraída de los libros de textos u otros referentes textuales para luego ser transcritos en los afiches. No obstante, algunos de los afiches producidos por los grupos de estudiantes vinculan limitadamente estas prácticas y elementos, los cuales subsumen bajo un título unas pocas imágenes con oraciones y palabras sueltas. Estas últimas producciones dan cuenta de las diversas aproximaciones que hacen los alumnos con la lectura y la escritura a partir de sus diferentes repertorios con la lengua escrita.



En la construcción metodológica de Elena, el uso del afiche tiene por finalidad adecuar el trabajo académico a los desarrollos alcanzados por los alumnos con sus prácticas de lectura y escritura. Este propósito se objetiva en las lecturas orientadas y focalizadas en la materialidad de los libros de textos, en los volúmenes acotados de escritura y en el empleo de las imágenes como sucedáneo y complemento de los sentidos aportados por la lengua escrita.

Otro caso de utilización del afiche para la promoción de prácticas de lectura y escritura acotadas, sintéticas y esquematizadas se identifica en algunas pocas clases de Natalia, en Ciudadanía y Participación. Así, en una jornada ella les entrega a sus alumnos una fotocopia que se titula: *“Los Derechos Humanos. Una historia de luchas”*⁹⁹. Para trabajar con este texto, dispone de una *guía de actividad*, en la cual las dos primeras consignas establecen, primero, la elaboración de una “línea de tiempo” y, segundo, una previa “lectura silenciosa”. Como puede apreciarse las consignas mantiene el par “lee/escrbe”. Esquema en el cual el tipo de producción escrita con las

⁹⁹ Este recurso proviene de un libro de texto o una revista educativa orientado al Nivel Primario. En el margen superior izquierdo dice con un icono “2º ciclo”, lo cual junto a la sencillez del texto hace suponer que está diseñado didácticamente para ese “Ciclo” del Nivel Primario.

herramientas de organización y presentación de la información orienta el modo de leer en el portador textual.

La *guía* contiene una tercera consigna que establece la “*construcción colectiva de líneas de tiempo grupal sobre las conquistas de Derechos (en afiches)*”. Luego del dictado de las consignas, Natalia les expresa: “*van a ir bosquejando la línea de tiempo ¿Qué es un bosquejo? [...] Un plan*”. A partir de esta indicación los alumnos comienzan a realizar en parejas las “líneas de tiempo” en sus carpetas. Esta actividad tiene la intención de construir un “borrador” que luego trasladarán a los afiches¹⁰⁰. Esta última consigna queda dispuesta, al finalizar este encuentro, como tarea domiciliaria a realizar por los alumnos y que deben llevar a la siguiente clase (la asignatura está ubicada solamente los lunes en un módulo y medio). En el siguiente encuentro Natalia les expresa:

“...vamos sacando la carpeta...Hubo un lunes que alcanzamos a tener un ratito... Se quedaron trabajando, se acuerdan que tenía que traer la línea de tiempo con los Derechos ¿se acuerdan? [...]...vamos a terminar. ¿Lo tenemos ahora? (le pregunta a un alumno que concurrió con el afiche si quiere pasar a exponerlo) / N: Bueno, vamos a hacer lo siguiente, Mariano, lo vemos entre todos ¿quieres? [...] A ver, qué grupos, levanten la mano qué grupos tienen la..., línea de tiempo, el trabajito... ¿uno?, [...] ...vamos a analizar hoy los dos puntitos [consignas] que lo tienen en la carpeta, y les voy a pedir que lo peguemos en el pizarrón, les pongo cinta y lo vamos a pegar. [...] (Se levantan de sus bancos Carmelo y Mariano con su afiche y van hasta el pizarrón y comienzan a pegarlo)”

Natalia comienza a explicar en el afiche la construcción la “líneas de tiempo” con la clasificación de la información escrita a partir de los contenidos aportados por la fotocopia:

“N: Vamos a hacer lo siguiente... lo vemos entre todos (Señala en el afiche). Yo estoy viendo la ‘línea de tiempo’ que requiere tener marcadas las fechas. Había indicado que por encima de la línea íbamos a marcar algunas situaciones algunos momentos históricos que se habían ganado, Derechos que se habían conquistado. Por otro lado, por debajo de la línea íbamos a indicar aquellas situaciones o momentos históricos en que se habían perdido Derechos... Acá en el primer punto está marcada la fecha, el 1789 ‘La Revolución francesa’ ¿Qué pasaba antes de la revolución

¹⁰⁰ En pocas oportunidades se observó la realización previa de escritura en “bocetos” para la posterior producción de los afiches. Algo de esta práctica de planificar la escritura para la elaboración de los afiches se identificó en Lengua con el contenido de “historieta”. La producción de afiches en el aula por lo general son escritos directamente sobre la superficie del portador, sobre la marcha, sin planificación previa.

francesa? **¿Qué está marcado en la fotocopia, que está marcado en el texto?**... Lo consideraría como una pérdida de Derechos, porque no estaban reconocidos los Derechos ¿Qué pasaba antes de la revolución Francesa? [...] **Fíjense en el apunte, en la fotocopia** [...] ¿Cómo consideraban a hombres y mujeres que no tenían propiedades o que eran de un color de piel?

Ao: Esclavos

[...]

N: ... y de por sí que sean de otra clase social o... **¿Lo ubicaron en el texto? Búsquenlo en el texto**

[...]

N: ¿Qué tenemos acá entre estas dos fechas? (señalando en el afiche) [...] Qué hay en 35 años de diferencia ¿Qué pasa acá?

Aa. Se puede votar / Ao: Empezaron a votar algunas mujeres

N: Claro, a los 35 años desde que se permitió votar a los hombres recién pudieron votar las mujeres. [Continua explicando con diferentes hitos históricos de ‘perdida’ o ‘conquista’ de ‘Derechos’ mientras los va ubicando en la ‘línea de tiempo’ graficada en el afiche del alumno] La docente parada al frente del grupo expresa: Pasamos al Genocidio Judío... Nos hizo pensar como humanidad que esto no nos llevaría a un mundo mejor... [...] **Les recuerdo que les había indicado tres momentos o tres hechos sociales que debían ser considerados... revisen en su carpeta, yo se los he indicado...** Uds. tiene que ubicarlos en la ‘línea de tiempo’...”

En este segmento de actividad, Natalia, por medio de utilizar el afiche expuesto en el pizarrón, orienta colectivamente la construcción de la “línea de tiempo” en tanto herramienta de organización y presentación de la información en forma escrita. Asimismo, indica continuamente a los alumnos que lean en el suministro textual para cotejar la información que deben recuperar para armar la “línea de tiempo”.

A semejanza que Elena en Biología, Natalia, emplea en algunas ocasiones los afiches con la finalidad de ayudar y facilitar a sus alumnos la posibilidad de alcanzar una apropiación significativa de las “nociones-núcleo” por medio del empleo de lecturas abreviadas y sencillas de ciertos portadores textuales asociados con una escritura sintética a través del uso de herramientas de organización y presentación escrita de la información (cuadros, esquemas, líneas de tiempo, entre otros). Incluso en ambas docentes, la práctica de simplificar y facilitar las tareas vinculadas con la lectura y la escritura están en consonancia con ofrecer un orden instruccional accesible y cercano a los alumnos que permita su involucramiento y, en consecuencia, construya un orden regulativo que favorezca el trabajo en el aula. No obstante, como hemos

visto, no siempre consiguen desarrollar de este modo las actividades con los alumnos.

5.4. Reflexiones finales

Entre los docentes del *Ciclo Básico* de esta Escuela Secundaria existe cierto consenso acerca de los limitados repertorios de lectura y escritura que posee un número importante de sus alumnos, por lo menos visto desde la perspectiva de lo que consideran que los estudiantes deberían dominar para este nivel escolar. En consecuencia, atender y mejorar las prácticas vinculadas con la lengua escrita es para los profesores una condición ineludible para que los alumnos puedan apropiarse de los contenidos y, fundamentalmente, para que logren “hacer” las actividades escolares. En esta dirección, el empleo de carpetas, cuadernillos y afiches tiene por objetivo suscitar y enriquecer las prácticas de lectura y escritura. La producción con dichas prácticas resulta crucial para los docentes como medio para evaluar el trabajo y, también para los estudiantes, como una de las vías para acreditar las asignaturas, quizás la más asiduamente utilizada por las prácticas de enseñanza.

Los protocolos de los libros de textos, las fotocopias en cuadernillos o compendios bibliográficos prevén “...una lectura individual por un alumno capaz de responder las preguntas y realizar las actividades con poca intervención del maestro” (Rockwell, 2001, p.18). Pero, los docentes consideran que estos protocolos son insuficientes para que los alumnos resuelvan de manera autónoma las actividades escolares.

En consecuencia, los profesores acuden al uso de las “técnicas de estudio” o herramientas en función de facilitar, guiar y orientar a sus alumnos en la organización de la lectura y la presentación de la información por escrito en los artefactos didácticos. En el caso de las herramientas para la lectura los docentes emplean el “subrayado de ideas principales”, “subrayado jerarquizado” o la “identificación de párrafos”. Proporcionan herramientas para la escritura como el uso de “cuadros sinópticos”, “cuadros comparativos”, “resúmenes”, “esquemas conceptuales de flechas” y “líneas de tiempo”.

Asimismo, para orientar la asociación entre los portadores textuales y los artefactos didácticos, los profesores hacen explícito en las consignas una

secuencia de trabajo donde los alumnos primero *leen* y posteriormente *escriben*. No obstante, el modo de leer siempre está informado por la manera en que se debe escribir. El uso de las herramientas de orientación de la lectura subsume al lector-alumno a un modo de leer que está en función de la subsecuente producción escrita en los artefactos didácticos¹⁰¹.

En el dispositivo didáctico pedagógico que se configura, las herramientas o “técnicas” para leer y escribir adquieren diferentes funciones en el trabajo de enseñar de los profesores, aunque siempre con funciones asociadas. Por una parte, se constituyen en verdaderos “objetos de enseñanza” y, por otra, se configuran como “medios” para enseñar los saberes escolares. Este último aspecto hace que se erijan en “formas de presentación del contenido”, las cuales: “comunican implícitamente algo sobre la manera de existir del conocimiento que se presenta como válida en la escuela” (Rockwell, 1997, p.33). Al respecto, Rockwell también ha mostrado cierta genealogía de la aparición y los efectos de estas herramientas para la enseñanza de los contenidos en el nivel primario en México, donde “[l]a nueva matemática y la lingüística de los años setenta reforzaron esta tendencia al introducir toda una serie de convenciones gráficas (círculos, cuadritos, flechas, subrayados, colores, iniciales) que entraron al proceso escolar con mayor facilidad que los conceptos que intentaban comunicar. Así, a veces se ocupan horas para enseñar a colocar o relacionar correctamente los números o las palabras en determinado formato gráfico, y aun así los alumnos no logran establecer las relaciones conceptuales que implican estas tareas” (1997, p.33-34).

En este sentido, mirado desde la dimensión del curriculum escolar de la Escuela Secundaria, los diseños y usos que adquieren carpetas, cuadernillos y afiches junto con las herramientas de presentación y organización de la información para ordenar y acompañar las prácticas de lectura y escritura se anudan a una manera de transmitir los contenidos escolares.

¹⁰¹ El uso de estas herramientas o “técnicas de estudio” para la producción de escritura también está articulado con el empleo del pizarrón en tanto espacio común y colectivo de visibilización de las “formas de presentación del contenido”. Sin embargo, como vimos, el empleo del pizarrón por parte de los docentes es infrecuente y fluctuante de clase a clase. Fenómeno que quizás se debe al declive de las exposiciones orales de los profesores frente al grupo-clase por las dificultades que se presentan para su desarrollo por las prácticas sociales de los alumnos en el aula.

Desde la perspectiva de los profesores, el uso de las herramientas para leer y escribir radica en que las formas de trabajo se ajusten y adecuen a las posibilidades del “hacer” de los alumnos. Posiblemente, por ello, sólo en algunas ocasiones, los docentes intentan promover prácticas de lectura y escritura más abiertas con un abordaje reflexivo e interpretativo del tratamiento de las “nociones núcleo” vinculadas con situaciones cotidianas o contemporáneas. Las formas de lectura y escritura que promueven en situaciones didácticas con mayor autonomía por parte de los estudiantes están, por lo general, asociadas con recortes de periódicos, folletos u otras fuentes que disponen de “protocolos de lectura” menos estructurados que los manuales escolares.

En esta dirección, se encuentran, incluso, aquellas construcciones metodológicas que hacen un uso regular del afiche en tanto que intentan resolver y/o facilitar las complejidades involucradas en el trabajo escolar con la lectura y la escritura. En el empleo de este artefacto, las imágenes vienen a suplantar a “*tanta palabra escrita*”. No obstante, como vimos en el caso de la prácticas de enseñanza de algunos docentes que utilizan las imágenes, éstas son concebidas, como afirma A-M Chartier, “...no como simples ilustraciones sino como un ‘medio’ informativo por derecho propio, pese a que la ‘lectura’ de sus códigos prácticamente no se enseña, pues los maestros, como la mayor parte de las personas, suelen creer que una imagen se comprende directamente y sin mediación alguna” (A-M Chartier, 2011 p.170).

Por otra parte, la mejora en el desempeño con las prácticas de escritura y lectura por medio del uso de las “técnicas” y los artefactos didácticos se entrama con otra dimensión central en el trabajo de enseñar de los docentes: las diversas y múltiples prácticas sociales de los alumnos en el aula. Así, los modos que adquiere la tarea docente con procedimientos formales para leer y escribir están vinculados también con los intentos de encontrar formas de controlar las conductas. Suscitar un modo de leer y escribir con las herramientas de organización y presentación de la información tiene también por función sujetar los comportamientos de los estudiantes en el aula. Tener a los alumnos abocados a un “hacer” preciso en el modo de leer y de escribir por medio de “técnicas” específicas permite en efecto lograr cierto orden y

disciplina de trabajo. En otras palabras, lograr producir un laborioso orden instruccional lleva de por sí a equilibrar y sostener el orden regulativo.

Los elementos, estrategias y recursos que los profesores entran para enseñar los contenidos escolares mediados por las prácticas de lectura y escritura -donde incluso intentan promoverlas genuinamente con el uso de las imágenes- coinciden con formas de trabajo descritas en el caso de maestros en escuelas primarias. Al respecto Rockwell ha mostrado para el caso de instituciones mexicanas que “[c]uando un maestro trabaja con grupos numerosos, por ejemplo, las posibilidades de la redacción libre son mínimas; la enseñanza se centra en la reproducción del texto (la copia)...” (1997, p.35). En consecuencia, la autora expresa que “entre muchas prácticas que se han documentado en diferentes escuelas [se encuentra] ...la copia de trozos para una lección, la búsqueda en un texto de la respuesta en un cuestionario y la consulta de materiales impresos de distinto orden..., [...] ...el uso de preguntas de comprensión que se ciñen al texto, hasta los intentos por vincular la lección con las experiencias cotidianas de los alumnos” (2001, p.16).

Asimismo, los análisis historiográficos de A-M Chartier sobre la paulatina instalación de la simultaneidad de enseñanza de la lectura y escritura en distintos países: “sea cual sea el ‘método’ elegido, el acoplamiento lectura-escritura permite el acceso acelerado a la lectura... Los alumnos copian los textos y los reconstruyen por escrito, lo que permite a los maestros ‘controlar’ a todo un grupo al mismo tiempo en lugar de interrogar a un solo alumno” (2011, p.167).

En términos comparativos, los procesos analizados en el caso abordado y los descritos por las autoras citadas aportan indicios de las continuidades y semejanzas en las maneras de trabajar con la lengua escrita que existen entre el nivel Primario y el *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria. Dada la equivalencia de estrategias y recursos que emplean los docentes para hacer leer y escribir en ambos niveles, cabe la hipótesis de que más que una carencia de autonomía por parte de los alumnos en sus prácticas de lectura y escritura, tal como suponen las representaciones de los profesores, parecería, por el contrario, que los modos de usar las herramientas para leer y escribir restringiría todo un abanico de posibilidades para potenciar y diversificar dichas prácticas en los estudiantes.

Aunque parezca contradictorio con esta última idea, en las perspectivas de futuro que imaginan los docentes para sus estudiantes, el uso de las “técnicas de estudio” junto con los artefactos didácticos tiene el propósito de promover y mejorar las prácticas de lectura y escritura de forma tal que abonen la autonomía de los estudiantes. Los modos de enseñar con estrategias que tienen a mano y que consideran eficaces canalizan la preocupación por el valor social que otorgan a la lengua escrita como herramienta de inclusión. En este sentido, las maneras de enseñar a leer y escribir descriptos y analizados en las clases de estos profesores muestran huellas de las tradiciones formativas del nivel medio, en el cual es un objetivo principal enseñar a manipular los textos y aprender a estudiar de manera autónoma, tanto dentro del aula como en sus hogares. Así, los intentos de transmitir ciertos procedimientos del manejo autónomo de libros de texto, cuadernillos o compendios bibliográficos abrevan en prácticas asociadas con la fabricación y uso de los “apuntes” universitarios y la confección de resúmenes a partir de ello (horizonte naturalizado de la clásica formación del nivel secundario). Como expresa representativamente Ernestina: *“Nosotros hicimos un apunte que tienen los libros fotocopiados... Esto ya me viene de la formación universitaria”*.

Como analiza A-M Chartier, la práctica de leer y escribir en diferentes asignaturas a lo largo de años en la educación básica, en donde también se puede incluir a la primera parte de la escolaridad secundaria, construye una lista de saberes reconocidos como “escolares” que podemos llamar “saberes de escritura”, en oposición a los “saberes prácticos” (A-M Chartier, 2009, p.10). “[L]a escuela sigue teniendo como misión esencial que los alumnos adquieran la escritura y aprendan a ordenar el mundo de los saberes mediante ella.” (A-M Chartier, p.18)

Por lo tanto, los usos de los artefactos didácticos que este grupo de profesores desarrolla para provocar y mejorar las prácticas de escritura y lectura junto con el manejo de los portadores textuales por parte de sus jóvenes alumnos, provenientes mayoritariamente de sectores populares, configuran una red de elementos que constituyen un *dispositivo didáctico-pedagógico* que condensa y entrama prácticas, conocimientos y relaciones de poder, provenientes de sentidos y modos de hacer de diferentes niveles educativos.

Así, el *dispositivo didáctico-pedagógico* descripto entrama una red de elementos asociados con las prácticas escolares de lectura y escritura. Dichos elementos se materializan a partir de los acuerdos institucionales de los docentes a partir de las exiguas disposiciones de los alumnos con la lectoescritura y la urgencia de atender la problemática a través de diferentes estrategias y recursos de enseñanza tales como: modos de manipular los artefactos didácticos, las consignas que incluyen las “técnicas de estudio”, la lectura con subrayado, la confección de resúmenes, cuadros y esquemas que materializan un modo de leer, el uso de las imágenes para suplantar y acompañar la lectura y la escritura, la sujeción de las conductas por medio de esas prácticas, las normativas de completamiento y presentación de carpetas, cuadernillos y afiches, como así también abonar actitudes y acciones de autonomía en sus alumnos. Aspectos entre los cuales se incluyen como señala A-M Chartier (2009), la transmisión de un modo de clasificar un conjunto de “saberes de escritura”, considerados representantes de las ciencias y la literatura, que portan y vehiculizan valores y visiones de mundo considerados socialmente valiosos y legítimos (p.10).

CONCLUSIONES: Los *Dispositivos didáctico-pedagógicos*, construcciones metodológicas y artefactos para instruir y regular en el *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria estatal.

A partir de la experiencia de permanecer por un largo período de tiempo registrando el trabajo de un grupo de docentes pertenecientes al *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria pública estatal, con una sección de alumnos que cursaban el 2do y el 3er año, logré aproximarme a comprender cómo estos profesores hacen funcionar cotidianamente sus clases, las cuales, en conjunto, se inscriben y configuran un *dispositivo didáctico-pedagógico*.

En sus construcciones metodológicas individuales, los docentes disponen y entran ciertos arreglos y adecuaciones de los contenidos curriculares para que los alumnos puedan apropiárselos. Las adecuaciones de los saberes son materializadas por cada profesor con la combinación de diversas actividades, artefactos, herramientas y recursos. Así fui componiendo un cuadro de los muchos elementos que los profesores ensamblan para hacer andar sus prácticas de enseñanza que, por efecto, también, promueven y desarrollan un “oficio de alumno”.

A partir del análisis del caso, desarrollo en este apartado algunas características más generales de los *dispositivos didáctico-pedagógicos*, por lo que considero conveniente recordar la definición de *dispositivo* propuesta originalmente por Michel Foucault (1991b):

“...un conjunto heterogéneo [de] elementos . El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos [...]...una formación [que tiene] por función responder a una urgencia. De este modo,... tiene una función estratégica dominante [...]; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y sostenidas por ellos” (p. 128-131).

Precisada la noción de *dispositivo* permite dar paso a la afirmación que los *dispositivos didáctico-pedagógicos* consisten en configuraciones que entran en la serie poder-saber un conjunto de elementos heterogéneos que tiene por función instruir y regular a los estudiantes en el trabajo escolar. El *dispositivo*

didáctico-pedagógico abordado es una trama de componentes que tienen por función lograr un continuo “hacer hacer” a los alumnos con lecturas y producciones escritas, mediadas por y objetivadas en tres tipos de artefactos didácticos: carpetas, cuadernillos y afiches. Estos artefactos quedan constituidos en su materialidad textual por la acción de las *guías de trabajo* y sus respectivas consignas, las cuales organizan y presentan los contenidos alrededor de ciertas “nociones-núcleo” que los docentes seleccionan en cada una de sus asignaturas a partir, por lo general, de los diseños curriculares. En este esquema, los profesores suscitan, promueven y formatean las prácticas de lectura y escritura, principalmente, por medio de un conjunto de herramientas denominadas “técnicas de estudio”, aunque no exclusivamente a través de ellas.

En su trabajo cotidiano, los profesores elaboran construcciones metodológicas personales para llevar adelante la tarea de enseñar. Optan por diseñar, usar y gestionar algún o algunos de los diferentes artefactos didácticos -carpetas, cuadernillos o afiches-, por medio de emplear las herramientas para ordenar y presentar los contenidos (*guías de trabajo* y tipos de consignas) y las que orientan las prácticas de lectura y escritura de sus alumnos (subrayado, cuadros, líneas de tiempo, entre otros) para lograr que sus alumnos “hagan” las actividades escolares en el aula. Las herramientas empleadas para leer y escribir son dispuestas con el objetivo que los estudiantes aprendan a clasificar los saberes y desarrollen un “estudio” autónomo. En conjunto utilizan estas prácticas y elementos para intentar controlar y reencauzar las múltiples y simultáneas prácticas sociales y/o acciones disruptivas de sus estudiantes, las cuales conviven y cohabitan en las aulas con las actividades académicas que, por momentos o continuamente, desbaratan el clima de trabajo académico. Los profesores ensamblan y sostienen dinámicamente durante todo el tiempo de sus clases una multiplicidad de componentes para poder desarrollar un “orden instruccional” que converja con y constituya un “orden regulativo” de los comportamientos.

En el conjunto de las construcciones metodológicas de los profesores observados con un grupo-clase del *Ciclo Básico* se pudo identificar, a partir de reconstruir la puesta en juego de saberes y relaciones de poder, cierto *dispositivo didáctico-pedagógico* duradero que se desarrolla en esta escuela

secundaria que atienden a estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos.

Identificar los *dispositivos didáctico-pedagógicos* no es tarea sencilla pues en gran medida el cuadro que componen es invisible, no es evidente, y escapa a la conciencia de sus actores. Se trata de prácticas docentes compartidas, “maneras de hacer” y “maneras de utilizar” (de Certeau, 1980, p.36) que se han ido construyendo y que permiten realizar un trabajo extremadamente difícil: equilibrar dentro de las condiciones materiales y simbólicas las actividades de aprendizaje escolar de un grupo de adolescentes que asiste por obligación a la escuela, tal como vimos en el capítulo 2. Tarea docente que se desarrolla bajo la exigencia de enseñar un currículum fuertemente clasificado, que carga con la historia de un nivel que fue pensado como propedéutico para el nivel superior, pero que en las circunstancias del caso requiere asegurar habilidades básicas para que los alumnos aprendan a leer y escribir, de forma tal que permitan a los estudiantes “hacer” las tareas que se les solicitan.

Los *dispositivos* analizados son *didácticos* en razón que los profesores en sus construcciones metodológicas abordan y desarrollan la tarea de ajustar y adecuar los contenidos con actividades mediadas por artefactos y herramientas según la lógica particular del objeto de conocimiento disciplinar a partir de cómo interpretan las estructuras cognitivas o las posibilidades de apropiación del saber de los alumnos en situaciones y contextos particulares, a partir de tomar opciones éticas y políticas con respecto a las finalidades y valores vinculados con la educación de los sujetos, el saber y la sociedad. Así las construcciones metodológicas abarcan las decisiones y elecciones didácticas de los profesores y se constituyen en una dimensión de los *dispositivos*.

No obstante, los *dispositivos* exceden a las construcciones metodológicas porque incluyen procesos vinculados con las relaciones de poder en tanto intentos de conducir y regular por medio de los artefactos didácticos, y otros elementos, las prácticas sociales y las acciones de resistencia e indignación que los alumnos expresan y ejercen abiertamente en las aulas. Esta dimensión regulativa rebasa, pero a la vez dialoga, y es incluida, en las particulares construcciones metodológicas de los profesores.

En los estudios de la Didáctica General, la categoría de construcción metodológica tematizó insuficientemente los tipos de relaciones de poder que

suscitaban las prácticas de resistencia, oposición e indignación de los alumnos, como así tampoco profundizó en la dimensión de la regulación de las conductas para poder hacer efectiva la enseñanza. El foco estuvo puesto principalmente en dar respuesta o indagar acerca de cuáles mediaciones construir en forma de tareas a partir de los atributos activos de la cognición vinculados con las particularidades de diferentes objetos de conocimiento. Y, en este sentido, analizo exiguamente la incidencia de la cultura material de la escuela presente en diversos recursos y tecnologías de manera genérica y, particularmente, en artefactos y herramientas soportes de escritura, y los efectos que los usos de éstos tienen en las prácticas instruccionales y regulativas.

A partir de fines de la década de los '60 y principios de los '70, el campo de la Didáctica General comienza a incluir paulatinamente en sus reflexiones e indagaciones el efecto de las relaciones de poder en la enseñanza al examinar las evidencias acerca de cómo las prácticas pedagógicas son condicionadas y transformadas por la llegada a la escolaridad de sujetos con acciones y subjetividades inéditas, producto de procesos sociales y culturales contemporáneos¹⁰². La fuerza del fenómeno relativamente reciente -el arribo de estudiantes con la obligatoriedad de la educación secundaria- exige hoy a los docentes, como parte de su trabajo de enseñar, tener que resolver y atender las complejas prácticas que los alumnos despliegan en las aulas. Los estudiantes a través de sus comportamientos expresan de manera soterrada y abigarrada -podría decirse, con una demanda desarticulada-, sus posiciones y sentimientos con respecto a las propuestas de enseñanza que vivencian. De este modo, se constituyen en sujetos propositivos, en co-gestores y co-constructores de las situaciones áulicas. No obstante, el proceso pedagógico que se abre y se sugiere entre estudiantes y docentes no encuentra aún claros y precisos

¹⁰² Desde hace un par de décadas algunos desarrollos de la Didáctica General recuperan los aportes de la investigación educativa con perspectiva socio-antropológica para incluir la dimensión de las relaciones de poder en las aulas, en tanto parte constitutiva de los asuntos a resolver por los docentes en sus prácticas de enseñanza a la hora de tener que transmitir un saber en los espacios escolares (Jackson, 1991; Remedi, 1987; Meirieu, 2001; A-M, Chartier, 2002; Candela, Rockwell y Coll, 2009; Edelstein, 2011; Terigi, 2012; Alterman y Coria, 2012 y 2014; Krichesky, 2014, entre otros). Asimismo, para analizar los vínculos que se establecen en el trabajo de enseñar entre docentes, alumnos y contenidos comienzan a recontextualizarse categorías como “confianza” desde los desarrollos provenientes de la filosofía y el psicoanálisis con L. Cornú, (2004) o los conceptos de “emoción” y “sentimiento” planteados por Nobile (2013) desde el campo de la sociología.

espacios y tiempos para que ambas partes puedan debatir y reflexionar acerca de las circunstancias que habitan, ni sobre las experiencias formativas ofrecidas por la escuela.

Por otra parte, los *dispositivos* son *pedagógicos* porque las prácticas docentes y los usos de artefactos y herramientas son entramados en dinámicas concretas de interacción con grupos de estudiantes con características sociales y culturales específicas. Como se describió en los capítulos 2, 4 y 5, los profesores crean estructuras de participación¹⁰³ por medio de poner en juego sus saberes “constitutivos, experienciales y de la alteridad” (Cifali, 2005) para interactuar, andamiar y orientar los procesos en el aula; prácticas y usos que incluyen las relaciones vinculadas con la autoridad, el conflicto, las emociones y los sentidos que los actores le otorgan a la experiencia educativa, como así también las acciones implementadas para morigerar y controlar el “orden regulativo”.

Asimismo, los dispositivos son *pedagógicos* porque los artefactos soporte de escritura son organizadores del trabajo de enseñar y adquieren rango institucional debido a los acuerdos colectivos entre docentes. Se inscriben en las regulaciones más o menos formalizadas en los establecimientos escolares para su uso, gestión y obligatoriedad. Estas regulaciones escolares tienen por objetivo ordenar y sincronizar el funcionamiento de la tarea colectiva en los establecimientos en función de orientar y favorecer los recorridos y los desempeños de los alumnos, incluso más allá de las paredes del aula.

Ambos aspectos, lo *didáctico* y lo *pedagógico* no son sólo resultado de decisiones individuales de los profesores. Están fuertemente condicionados por muchos otros elementos propios de las regulaciones de las políticas educativas en las organizaciones escolares, las estructuras laborales y curriculares, las normativas institucionales, los procedimientos administrativos y legales que tienen por efecto cierto grado de acuerdo y adhesión entre los colectivos docentes para el trabajo en las aulas. Consensos que pueden advertirse en el

¹⁰³ Rockwell y Galvez, (1982), categorizan esta dimensión del trabajo pedagógico como la *organización de la clase*, la cual se identifica con “...los mecanismos que pone en práctica el maestro para mantener y canalizar la participación de los alumnos” que, a la vez, le permite situar y orientar las decisiones en torno a su propia tarea (p.100). Por su parte Erickson (1999) analiza cómo profesores y alumnos recurren para orientarse en la dinámica del aula al conocimiento de la *estructura de participación social* entendida como un conjunto reglado de limitaciones en cuanto al reparto de derechos y deberes de los distintos miembros que interactúan en el grupo, y que rige la secuencia y la articulación de la interacción (p.326).

caso estudiado en la regulación del completamiento, concurrencia y presentación de los artefactos didácticos durante las clases o los exámenes y el uso de “técnicas de estudio” para promover y sostener la actividad con la lengua escrita en las aulas y en los hogares, entre otros procesos.

En el marco de la escolaridad ambas dimensiones de los *dispositivos didáctico-pedagógico* sólo son escindibles en términos analíticos. A nivel del trabajo de enseñar, los *dispositivos* amalgaman y entran una multiplicidad de elementos heterogéneos que pertenecen tanto a la esfera de lo *didáctico* como a lo *pedagógico*, que hace difícil por momentos identificar taxativamente las adscripciones de sus componentes a cada una de esas esferas.

Caracterizados por prácticas, saberes y relaciones de poder situadas y cotidianas, los *dispositivos didáctico-pedagógicos* son contingentes y relativos a contextos locales. Sin embargo, también se inscriben en la permanencia del tiempo histórico, siempre insertos en la continuidad y las constricciones de la forma escolar. En consecuencia, presentan tanto una estabilidad relativa como una transformación continua efecto de las prácticas inventivas de los actores institucionales.

En este sentido, los *dispositivos didáctico-pedagógicos* enlazan dos dimensiones de la vida de las escuelas. Por un lado, el trabajo colectivo de los docentes, inserto en estructuras que están más allá de las decisiones y voluntades individuales, aunque con el desarrollo de acuerdos más o menos concertados a nivel institucional, más o menos advertidos y conscientes, que incluso pueden estar presente en otros establecimientos, en tanto una “práctica cultural” reconocida, utilizada, transformada, incluso socializada y transmitida entre profesores experimentados y novatos. Por otro lado, la tarea individual de cada docente con sus construcciones metodológicas donde encajan y desencajan a modo de piezas montables y desmontables los diversos componentes (artefactos y herramientas, entre otros), según como consideren más conveniente utilizarlos para sus clases. Es decir, los *dispositivos didáctico-pedagógicos* son una configuración de interfaz entre el trabajo individual y la labor colectiva en la enseñanza escolarizada que permite dar estabilidad y continuidad relativa en el tiempo a la tarea escolar.

Los usos de carpetas, cuadernillos y afiches -como prácticas docentes generalizadas- remiten a las apropiaciones singulares que cada docente hace a

partir de sus trayectorias, sus modos de pensar y tratar los saberes y de interpretar el proceso de aprendizaje. Los empleos inventivos de los artefactos “ordinarios” en el cotidiano de los establecimientos, entran saberes y decisiones docentes, producto de herencias de culturas escolares construidas en procesos colectivos, pero inscritas en resoluciones individuales.

Dinámica entre lo colectivo y lo individual, y en sus dimensiones didáctica y pedagógica, que a modo de una Cinta de Moebius¹⁰⁴ da continuidad y estabilidad a los *dispositivos didáctico-pedagógicos*. Incluso los entramados a los que dan lugar pueden procesar transformaciones, siempre con la condición que sus prácticas lleguen a inscribirse, articularse y volver a estabilizarse en un *dispositivo didáctico-pedagógico* situado.

Los armados didácticos mediados por los diseños y usos de los artefactos y las herramientas de organización y presentación de los contenidos buscan resolver un problema práctico fundamental y, a la vez, un dilema por el cual atraviesan los profesores de la Escuela Secundaria: ¿cómo hacer trabajar a los alumnos con un ritmo donde todos aprendan, maximizando el tiempo curricular, el volumen de contenidos a desarrollar y andamiando las prácticas de escritura y lectura, en una dinámica que permita en el mismo movimiento encauzar las adversas condiciones de trabajo escolar que los estudiantes configuran en el aula a partir de sus prácticas sociales?

Los diseños y empleos de los artefactos didácticos intentan mejorar, hacer más eficaz y viable el trabajo de enseñar. Responden, por una parte, a una economía del trabajo docente que tiene por propósito atender una multiplicidad de tareas vinculadas con una diversidad de alumnos y diferentes cursos e instituciones, aspecto que caracteriza la situación laboral de los profesores de Escuelas Secundarias y, por otra, resolver el desafío en el que han sido colocados los profesores por las políticas educativas con la inclusión escolar en el marco de la obligatoriedad del nivel.

En el caso estudiado, las complejas condiciones que enfrentan los docentes, debido a las prácticas sociales de los estudiantes en las aulas, han puesto en jaque las tradicionales exposiciones orales frente al grupo-clase. Ante estas

¹⁰⁴ Ver página 193.

circunstancias consideran necesario e incluso imprescindible adecuar y ajustar el diseño y desarrollo de actividades de forma tal que favorezcan un “hacer práctico” con elementos y referencias “concretas” que logren “concentrar” a los alumnos. Tipos de actividades que desde la perspectiva de los profesores se ajustan a los desarrollos psicológicos propios de la edad y los repertorios culturales de los alumnos pertenecientes al *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria. Estrategia didáctica implementada también para resolver la situación que los alumnos no realizan las típicas tareas para el hogar.

Los profesores recurren al uso de uno o a varios artefactos 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 utilizarlos persigue la finalidad de construir un ámbito regulado de trabajo que remueva las adversidades y los obstáculos que se les presentan para la enseñanza de los saberes. Asimismo, los usos y gestión de los artefactos están orientados por los modos particulares que tienen los profesores de pensar las asignaturas y, a su vez, por la decisión de las estrategias, las actividades y los recursos que consideran posibles de ser utilizados con los repertorios y características de sus alumnos.

En este sentido, nos encontramos con la emblemática representación de la “Evolución de los Seres Vivos en las Eras Geológicas” en la construcción metodológica de Elena en Biología con los afiches y las imágenes, pasando por la fabricación y uso del cuadernillo en Geografía por parte de Ernestina, con sus estrategias de lecturas guiadas, subrayado y construcción de cuadros y esquemas, hasta el complejo uso que hace de la carpeta Carmen (como así también los desarrollados por Natalia, Raquel y Darío), los cuales son singulares modos del trabajo de enseñar y de construir metodologías personales para tratar los contenidos, para “hacer hacer” las actividades a los alumnos con los artefactos y para promover la lectura y la escritura. Todos ellos funcionan a la vez como medios para intentar regular las conductas en el aula.

Incluso se pudo identificar la existencia de construcciones metodológicas con destacados rasgos de originalidad en algunas clases vinculadas con el tratamiento de un contenido o tema. Solo por nombrar algunos ejemplos: en Ciudadanía y Participación la elaboración de “Mandalas” en la carpeta, establecidos por Natalia para trabajar la “noción-núcleo” de *Identidad*, los

afiches desarrollados por Raquel para trabajar con el tema de *Historietas*, *Historietistas* y *Humor gráfico* o los que diseña Elena en Biología para trabajar *La evolución de los seres vivos*.

No obstante, los docentes optan por una común resolución didáctica, aunque con formas diferentes según los artefactos didácticos que utilicen, que se inscribe en o se caracteriza por el *dispositivo didáctico-pedagógico* reconstruido en esta investigación. Frente al desafío y la interpretación que deben enseñar un considerable volumen de contenido prescripto por los diseños curriculares los profesores construyen una secuencia de *guías de trabajo* con una cantidad variable de consignas, con las cuales seleccionan las “nociones-núcleo” a trabajar y el tiempo requerido para la tarea en clase.

Las *guías de trabajo* son concebidas por los profesores como las herramientas más efectivas para organizar y presentar la mayor cantidad de contenidos en un tiempo considerado siempre escaso, aspecto este último que, paradójicamente, los abruma. Sin embargo, el uso de las *guías* encuentra fuerte adhesiones debido, por una parte, a las identidades forjadas en sus trayectorias formativas en las disciplinas científicas de pertenencia y, por otro, porque facilita en el marco laboral de la Escuela Secundaria trabajar con un importante volumen de saberes conceptuales dentro de cierta economía de trabajo docente. No obstante, se encuentran matices en las construcciones metodológicas y críticas de los docentes al enciclopedismo y profusión de información de las propuestas curriculares, las cuales pueden provenir de la propia experiencia, de procesos de formación docente o de adscripciones profesionales específicas.

Las actividades son planificadas para trabajar en plazos breves de forma tal que les permita regular más fácilmente las conductas de los alumnos. Dinámica con la cual intentan regular el ritmo de trabajo, aunque no siempre lo consiguen. Sin embargo, las construcciones metodológicas varían en sus exigencias, según la manera en que cada docente define el volumen de contenidos a abordar, los ritmos de trabajo y la complejidad de las herramientas utilizadas para la lectoescritura. Esta circunstancia frecuentemente ocasiona resistencias y demandas por parte de los alumnos, aunque los conflictos suceden en todas las asignaturas más allá del armado didáctico que se trate, posiblemente, por la experiencia escolar de los alumnos de tener que atender semanalmente las demandas y obligaciones de diez o doce

espacios curriculares con sus regulares y constantes evaluaciones escritas u orales.

En esta lógica de trabajo, los docentes construyen diferentes tipos de consignas para abordar los conceptos centrales seleccionados en cada asignatura, para: a) definir, b) interpretar, c) contemporaneizar y d) ilustrar una “noción-núcleo”. Las *guías de trabajo* articulan y mixturan las consignas promoviendo diferentes prácticas y operaciones intelectuales. Incluso una misma consigna pueden aglutinar y condensar varias de esas operaciones.

Así, los artefactos didácticos quedan organizados en su materialidad textual por la secuencia sucesiva y continua de las *guías de trabajo* con sus respectivas *consignas* que presentan los contenidos de manera estandarizada en parcelas discretas, acotadas y, en no pocas oportunidades, yuxtapuestas. Regularidad que se presenta más allá de las trayectorias de los docentes, el tipo de artefacto didáctico que utilicen o la asignatura que enseñen.

En dichos artefactos soportes de escritura se puede identificar la transmisión de una multiplicidad de saberes, procedimientos, prácticas y valores. Son la concreción y el reflejo de aquello que los docentes realmente enseñan. En consecuencia, los programas oficiales de las asignaturas confeccionados por los profesores expresan muy parcialmente los saberes desarrollados en las clases. En general, dichos programas solo indican los contenidos conceptuales a abordar durante el año lectivo.

Para los alumnos una de las principales referencias de lo que vale como contenido escolar son las producciones escritas, ilustraciones y subrayados en carpetas, cuadernillos o afiches. Lejos de consistir en materialidades neutrales, los artefactos objetivan y transmiten formas de presentar los contenidos y modos de considerar lo legitimado como conocimiento escolar.

Por otra parte, un elemento recurrente en el *dispositivo didáctico-pedagógico* analizado, el cual se constituye a partir de la preocupación de los docentes para “hacer hacer” las tareas en los artefactos didácticos, consiste en fortalecer, ampliar y mejorar las prácticas de lectura y escritura de sus alumnos; prácticas que de manera solidaria favorecen y andamian la transmisión y apropiación de un conjunto de contenidos. Este aspecto evidencia acuerdos institucionales previos al trabajo en las aulas en razón de los repertorios culturales y características sociales de una gran mayoría de los

alumnos. Además, los profesores consideran que los logros alcanzados en el desarrollo de la lengua escrita y en el manejo de los textos tienen una importancia insoslayable para los desempeños en las evaluaciones y las consecuentes calificaciones que obtengan los alumnos.

Para resolver la difícil tarea de guiar y orientar a los estudiantes en la organización de la lectura y la presentación escrita de la información en los artefactos didácticos, los docentes acuden al uso de lo que ellos denominan “técnicas de estudio”, las cuales consisten en herramientas de organización y presentación de los contenidos. Dichas herramientas frecuentemente moldean las formas de trabajo que establecen las consignas de actividad. Un propósito que persigue el uso de las “técnicas” es abonar y fomentar el desarrollo de una autonomía en el estudio. Sucede que las “técnicas” también son utilizadas en función de controlar las conductas con procedimientos precisos que facilite a los alumnos “hacer” con sencillez las tareas.

No obstante, el empleo de estas “técnicas” fomenta un limitado y encorsetado modo de leer y de producir la escritura. Contrario a las intenciones de los docentes, el uso de estas herramientas cercena procesos de aprendizaje más creativos, diversificados y protagónicos, sostenidos en tiempos más prolongados, con la lectura y la escritura de los alumnos. Al respecto, el problema de los docentes parece consistir en el desconocimiento de otras perspectivas o enfoques didácticos para trabajar con la lengua escrita en sus asignaturas. El dilema no parece ser si trabajar o no con las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes, sino con cuáles construcciones didácticas y armados curriculares desarrollar la lectoescritura, aunándolas con la transmisión de los contenidos. Al respecto, también cabe advertir que quiénes proponen enfoques didácticos alternativos, quizás requieran tener en cuenta las complejas problemáticas que tienen que resolver los docentes en las condiciones actuales, donde deben equilibrar constantemente las tensiones suscitadas entre el orden regulativo y el orden instruccional. O en todo caso, desarrollar con mayor presencia y más asiduamente políticas de acompañamiento didáctico en las propias situaciones de desempeño de los profesores en las escuelas.

La necesaria y simultánea enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, ubicuas en el trabajo escolar como portadores y vehículo de los contenidos, se

constituye en otro componente central de los *dispositivos didáctico-pedagógicos* que posibilitan la tarea de los docentes en las actuales condiciones de una gran mayoría de las escuelas secundarias estatales, aunque su presencia en las aulas re-envía a la historicidad a la que aludíamos precedentemente. Quizás por esa persistencia amerite una mayor atención en los desarrollos teóricos en el campo de la Didáctica General y, en particular, en la conceptualización de la categoría de construcción metodológica.

Las construcciones metodológicas que desarrollan los docentes con el uso de los artefactos didácticos buscan alcanzar cierto grado eficacia en la productividad escolar y regulación de las conductas. La frustración por momentos que experimentan con su trabajo proviene de la difícil tarea de hacer concordar y converger el orden instruccional con el orden regulativo. No obstante, logran hacer funcionar sus propuestas de enseñanza, mejor en unas clases que en otras, más en ciertos momentos que en otros, en algunas circunstancias con todos los alumnos y en otros sólo con algunos.

La sensación de los docentes de no lograr en el nivel del aula un “cierre” de los elementos del *dispositivo didáctico-pedagógico* por las conductas de muchos de sus alumnos, dificulta la economía de su trabajo. El fenómeno de constante “apertura” y disonancia contribuye al sentimiento de agobio y desgaste de los profesores. Sin embargo, no es un problema que se reduce a las clases individuales de los profesores. Las prácticas de resistencia o formas de indignación de los alumnos son efecto también del funcionamiento de la organización de la Escuela Secundaria con una estructura curricular que hace trabajar a los docentes de manera aislada, con un régimen académico -cursado, asistencia y disciplina- con ciertos grados de obsolescencia, sumado a un sistema de acreditación y promoción demasiado rígido. Así, las resoluciones individuales de los profesores dentro del aula tarde o temprano siempre topan con el propio funcionamiento de la estructura de la Escuela Secundaria y con la necesidad de encuadrar sus prácticas individuales dentro de alguna variante de los *dispositivos didáctico-pedagógicos* que dicha estructura orienta y cristaliza.

En las construcciones didácticas poco lugar tiene un uso de los artefactos, las actividades y los referentes textuales que promuevan modos de pensar, abordar y resolver problemáticas en procesos más extendidos en el tiempo

escolar, con un orden y una secuencia de los saberes menos parcializados y fragmentados. Es difícil emprender proyectos desarrollados con secuencias divergentes y complejas de los contenidos y abordados con producciones originales y diversificadas de los alumnos. Ciertas tareas que vinculen aspectos formales e informales de la vida de los estudiantes a través de interrogantes abiertos y genuinos con indagaciones y exploraciones de objetos y artefactos tecnológicos simples y complejos resultan incompatibles con los *dispositivos didáctico-pedagógicos* que se consolidan en la forma actual de la Escuela Secundaria. Aunque por momentos pueden verse intentos en este sentido que, generalmente, no logran estabilizarse o no terminan de gestionarse de manera sostenida por períodos prolongados.

En consecuencia, las prácticas y usos que hacen los docentes con los artefactos y las herramientas didácticas son respuestas inventivas y adaptativas a las nuevas condiciones del trabajo de enseñar en las aulas de la Escuela Secundaria. Los profesores construyen complejas construcciones metodológicas para resolver y tramitar una multiplicidad de elementos en función de atender la urgencia que plantea hacer andar las clases en el marco de una tarea casi solitaria con los repertorios y acciones de sus estudiantes - soledad atenuada por la presencia de algunos acuerdos o intercambios colectivos-. Dinámica de conjunto de las construcciones metodológicas que da lugar a la configuración del *dispositivo didáctico-pedagógico* analizado en este establecimiento escolar, y cuyos elementos constitutivos resumo en los siguientes apartados.

En el paisaje de esta Escuela Secundaria, como en el de muchas otras, asistir con una *carpeta* hace a la identidad de alumno y constituye la figura de estudiante del nivel. Por el contrario, concurrir sin la carpeta es evidencia que no se podrán realizar las prácticas académicas que en una escuela secundaria se asocian normativamente con un cierto “oficio de alumno” tipificado. En el nivel medio, la carpeta es aun la herramienta hegemónica para que ese oficio pueda ser ejercido. Así todos y cada uno de los alumnos disponen de sus carpetas. La ausencia de este artefacto de trabajo es equivalente a la ausencia del “hacer”, aspecto que es advertido inmediatamente por los docentes, aunque su presencia no sea necesariamente sinónimo de “hacer” las tareas. Situación

que los profesores reconocen, pero dadas las condiciones que enfrentan, en muchas ocasiones, tienen dificultades y obstáculos para resolver cómo lograr que sus estudiantes trabajen.

La organización interna de la *carpeta* es el reflejo material de la combinación entre la organización laboral de los docentes y la estructura curricular del nivel medio. Una colección de espacios y contenidos separados entre sí donde cada uno está a cargo de un docente. Estructura que demanda a los alumnos una gestión fragmentada del conocimiento y, por efecto, una equivalente administración simbólica e intelectual de los contenidos que porta.

En la comparación entre los modos de trabajo de enseñar de los profesores se puede identificar formas recurrentes en el uso de la carpeta. Estas regularidades se fundan en su común historicidad y los protocolos de empleo que porta este objeto canónico de la cultura escolar del nivel. Un empleo común que se advierte es la tendencia a organizar y disponer los contenidos en una sucesión de *guías de trabajo* y uso de herramientas para las prácticas de escritura y lectura (aunque se producen excepciones con algún tipo de consigna). Esta práctica didáctica que se evidencia en la semejanza y hasta réplica de los desarrollos en las carpetas de los alumnos, resuelve las rutinas para gestionar las clases y la economía del trabajo docente. Quizás en términos de experiencia escolar este modo de trabajo académico contribuya a reforzar los procesos y prácticas de resistencia o indignación que se observan en los alumnos dentro del aula.

No obstante, aún conservando dicha estructura secuencial de los contenidos -principalmente conceptuales-, la carpeta adquiere sutilmente empleos y formas diversas que son la materialización de las maneras en que cada docente en su trabajo de enseñar enfatiza o desestima los elementos heterógeneos que se entraman y articulan en el *dispositivo didáctico-pedagógico* descripto (guías de trabajo, consignas, técnicas de estudio, prácticas de lectura y escritura, portadores textuales -libros, compendios, fotocopias sueltas-, el uso de imágenes fijas o de producción de ilustraciones). Estas variaciones son efecto de los modos singulares de pensar el tratamiento del contenido, las formas de concebir el aprendizaje, las maneras de gestionar los vínculos con los alumnos y las ayudas para favorecer la apropiación del saber escolar en el “hacer”

dentro del aula, como también de las prácticas de evaluación y calificación desarrolladas.

Por su parte, los *cuadernillos* asumen, según el caso, diferentes diseños didácticos en función de resolver y organizar un conjunto de problemas prácticos del trabajo de enseñar. La invención de estos artefactos son tanto causa como efecto de las construcciones didácticas de los docentes, en tanto que reúne y condensa en un solo *locus* otros artefactos, herramientas y prácticas, reunidas con el propósito de resolver la gestión de los recursos para la enseñanza, la concurrencia de los alumnos con los materiales de trabajo, su completamiento, la realización de las tareas escolares en el aula y los apoyos y ayudas para el desempeño en las evaluaciones.

Es en la conjunción de esos objetivos, que se puede comprender la elección que algunos docentes hacen del cuadernillo buscando sustituir el uso de otros artefactos como la carpeta o los libros de textos. La manera particular de presentar el saber a los alumnos consiste en reunir en un único artefacto un conjunto de prácticas solidarias –lectura guiada, subrayado jerárquico y producción de escritura- en función de facilitar el trabajo en clases o el estudio en sus hogares.

En algunos casos, para que un cuadernillo cumpla con las finalidades que se proponen requiere de un diseño artesanal pormenorizado. La secuenciación y organización de la disposición gráfica de la información, esquemas y cuadros obedece a una organización del trabajo y el tiempo escolar. De este modo, el cuadernillo como artefacto es neurálgico y funcional con la economía del trabajo docente, como así también se incardina en la organización académica de la institución y el desempeño escolar de los alumnos.

Por otra parte, el uso del *afiche* tiene por objetivo “hacer” trabajar de otro modo a los alumnos. En primer lugar, posee la diferencial característica de organizar y presentar las producciones de los alumnos de manera expuesta y pública. En términos funcionales, es un artefacto didáctico usado para promover, principalmente, actividades grupales y colaborativas, diversificar el modo de abordaje de los contenidos, desarrollar prácticas de escritura con imágenes en función de su exhibición en el aula o en espacios escolares más amplios. Algunos docentes lo emplean para suscitar la oralidad de los alumnos en clases por medio de la exposición y publicidad de la información que porta.

El empleo del afiche tiene por objetivo también promover ciertos grados de autonomía en las tareas. Propósito que se vehiculiza con la gestión de las láminas, la búsqueda de información y materiales necesarios para su confección en tiempos y espacios extraescolares. No obstante, el propósito de suscitar la autonomía produce constantes contratiempos y conflictos entre docentes y alumnos.

Un rasgo distintivo de los afiches es su vinculación con el uso de las imágenes, en razón que son consideradas, en algunos docentes más que en otros, como el fundamento del uso de este artefacto didáctico, en tanto soporte para vincular y exponer figuras ilustradas fijas. Asimismo, el uso de las imágenes parte del supuesto, por una parte, que el colorido y la iconicidad despierta un mayor interés y seducción en los alumnos y, por otro, que consiste en un recurso que favorece y potencia el aprendizaje significativo y perdurable de los contenidos.

Así, principalmente en los afiches, aunque no exclusivamente, las imágenes son empleadas como un recurso auxiliar para proveer datos del mundo. La imagen es una herramienta para ofrecer información y apoyar la transmisión de los contenidos. Para algunos docentes las imágenes fijas o la producción de ilustraciones tienen la ventaja práctica de ordenar y simplificar cosas, objetos, aparatos o seres vivos¹⁰⁵. No obstante, por momentos, subyace en el uso de las imágenes el supuesto que las mismas son autosuficientes y evidentes para interpretar o comprender los saberes que se intentan transmitir. En las actividades que las utilizan son poco trabajadas para propiciar reflexiones acerca de los saberes que portan o que pueden hacer surgir, quizás también efecto de la premura en el ritmo de trabajo con los contenidos curriculares.

Recurrir en algunas de las consignas de las construcciones metodológicas al empleo de las imágenes, es consecuencia, de una representación docente que considera que las ilustraciones son promotoras de un aprendizaje relevante y “práctico” en oposición a tareas que sólo recurren a la lectura y memorización de la información.

Sin embargo, quedan abiertos interrogantes para profundizar en futuras indagaciones acerca de las prácticas y representaciones didácticas de los

¹⁰⁵ Algunas de estas conceptualizaciones son recuperadas de Feldman, 2010.

docentes vinculadas con las imágenes fijas y la producción de ilustraciones, como así también su empleo con los artefactos portadores de escritura y las herramientas de textualización.

Por lo tanto, la opción por parte de los docentes del uso de uno o varios artefactos para sus clases puede estar vinculada con diversos aspectos: intentar revertir la monotonía de trabajar de la misma manera con las prácticas de lectura, escritura e ilustración; considerar que permiten mejorar las posibilidades de apropiación de saberes; constituirse en un medio más eficaz para controlar las conductas de los estudiantes o porque suponen se ajusta mejor a los modos de evaluación que utilizan. La combinación de estas opciones da lugar al interior del aula a la existencia de diferentes construcciones metodológicas con el empleo de artefactos y herramientas didácticas.

Asimismo, los alumnos deben aprender a manejar los artefactos didácticos. Los estudiantes aprenden (o resisten) a practicar y seguir el trabajo con cada uno de los artefactos y las herramientas que incluyen. Cuando los docentes suplantán la carpeta por cuadernillos o afiches, la coexistencia de varios recursos multiplica su gestión, aspecto que produce dificultades a los alumnos, que termina trasladándose al trabajo en clases, situación que también contribuye a los procesos de fragmentación del conocimiento. Además suscitar el “hacer” con los diferentes artefactos didácticos requiere un trabajo de socialización en gestos y prácticas para que pueda sostenerse y producirse el proceso de trabajo con los contenidos.

Los artefactos didácticos son una de las herramientas simbólicas y materiales centrales del funcionamiento del *dispositivo didáctico-pedagógico* analizado. En sus usos en las construcciones metodológicas se juega la organización del trabajo escolar, el ordenamiento y presentación de los contenidos, el equilibrio siempre inestable entre el “hacer” individualizado y colectivo de los alumnos y el control de la productividad.

La gestión por parte de los docentes para garantizar la presencia y disponibilidad de carpetas, cuadernillos y afiches en las aulas es una parte primordial del trabajo de enseñar. La preocupación de los profesores y los conflictos que se suscitan por la presencia o ausencia de carpetas, cuadernillos

y afiches, junto con los portadores textuales o recursos que los hacen funcionar, es evidencia palpable de su gravitante importancia para “hacer hacer” las actividades en clases y, por transitividad, para regular las conductas de los alumnos.

El interrogante que transitan y deben resolver cotidianamente los profesores consiste en cómo disponer prácticas, deseos, objetos de conocimiento, herramientas y artefactos para que otros, en posición de alumnos, (siempre una identidad en construcción, móvil y conflictiva) aprendan o se apropien de un hacer y un modo de pensar con un conjunto de herramientas materiales y simbólicas. Así, el dilema constante para los profesores es cómo administrar los recursos y sus energías para “hacer hacer” las tareas académicas.

Los artefactos, en tanto organizadores del trabajo escolar, para lograr el propósito de “hacer hacer” las tareas, deben ser efectivamente producidos y, por lo tanto, requieren de un sujeto productor: los alumnos. El cumplimiento de la norma de completar los artefactos didácticos se encuentra vinculado con el hecho de suscitar ese “hacer”, convertirlo en obligación y, en esa dirección, lograr la productividad de los sujetos; proceso que daría la impresión, por momentos, que se constituye en sinónimo de aprendizaje de los contenidos.

En términos generales, los *dispositivos didáctico-pedagógicos* que se constituyen mediante el uso de los artefactos didácticos y las herramientas tienen por intención la conducción de las prácticas y configuran una forma de “gobierno” escolar de los alumnos¹⁰⁶. Para el trabajo de enseñar los artefactos didácticos y las herramientas operan en un doble aspecto: hacen trabajar a todos en forma colectiva y, a la vez, construyen un control de la individualidad con el seguimiento, evaluación y calificación de los alumnos. A través del uso de cada uno de estos artefactos se desenvuelve el proceso de individualización de los alumnos para su seguimiento académico en las asignaturas.

Pero también, la gestión de los artefactos didácticos tiene la finalidad de construir un universo común de trabajo. El uso de estos recursos materiales y

¹⁰⁶ Como señala Agamben (2011) la noción de “gobierno de los hombres” es una de las preocupaciones centrales de Foucault cuando comienza a desarrollar el concepto de dispositivo. El concepto también es utilizado por Marcelo Caruso (2005) en su estudio historiográfico de la constitución del sistema educativo en el Reino de Babiera en Alemania, para analizar el “gobierno escolar de los alumnos” y la “biopolítica en las aulas”, por medio de, entre otros aspectos, la intervención reguladora de los métodos de enseñanza y los artefactos escolares en la conducción de los sujetos-estudiantes.

simbólicos se basa en la construcción de un ritual colectivo. Así favorece ordenar el trabajo de los docentes y los alumnos en una coordinación de las acciones en el aula, en un mismo tiempo y una misma realización.

La gestión de los artefactos didácticos se vincula con el proceso de objetivación del currículum escolar en las aulas. Estos artefactos, funcionan, existen y “hacen hacer” debido a unos contenidos supuestamente enseñados y aprendidos. Por momentos la gestión de la materialidad y el “hacer” es tan imperiosa para los docentes que pareciera que los saberes escolares quedarán subsumidos en las dinámicas de la administración del trabajo y los recursos. No obstante, el “hacer hacer” no es equivalente a un “hacer por hacer”, aunque en ocasiones parecería que los docentes incurren en esa modalidad. El “hacer” con los artefactos didácticos tienen una productividad, movilizan saberes, aprendizajes y elabora productos escolares.

En forma genérica, al interior de los *dispositivos didáctico-pedagógicos*, el contenido es eso que se transmite mientras los profesores hacen funcionar las construcciones metodológicas por medio de artefactos y herramientas. No obstante, los modos en los cuales las construcciones metodológicas son desarrolladas en la escuela pueden llevar a un “hacer hacer” que subsume a los sujetos en una repetición y reproducción que los aleja de dotar de sentidos profundos a los saberes y sus experiencias pedagógicas. Quizás las vivencias escolares que propician las particulares construcciones metodológicas analizadas hacen que algunos alumnos no puedan seguir el juego, sientan que no los convoca, que no les resulta significativo y que no tienen lugar para ser protagonistas de sus procesos formativos.

Una paradoja amarra la materialidad con la productividad de los artefactos didácticos: la utilidad y productividad de carpetas, cuadernillos y afiches radica en su *caducidad*. Una vez concluido el cursado y aprobada la asignatura los artefactos y las tareas que portan son material desechable. Por lo tanto, requieren ser “hechos” cotidianamente y durante el tiempo del cursado anual de las asignaturas para que cumplan su propósito de formación. Esta finitud hace que deban ser producidos una y otra vez cada año lectivo. En esa naturaleza se aloja su eficacia y permanencia en las prácticas asociadas al trabajo escolar, porque permite que ese trabajo se reinicie continuamente. Son útiles en la medida que llegado un punto se desechen y vuelvan a ser

producidos. Aspecto fundamental también vinculado con la ejercitación de la lectura y la escritura en la escuela.

Las opciones didácticas que hacen los profesores de utilizar los artefactos en tareas individuales o grupales no modifica el registro de propiedad personal de aquellos por parte de los alumnos. Estos portadores de escritura establecen una relación de control entre la producción individual del estudiante y la supervisión del docente. Incluso el afiche que, por lo general, está diseñado para una producción y propiedad colectiva, funcionan a modo de una hoja de carpeta para evaluar individualmente lo producido en su superficie.

Para que los artefactos tengan validez deben ser “hechos” y ese valor se mantiene hasta que se aprueba la asignatura durante el desarrollo en un año lectivo. Por lo tanto, son intransferibles e inútiles para otros alumnos en un siguiente período. Porque sirven a los docentes para el “hacer hacer” individual de cada estudiante, día a día y clase a clase. Como se puede comprender cumple una importante función en la regulación de la producción académica. Paradójicamente, la finitud de los artefactos hace a su perpetuidad inscripta en las memorias colectivas de las instituciones educativas. En el proceso escolar al hacer producir y desechar los artefactos didácticos radica la continuidad de los *dispositivos didáctico-pedagógicos* junto con las prácticas, los saberes y las relaciones de poder que movilizan.

Carpetas, afiches y cuadernillos hunden sus raíces en la historia profunda y colectiva de la escolarización, en general, y de la Escuela Secundaria, en particular. Son artefactos y herramientas (asociados a prácticas escolares) que construyen *dispositivos didáctico-pedagógicos* “sin autor”, como los denomina A-M Chartier (2002), que por su naturaleza colectiva, son transmitidos de generación en generación de docentes, e incluso, de los propios alumnos.

Acerca de la historicidad y continuidad relativa de los artefactos y sus usos en las instituciones educativas es fructífero recuperar para el análisis, el estudio de Silvina Gvirtz (1999) en el que aborda, entre las décadas del '30 y el '70 del siglo XX, cómo el movimiento de la “Escuela Nueva” en Argentina desarrolló una reforma para el nivel primario a través de la implementación de un “cuaderno único de clase”, entre otros asuntos, para promover y organizar el

“hacer” del alumno¹⁰⁷. El movimiento escolanovista vio en el uso de ese “cuaderno único” de clases “...un vector fundamental para el buen funcionamiento de la escuela desde los componentes más básicos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje...” (p. 56)¹⁰⁸.

Según Gvirtz, el “cuaderno único” operaría intentando sistematizar y simplificar internamente la labor escolar y, a la vez, organizar las formas de registro del saber curricular. Para los mentores del proyecto: “[u]na de las características más salientes que debería tener este cuaderno único, es que debería convertirse en un cuaderno del ‘hacer’. Se trataría de un cuaderno de ejercicios”. Así todos los trabajos que realiza el alumno debían ser parte del cuaderno. Entonces, el primero de los requisitos que debía cumplirse para no traicionar la propuesta consistía en dar una participación activa al alumno en clase. De esta forma lo que los alumnos “hacen”, y sólo lo que ellos “hacen”, es lo de debería componer el cuaderno. Los tipos de tareas tales como síntesis, resumen, ejercicios, entre otros, debían estar incluidos en este único artefacto (p. 66-67).

Desde el análisis de Gvirtz, con la propuesta del cuaderno único de clase “...la ejercitación debería tomar siempre formas interesantes, atractivas y se desarrollarían siempre en horas de clase. Al convertirse en un cuaderno de ejercicios, la simultaneidad tomaría otro rumbo. La tarea se desarrollaría por todos los alumnos simultáneamente en cada uno de sus cuadernos. Las formas escrituradas de la ejercitación se privilegian sobre el trabajo oral” (p. 78). Desde esta propuesta pedagógica “[l]a clase modifica entonces no sólo su dinámica interna, la ejercitación escrita y el trabajo simultáneo reemplazan a la clase magistral o lección sino que también se modifica su estructura temporal, el tiempo uniforme se reemplaza por un tiempo móvil y su eje en lo que hace al contenido, de forma tal de privilegiar la actividad”. Incluso en relación a los clásicos deberes hogareños “...la propuesta de los pedagogos de la Escuela

¹⁰⁷ Ver páginas 12 a14 de la Introducción de la presente tesis.

¹⁰⁸ Gvirtz subraya que “[c]uando se hace la defensa de este instrumento se aclara que la referencia a la palabra ‘único’ no se relaciona con la necesidad de que los alumnos presenten un sólo cuaderno, aunque grueso y abultado, a lo largo del año escolar. Por el contrario, se sugiere que éste se presente bajo la forma de pequeños cuadernos. Al concluirse un cuaderno, se comenzaría con el siguiente, de forma tal que entre uno y otro, se establecería una relación de sucesividad” (p.66) Un criterio o principio de secuencialidad del trabajo escolar y de organización interna de los contenidos en los artefactos que, como se ha analizado, continua presente en carpetas, cuadernillos y afiches en la Escuela Secundaria.

Nueva planteaba desterrarlos por completo...”. Por otra parte, consideraban que “el libro de texto debía ser considerado como agente de investigación, promotor y estimulante de la actividad e, incluso, un economizador de los esfuerzos” (p.80-81).

El análisis que aporta Gvirtz acerca de la propuesta del escolanovismo con el cuaderno único permite hipotetizar acerca de las huellas que persisten en las prácticas y representaciones vinculadas con el empleo de los artefactos didácticos por parte de los docentes observados en una Escuela Secundaria. Gvirtz señala que: “[U]no de los pilares que se utilizó para justificarlo fue el de crear un cuaderno en el que el alumno ‘haga’. El sujeto del cuaderno sería el alumno y el docente supervisaría y guiaría su trabajo” (p.98). Las evidencias analizadas darían cuenta de que esas huellas resuenan en las prácticas pedagógicas y las voces de los docentes cuando refieren a que los alumnos deben “hacer” y que las actividades deben servir para lograr “concretar” ese “hacer práctico” por medio de utilizar diferentes estrategias, consignas y herramientas de lectura, escritura e ilustración.

La descripción del “cuaderno único de clase” y sus comunes características con el funcionamiento y los componentes de los artefactos y las herramientas descriptos en la Escuela Secundaria indagada permite suponer la presencia y continuidad relativa de la configuración de un *dispositivo didáctico-pedagógico* que comparte rasgos o elementos históricos entre el nivel primario y el secundario de la escolaridad argentina. En este sentido, la conexión entre el uso del “cuaderno único de clase” y el empleo de carpetas, cuadernillos y afiches permite pensar en la profundización de un proceso de “primarización de la secundaria” que se extiende en el tiempo, como así también un testimonio de los intercambios históricos, apropiaciones múltiples y participaciones complejas entre dispositivos y prácticas de diferentes niveles educativos.

Como se puede comprender a partir del análisis del caso estudiado, el trabajo de enseñar en el *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria comienza paulatinamente a asemejarse a la tarea de los maestros de educación primaria. En el marco de las normativas de la obligatoriedad y los mandatos de inclusión y atención a la diversidad, la tarea docente con los repertorios y prácticas de los alumnos “más chicos” exige una laboriosidad que demanda ocuparse con afán

en la gestión de la disponibilidad de los artefactos y los recursos en el aula, sostener precisas y constantes indicaciones de pautas de trabajo escolar, acompañar la lectura y la escritura, diseñar las actividades con referentes “concretos”, recurrir a un profuso uso de imágenes fijas y de producciones ilustradas, al recorte y pegado de materiales gráficos, el coloreado de mapas, el “hacer hacer” las tareas con ayudas y orientaciones “codo a codo” con los alumnos y proponer consignas o explicaciones sencillas adecuadas a la edad y posibilidades de los estudiantes. Modos didácticos del trabajo docente que esbozan un relativo abandono de las tradicionales escenas escolares del nivel medio con las exposiciones del docente frente al grupo-clase, en un esquema de comunicación radial, en las cuales los alumnos debían escuchar atentamente y hacer preguntas para despejar dudas o ser interrogados por el profesor. Además, de consistir en un fenómeno que también expresa un corrimiento de la pretensión de sostener el proceso de escolarización, acreditación y promoción con el supuesto de responsabilidad y autonomía del estudio extraescolar depositado en el estudiante, con las posteriores evaluaciones o exámenes orales y/o escritos, consistentes en exponer o reproducir los contenidos. No obstante, los diferentes modos de llevar adelante la tarea docente y el oficio de alumno en este abanico de posibilidades conviven, batallan, ganan o pierden terreno según el profesor que se trate, los grupos de alumnos y las circunstancias escolares.

Los modos de trabajo didáctico que se desarrollan por su practicidad o efectividad, similares a las formas de labor de la Primaria, por lo menos para el primer tramo de la Escuela Secundaria, son experimentados por los profesores con cierta incomodidad y, por momentos, con cierto malestar. A menudo prima el desconcierto y las dudas acerca de cómo encarar la tarea docente en estas nuevas circunstancias. No obstante, poco a poco, de manera sutil e imperceptible las formas de trabajo de enseñar con ayudas y orientaciones pormenorizadas con todos y cada uno de los alumnos se van imponiendo por la fuerza de los hechos, por una parte, debido a las prácticas de los alumnos vinculadas con sus repertorios escolares y culturales previos y, por otro, en razón que los propios *dispositivos didáctico-pedagógicos* son parte de los acuerdos y construcciones colectivas de los docentes en los establecimientos,

aunque como vimos, no siendo evidente para ellos su participación en la configuración de este proceso¹⁰⁹.

Estos cambios también son efecto de las políticas de ampliación y obligatoriedad del nivel en el marco de las legislaciones que se sancionaron en los últimos años. Incluso se puede entrever que muchas de las prácticas escolares recuperan sugerencias o prescripciones didácticas, pedagógicas y curriculares que hacen sinergia con los desarrollos autónomos locales contruidos por los colectivos docentes o por profesores individuales.

En una dirección contraria, es interesante resaltar algunos estudios que identifican usos de los artefactos didácticos y desarrollos de prácticas de enseñanza que se orientan hacia un proceso de “secundarización” del nivel primario. Por un lado, la adopción de la carpeta con sus separaciones y organización disciplinar que la Primaria ha ido adoptando, no solo se encuentra en nuestro contexto, sino como muestran A-M Chartier en el caso francés, los docentes adoptaron la carpeta “...de manera 'práctica', mas no sin arreglos, con las categorizaciones disciplinarias del secundario... que no fueron impuestos por ninguna decisión institucional o jerárquica” (2002, p.25).

De manera semejante, E. Rockwell (2013) recupera el caso de la escuela primaria en México y señala que “[l]a llamada *articulación* de la primaria con la secundaria, como afirman varios investigadores, ha producido una *secundarización* de la primaria, visible en el nivel casi incomprensible de algunos textos actuales, pero sobre todo en la exigencia de manejar formas abstractas de representación de los contenidos que son inadecuados para el nivel primario, como producir 'cuadros sinópticos' de textos mal leídos y poco explicados de los docentes. El tiempo, recurso escaso, se va en dibujar las 'llaves' y 'tablas' y en practicar la copia o el 'corte y pega' de los textos retomados con escasa comprensión” (p.90).

Así entre Escuela Primaria y Secundaria se van dando mutuos préstamos, colonizaciones¹¹⁰, apropiaciones y trasvasamientos en el uso de artefactos,

¹⁰⁹ Procesos que se han encontrado en otros estudios realizados en Escuelas Secundarias con características semejantes al caso aquí abordado (Falconi-Beltran, 2014).

¹¹⁰ Al respecto Ines Dussel (2007) señala como una hipótesis a corroborar “...que el nivel primario no sólo cambió poco sino que incluso fue ‘colonizando’ a la escuela media, que a lo largo del siglo fue concibiéndose como una extensión de la primaria, y que fue adoptando, si no sus contenidos, algunos de sus rituales y modos organizativos (actos escolares, uso del guardapolvo, formas tutoriales más parecidas al maestro de grado)”. Según Dussel, en la

herramientas, prácticas y saberes que configuran *dispositivos didáctico-pedagógicos* que son configurados por el afán de los docentes de resolver y mejorar el trabajo de enseñar.

Asimismo, el uso de los artefactos didácticos, como así también de las herramientas para organizar y presentar los contenidos, están vinculados con formas y propósitos del trabajo académico en el nivel universitario. Las representaciones docentes que orientan la confección del cuadernillo o los compendios que recopilan bibliografía para que todos accedan a un universo simbólico común con un empleo de las prácticas de subrayado y resumen de la información, son también efecto de las recontextualizaciones que los profesores hacen a partir de sus trayectorias o biografías formativas. Sin embargo, dichas prácticas no dejan de pertenecer al patrimonio de los modos de hacer históricos del nivel medio, en razón de la tradicional vinculación con el nivel superior como horizonte de sus objetivos y funciones.

Los *dispositivos didáctico-pedagógicos*, configurados por, como así también que subsumen a, un conjunto de construcciones metodológicas que desarrollan hoy los docentes para intentar atender la llegada de nuevas subjetividades y prácticas que portan los alumnos, son un entramado histórico de instituciones, artefactos, herramientas, prácticas, saberes y relaciones de poder que tienen por función y, son efecto, del propósito perseguido por atender la urgencia de resolver el proceso de obligatoriedad e inclusión en la educación secundaria.

Probablemente el proceso escolar analizado pueda arrojar luz para repensar y ayudar a modificar una identidad laboral docente, como ha señalado Terigi (2008), forjada en la férrea estructura tripartita de la organización pedagógica de la Escuela Secundaria configurada por una clasificación fuerte de los conocimientos que colecciona en compartimentos estancos los contenidos y en espacios identificados mayoritariamente con las disciplinas científicas; una formación docente especializada y orientada solo a un campo disciplinar; y una contratación de trabajo para enseñar un programa unificado (parcelado en porciones de contenidos informativos) teniendo a cargo varios grupos de alumnos que permanecen agrupados según el criterio de la edad y/o su

experiencia de “primarización de la secundaria” en Argentina también influyeron muchos otros aspectos, entre ellos, las crisis económicas periódicas que empobrecieron a la población y que pusieron nuevas demandas de contención social al sistema educativo (p.102).

desempeño académico dentro de una misma sección, aula o espacio durante todo un año lectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agambem, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. Revista Sociológica año 26, 73, 249-264. UAM, Azcapotzalco, México.

<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>

Aguilar, C. (1997). El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En Elsie Rockwell (coord.) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica, DF, México.

Alterman, N. y Coria A. (2012). La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Philippe Meirieu. En Furlan (coord), reflexiones sobre la violencia en las escuelas. Siglo XXI, México.

Alterman, N., y Coria A. (2014a). Introducción. En Alterman, N. Coria, A. (coord.): Cuando de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela. Editorial Brujas. Córdoba, Argentina.

Alterman, N., y Coria A. (2014b). La transmisión educativa: condiciones y tensiones en escuelas públicas. En Alterman, N., Coria, A. (coord.): Cuando de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela. Editorial Brujas. Córdoba, Argentina.

Alterman, N. y Coria A. (2012). La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Philippe Meirieu. En Furlan (coord), reflexiones sobre la violencia en las escuelas. Siglo XXI, México.

Alterman, N, Coria, A. Falconi, O., Foglino, A.M., Kravetz, S., Lopez Molina, E., Sosa, M, (2005). Problemas iniciativas y proyectos en escuelas secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos. Revista Páginas 5, año7. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba, Argentina.

Alterman, N., Sosa, M., Kravetz, S., Falconi, O., Lopez Molina, E. (2006). Un nuevo desafío para la escuela media: la gestión por proyectos. Cuadernos de Educación 4, año 4. Área Educación del Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Arroyo, M., Poliak, N., Tiramonti, G. (2009). El trabajo docente hoy: saberes, experiencias, identidades. Propuesta Educativa año 18, 31. Junio. FLACSO Argentina. Buenos Aires.

Ball, S. (1994). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós, Barcelona.

Baquero, R., y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes Pedagógicos, 2. Buenos Aires.

Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps). Las formas de lo escolar. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

- Baquero, R., Terigi, F., Gracia Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (7) 4.
- Basabe, L. y Cols E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, *El Saber Didáctico*. Paidós, Buenos Aires.
- Batallán, G., y Campanini, S. (2006). Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares. En Ameijeiras A. y Jure E. (comps.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Prometeo. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria, Madrid.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial. Barcelona.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura de discurso pedagógico*. Ediciones Morata, Barcelona. Ed. Original, Routledge, Londres, 1990.
- Birgin, A. (1999). *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia*. Troquel, Buenos Aires.
- Braga, G., y Tania, M.F. (1999). A riqueza do tempo perdido. *Educação e Pesquisa*. São Paulo (25) 2, 109-125, jul/dez.
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Homo Sapiens, Buenos Aires.
- Brigido, A. M. (2011). *Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar. Un estudio sobre el primer ciclo de la secundaria*. Hispania editorial. Córdoba, Argentina.
- Brito, A. (2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina*.
- Caillods F. y Hutchinson F., (2001). ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América latina? Diversificación y equidad En C. Braslavsky (org). *La educación y debate de procesos europeos y latinoamericano contemporáneos*. Buenos Aires. Santillana.
- Camilloni, A. (1991). *Alternativas para el régimen académico*. Revista Iglú, 1. Buenos Aires.
- Candela, A., Rockwell, E., Coll C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación Cualitativa del Aula CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* (8). Xalapa, Veracruz.

- Caruso, M. (2005). La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919). Prometeo, Buenos Aires.
- Carraher T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1991). Diez en la vida, cero en la escuela. Siglo XXI, México.
- Carranza, A. y ot., (2002). Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la Reforma Educativa de la Provincia de Córdoba. Revista Páginas 2 y 3, año 2. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Cazden, B. C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Paidós, Barcelona.
- Celso, F. [et al.] (2008). Gestión de innovaciones en la enseñanza media. Santillana, Buenos Aires.
- Charlot, B. (2005). Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Arned, Porto Alegre.
- Charlot, B. (2007). La relación con el saber. Elementos para una teoría. El Zorzal, Buenos Aires.
- Chartier, R. (1993). Du livre au lire. En Chartier, Roger (Dir.). Practiques de la lecture. Payot et Rivages, Marsella.
- Chartier, R. (1997). Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero. Universidad Iberoamericana, México.
- Chartier, R. (1999). El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación. Gedisa, España.
- Chartier, A-M. (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. Revista brasileira de história da educação 3, 9-26, jan/jun.
- Chartier, A-M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. Fondo de Cultura Económica, México.
- Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L., Altet, M. y otros (coord.). La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias. FCE. México.
- Cole, M. (1990). Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Morata, Madrid.
- Coll, E. (2011). Estilos de Enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Comenio, J. A. (1994). Didáctica Magna. Editorial Porrúa, México.

Contreras, D. (2009). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?. Mimeo Curso Virtual: Pedagogía de las Diferencias. Flacso, Argentina.

COPEC (Consejo para la Planificación Estratégica de la Provincia de Córdoba). Propuestas de Políticas educativas para la provincia de Córdoba 210-2020. Libro Blanco -Tomo I. Área de Conocimiento

Coria, A.; Alterman N. y Sosa, C. (2007). La escuela media en Argentina. Entre regulaciones e iniciativas escolares. Un análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba, Argentina. Revista Mexicana de Investigación Educativa (12) 32, 183-205, enero-marzo. COMIE, Distrito Federal, México.

Coria, A. (2006). Políticas de enseñanza y lecturas de la escuela cotidiana. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación de Niños y Jóvenes dentro y fuera de la Escuela. Debates en la Etnografía y la Educación. Buenos Aires.

Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa. Noveduc, Buenos Aires.

Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. En, Revista de Estudios del Currículum (1) 1. Pomares-CorredorBarcelona

Davini, M.C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana, Buenos Aires.

De Certeau, M. (1996). La invención de lo cotidiano, I. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana/ITESO/CEMCA, México. Primera edición en francés, 1980. Gallimard, París.

De La Riva, M. (2011). El tiempo en clases de ciencias: tránsito de Primaria a Secundaria. La investigación Cualitativa del Aula CPU-e. Revista de Investigación Educativa 8. Xalapa, Veracruz.

De La Riva Lara, M. (2013). Comparación de los procesos de movilización corporal entre alumnos de dos niveles educativos. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 9 (2), 1-22, http://www.uam.es/otros/ptcedh/2013v9_pdf/v9n2esp.pdf.

Díaz Barriga, A. (1985). Didáctica y Currículo. Nuevomar, México.

DINIESE (2013). La Educación Argentina en Cifras 2013. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Di Stefano, M., Pereira, C. (2009). Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo. En M. Pini (comp.) Discurso y educación. UNSAM. Edita. Buenos Aires.

- Dubet, F., y Martucelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada, Buenos Aires.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org): Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina. IIPE-Unesco. Sede Regional Bs. As. Argentina.
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?. Gedisa, Barcelona.
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Gedisa, Barcelona.
- Dubet, F. (2007). ¿Por qué parece imposible reformar el sistema escolar francés?. Revista Mexicana de Investigación educativa año 7, (12) 32, 109-126, ene/mar. Comie, Distrito Federal, México.
- Duro, E. (2010). Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes. UNICEF, Argentina.
- Duschatzky, S., y Corea C. (2002). Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós, Buenos Aires.
- Dussel, I., y Caruso M. (1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, I., Britos, A. y Nuñez, P. (2007). Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambio en la enseñanza elemental en los últimos años?. En Terigi F., (Comp). Diez Miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI- Fundación OSDE, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2008). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manatí/FLACSO, Buenos Aires.
- Edelstein, G., y Rodríguez, A. (1974). El método factor definitivo y unificador de la instrumentación didáctica. Revista de Ciencias de la Educación año II, 12.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AA:VV. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Buenos Aires.
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. Kapelusz, Buenos Aires.
- Elbaum, J. (1998). La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar. Propuesta Educativa año 9, 18. Buenos Aires.
- Erickson, F. (1999). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación

social en clase. En Velasco Maillo, H. M., García Castaño, F.J., Díaz de Rada, A. *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Trotta, Madrid.

Escolano, A. (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación* 301. Barcelona.

Falconi, O., y Beltran M. (2010). Que podamos aprender a nuestro tiempo. La experiencia escolar en la encrucijada de la tensión social: avatares de la transmisión y apropiación de saberes escolares en un grupo de alumnos de una escuela secundaria pública. II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina. CD Room. 13, 14, 15 Octubre. Ciudad de Salta, Argentina.

Falconi, O., y Beltrán, M. (2014). La tarea de escolarización. El desarrollo de dispositivos de apoyo estudiantil y los procesos de exclusión socio-educativos en la escuela secundaria. En Alterman, N. Coria, A. (coord.): *Cuando de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.

Falconi, O. (2004a). Escribir para dialogar: la construcción de un espacio público entre estudiantes de nivel medio. *Revista Cuadernos de Antropología Social* 19, julio 2004. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Falconi, O. (2004 b). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?. En Kairos. *Revista de Temas Sociales*, año 8, 14. Universidad de San Luis. Octubre 2004. <http://www.revistakairos.org/k14-15.htm>.

Falconi, O. (2006). Entre la transmisión y la territorialización: una etnografía del aula en el nivel medio. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. *Debates en la Etnografía y la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Feldman, D. (2009). La innovación escolar en el currículo de la escuela secundaria. En Romero C. (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Noveduc, Buenos Aires.

Feldman, D. (2010). *Enseñanza y Escuela*. Paidós, Buenos Aires.

Fernández, A., Finocchio, S. y Fumagalli, L. (2001). Cambios de la educación secundaria en la Argentina. En Braslavsky, C. (org.) *La educación secundaria. ¿cambio o inmutabilidad?*. Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Santillana, Buenos Aires.

- Fernandez Enguita, M. y Terrén, E. (2008). Presentación. En, Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. Universidad Internacional de Andalucía/Akal. Madrid
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. FCE. Buenos Aires.
- Filmus, D., y otros (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Santillana, Buenos Aires.
- Fine, G. y Deegan, J. (1996), "Three Principles of Serendip: insight, chance, and discovery", *Qualitative studies in Education*, vol. 9, nº4.
- Fogolino, A.M., Falconi, O., López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. Cuadernos de Educación año VI, 6, 227-243, julio. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.
- Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1989). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores, Argentina.
- Foucault, M. (1991a). Microfísica del poder. La piqueta, Madrid.
- Foucault, M. (1991b). Saber y Verdad. La Piqueta, Madrid.
- Furlán, A. (1989). Metodología de la enseñanza. En Furlán, A. y otros. Aportaciones a la didáctica en el Nivel Superior. UNAM – ENEP, México.
- Gallart, M. A. (2006). La escuela técnica industrial en Argentina. Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Tenti Fanfani, E. (Comp) Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas. UNESCO.IIPE. Buenos Aires
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos 44, 33-65, jul./dic, México.
- Glaser B. y Strauss A. (1967) The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago. Aldine Publishing Company.
- Goodson I (2000) El cambio en el curriculum. Octaedro, Barcelona.
- Goodson I. y Norrie, C. (2009). Maestros para mañana: la reestructuración de las vidas profesionales y los conocimientos de los amestros de primaria: Una

perspectiva anglosajona. Propuesta Educativa año 18, 31. Junio. FLACSO Argentina. Buenos Aires.

Guardiola, C. (2002). Homogeneización y diferencias: un estudio de las estrategias escolares para el abordaje de la diversidad. Tesis Maestría FLACSO Argentina.

Guerrero Salinas, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación y expresión de los jóvenes, en Rev. Mexicana de Investigación Educativa (5) 4. México.

Gutiérrez, G. (2013). El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba 2003-2013: historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos Córdoba: UEPC/Alaya Editorial, Argentina.

Gvirtz, S. (1999). El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970). Eudeba, Buenos Aires.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2000). El ABC de la tarea docente. Curriculum y Enseñanza. Aique. Buenos Aires.

Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'. Revista Iberoamericana de Educación. (Estado y Educación) 1, 201-222, Ene/Abr 1993.

Holland, D. y Cole, M. (1995). Between discourse and schema, reformulating cultural-historical approach to cultural mind. Anthropology and Education Quarterly 26 (4), 475-490.

Holstein, A. (1999). La experiencia de la diversidad en los grupos escolares. En Neufeld M. R. y J. A. Thisted (comps.) De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. EUDEBA, Buenos Aires.

Izcovich, G. (2014). La expansión educativa del nivel medio. América Latina, 2000-2010. Cuaderno SITEAL 19. Buenos Aires: IIPE-UNESCO/OEI.

Jacinto, C., y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?. Aportes de la experiencia latinoamericana. Santillana-IIPE-ONU. Buenos Aires.

Jackson, Ph. (1991). La vida en las aulas. Morata, Madrid.

Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Historico. Revista Brasileira de História da Educação 1 jan/jun. 2001. Publicação semestral da Sociedade Brasileira de História da Educação-Editora Autores Associados. Campinas, Brasil.

Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la Búsqueda de una nueva Agenda. En AA:VV. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Buenos Aires.

Lundgren, U.P. (1992) Teoría del curriculum y escolarización. Morata. Madrid

- Kaplan, C. V. (2000). Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Colihue, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2001). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE-UNESCO, Argentina.
- Kirk J. y Miller M (1991). Reliability and validity in qualitative research. Thousand Oaks. California. Sage Publications
- Krichesky, G. (2008) (Directora). Las prácticas inclusivas en la escuela media: la perspectiva de los jóvenes. Cimientos: Fundación para la igualdad de Oportunidades Educativas. Buenos Aires.
- Krichesky, G., y Duque, J. (2011). Prácticas de enseñanza en escuelas secundarias y procesos de inclusión/exclusión escolar. Ponencia presentada en VII jornadas de investigación en educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad. Córdoba, Argentina. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011.
- Krichesky, G. (2014). La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires. (Reseña de tesis) Propuesta Educativa (2) 42, año 23, 101-103. Noviembre.
- Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica, México.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. Lectura y Vida. Revista latinoamericana de Lectura año 28, 4.
- Maldonado, M. (2000). Una escuela dentro de una escuela. Eudeba, Buenos Aires.
- Marradi, A., Archenti N. y Piovani, J.I. (2010). Metodología de las ciencias sociales. Cengage, Buenos Aires.
- Martino, A. (2009). Pasajes, tensiones y quiebres en la escolarización de alumnos de segundo año en una escuela pública del gran córdoba. VI Jornadas de Investigación en Educación CIFYH. Julio. CD Room. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Mastache, A. (2012). Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. Noveduc. Buenos Aires
- Martos, E., y Martos García, A. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 119-135, 26 De Enero. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mateos, M., Martí, E. y Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En Pozo, J.I y otros. Nuevas formas de pensar la

enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Grao, Barcelona.

Meirieu, P. (1992). Aprender, sí. Pero ¿cómo?. Octaedro, Barcelona.

Meirieu, P. (1997). La escuela modo de empleo. De los “métodos activos” a la pedagogía diferenciada. Octaedro, Barcelona.

Meirieu, P. (2001). La Opción de educar. Ética y pedagogía. Octaedro, Barcelona.

Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. Cuadernos de Pedagogía 373, Noviembre. Barcelona.

Mekler, V. (1997). Las percepciones de jóvenes populares sobre la crisis de la educación media y la formación para el mundo del trabajo. Propuesta Educativa año 8, 16. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Narodowski, M. (1995). La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas históricas. En Propuesta Educativa año 6, 13. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Nespor, J. (2002). Classrooms, Teaching, Learning. Paper presented at the Conference on Qualitative Classroom Research: What in the world happens in classrooms. May 27-31, Mexico City.

Nobile, M. (2013). Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral en Ciencias Sociales. Facultad latinoamericana de ciencias sociales. Argentina.

Nobile, M. (2014). Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. CPU-e. Revista de Investigación Educativa 18, 88-110, enero-junio. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.

Parra C., (2006). La escuela primaria nos concierne. En Terigi Flavia (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria”. Buenos Aires.: Siglo XXI-OSDE.

Pereyra, A. (2009). La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada. Boletín N°8. SITEAL. IIPE-UNESCO-OEI. <http://www.siteal.iipe-oei.org>

Perkins, D. (1995). La escuela inteligente. Gedisa, Madrid.

Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y el fracaso escolar. Morata, Madrid.

Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.

Perrenoud, P. (2006). El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Editorial Popular, Madrid.

- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Editorial Popular, Madrid.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Gedisa, Barcelona.
- Poggi, M. (2003). La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. En Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Unesco/Fundación OSDE/IIPE/Altamira, Argentina.
- Poliak, N. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Comp.: Guillermina Tiramonti. Manantial, Buenos Aires.
- Portieri Monteiro, L., y Stocco Smole, K. (2010). Um caminho para atender las diferenças na escola. *Educação e Pesquisa* (36) 1, 357-371, jan/abr. São Paulo.
- Rayou, P. (2009). El relevo de las generaciones. *Propuesta Educativa* 31, Año 18. Junio. FLACSO Argentina. Buenos Aires.
- Remedi, E. (1987). La identidad de una actividad. *Ser maestro*. DIE-CINVESTAV, México.
- Remedi, E. (1989). Construcción de la estructura metodológica. En Furlán A. y otros. *Aportaciones a la didáctica en el Nivel Superior*. UNAM – ENEP (1ra edición, 1978) México.
- Rogoff, B. (1998) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2016). Culturas escolares. *Culturas Escolares En AAVV Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México:FCE-UNAM.
<https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=D&id=50>
- 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* (pp. 77-109). Coord. Rodolfo Ramírez Raimundo. Instituto Belisario Domínguez. Senado de la Republica. México.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. *Historia cultural en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2007a). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología social* (16), 175-212. Universidad Complutense de Madrid.
- Rockwell, E. (2007b). Metáforas para encontrar historias inesperadas. En M. de Araujo e Nepomuceno y E. Figueiredo Arantes Tiballi. *A educação e seus sujeitos na história*. Argumentum Editora, Bello Horizonte, Brasil.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista* (44) 13-39 dez. Belo Horizonte, Brasil.

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En, Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Num. 1. Enero 2004-mayo 2005. Ediciones Pomares. Barcelona-Estado de México.

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan./jun.

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. Interações, Unimarc Editoria. Universidad de San Marcos, Brasil.

Rockwell, E. y Mercado R. (1999). La práctica docente y la formación de maestros. En Rockwell, E. y Mercado R.. La escuela, lugar del trabajo docente. DIE/Cinvestav/IPN, México, DF.

Rockwell, E. (1997a). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En Elsie Rockwell (coord.) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica, México.

Rockwell, E. (1997b). La dinámica cultural en la escuela. En Amelia Hernández (coord). Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Editado por Amelia Hernández. Infancia y Aprendizaje. Madrid.

Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En Rockwell, E. (comp.) La escuela cotidiana. FCE. México.

Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. Revista Nueva Antropología 42, julio. México.

Rockwell, E. y Galvez G. (1982). Formas de transmisión del conocimiento científico, Educación. Consejo Nacional Técnico de Educación. Revista trimestral (8) 42, Octubre-Diciembre 1982, 4ta época. DF, México.

Schwab, J. (1973). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. El Ateneo, Buenos Aires.

Shulman, J.H., Lotan, R.A., y Whitcomb J.A. (comps.) (1999). El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes. Amorrortu, Buenos Aires.

Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M.R. y Thished J.A. De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. EUDEBA, Buenos Aires.

Sourrouille, F. (2009). Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América latina. Distintas formas que asume la desigualdad. Cuaderno 02. SITEAL-IIPE-OEI, Buenos Aires.

http://www.siteal.org/modulos/boletinesV1/upload/27/SITEAL_Cuaderno02_20090901.pdf.

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa* (Brasil) (6) 1, 67-78, ene-jun. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

Souto, M (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En AA:VV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.

Stodolsky, S. (1997). La importancia del contenido en la enseñanza. *Actividades en las clases de matemática y ciencias sociales*. Paidós, Barcelona.

Svampa, M. (2005). La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Taurus, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2003). Educación media en Argentina: desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Unesco/Fundación OSDE/IIPE/Altamira, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2007), *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (Coord). (2012). *La escolarización de los adolescentes, desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Terigi, F. (1999). *Currículum Itinerario para aprehender un territorio*. Santillana, Buenos Aires.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Noveduc, Buenos Aires.

Terigi, F. (2006). Las ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI-OSDE, Buenos Aires.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina. Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* 29, 63-71. FLACSO, Argentina.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia en Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de La Pampa, Argentina.

http://www.lapampa.edu.ar/jornadaapertura2010/Documentos/Conferencia/mc_e_Flavia_Terigi_Conferencia_Trayectorias_Escolares.pdf

Terigi F. (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria". En Tenti Fanfani, E. (Coord.). (2012). La escolarización de los adolescentes, desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G y Montes (comps). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manatí/FLACSO, Buenos Aires.

Trillas, J, (1985). Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Laertes, Barcelona.

Tyack D. y Cuban L. (2000). En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas, SP/Fondo de Cultura Económica, México.

Vanella, L., Maldonado, M. y otros (2014). Programa de Inclusión y terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) Córdoba, Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_PIT_DIC_OKweb.pdf

Vial, M., Stambak, M. y ot, (1986). El fracaso escolar no es una fatalidad. CRESAS. Bs. As.

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.

Viñao Frago, A. (1999). Leer y escribir, historia de dos prácticas culturales. Fundación Educación, voces y vuelos, I.A.P. México.

Vistrain, A. (2009). Apertura del tercer espacio y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases. CPU-e, Revista de Investigación Educativa 8, 2-22, enero-junio. http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/vistrain_tercer_espacio.html

Vygotsky, L. (1994). The problem of environment. En Van der Veer R. y Valsiner J. (eds.) The Vygostky Reader. Cambridge. Massachusets. Blackwell Publishers.

Vygostski, L. (2006). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Critica, Barcelona.

Willis P. (1977). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Editorial Akal, Madrid.

Wolfgang, M. (2000). ¿Educación o segregación? Los jóvenes desfavorecidos en la escuela. *Propuesta Educativa* año 10, 23. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Wright Mills, Charles (1986). *Sobre Artesanía Intelectual*. (Apéndice) En, *La Imaginación Sociológica*, Fondo de Cultura Económica, México.

Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina” *Revista Mexicana de educación* septiembre-octubre 2003, año/vol.8, número 019, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México D.F., México, p. 653-677.