

Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las “técnicas de estudio” como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido

Octavio Falconi*

Fecha de recepción 29-3-2019
Fecha de aceptación 29-4-2019

Resumen

La presente comunicación tiene por objetivo contribuir a comprender las dinámicas del trabajo de enseñar vinculado con los usos de la cultura material de la escuela y su relación con la lengua escrita. En el marco de un estudio con enfoque etnográfico, se busca indagar de qué maneras los profesores hacen frente a las dificultades y los dilemas que supone el trabajo con las nuevas cohortes de jóvenes alumnos que ingresan a la Escuela Secundaria estatal, provenientes mayoritariamente de sectores sociales desfavorecidos, efecto del proceso de universalización del nivel secundario. Con estos propósitos, la descripción analítica muestra cómo un grupo de docentes, en sus construcciones metodológicas, gestiona y utiliza un conjunto de *artefactos* y *herramientas* didácticas

* Doctor en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Profesor Adjunto de las cátedras “Didáctica General” y “Problemáticas y Enfoques de la Investigación Educativa”, Escuela de Ciencias de la Educación. Coordinador del Área Educación del Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Contacto: octaviofalconi@gmail.com

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

“ordinarias”, entre estas últimas las que denominan como “técnicas de estudio”, para desarrollar con sus estudiantes un modo de leer y escribir. Estas “técnicas de estudio” se constituyen tanto en omnipresentes *objetos* de enseñanza como en *medios* para enseñar, a la vez que funcionan como *formas* de presentación del conocimiento, elementos que, al entramarse con otros rasgos de la actividad escolar, configuran un *dispositivo didáctico-pedagógico*.

Palabras clave: escuela secundaria, trabajo de enseñar, artefactos didácticos, técnicas de estudio, lengua escrita.

Didactic uses of reading and writing among teachers of secondary school. The “study techniques” as teaching objects, means to teach and ways of presenting of presenting the content

Abstract

The purpose of this communication is to contribute to the understanding of teaching linked to the cultural school and its relationship with the written language. From a case study with an ethnographic approach, the aim is to contribute to the knowledge about how the teachers, in their work, face the difficulties and dilemmas with the new cohorts of young students who enter the State Secondary School, mostly came from disadvantaged social sectors, effect of the process of universalization of the secondary level. The analytical description shows how a group of teachers, in their methodological constructions, manages and uses a set of “ordinary” tools and didactic devices to develop with their students a way of reading and writing named “Study techniques”. The use that teachers give to these, makes them constitute both ubiquitous “teaching objects” and “means” to teach, while, in

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

the same act, in “forms of presentation of knowledge”. Elements that, framed with other features of school activity, becomes a didactic-pedagogical device.

Keywords: secondary school, teaching work, didactics artifacts, study techniques, written language.

Introducción

La presente comunicación tiene por objetivo contribuir a comprender las dinámicas del trabajo de enseñar, vinculado con los usos de la cultura material de la escuela y su relación con la lengua escrita. Por otra parte, busca indagar de qué maneras los profesores hacen frente a las dificultades y los dilemas que supone el trabajo con las nuevas cohortes de jóvenes alumnos que ingresan a la Escuela Secundaria estatal, provenientes mayoritariamente de sectores sociales desfavorecidos, efecto del proceso de universalización del nivel medio.¹

En el marco de un estudio con enfoque etnográfico, se describe analíticamente cómo un grupo de docentes, en sus construcciones metodológicas,² gestiona y utiliza un conjunto

¹ Este texto recupera algunos desarrollos de mi tesis doctoral (Falconi, 2016), para la cual realicé un trabajo de campo por un período de dos años, donde observé, desde el principio del año lectivo hasta su conclusión, las clases de siete profesores de diferentes asignaturas en un Instituto Provincial de Enseñanza Técnica y Media (IPETyM) de una localidad del conurbano de la Ciudad de Córdoba (cinco docentes de 2.º año durante 2011 y los dos restantes de 3.º año en 2012). En total se registraron 80 horas de clases (pertenecientes a 92 encuentros áulicos) con un mismo grupo de alumnos que transitó esos años escolares del Ciclo Básico. Se efectuaron registros fotográficos, grabaciones audiovisuales y entrevistas pre y post clase con los docentes, como así también con cada uno de los alumnos. Asimismo, se recolectaron artefactos didácticos y documentación relevante.

² El concepto de construcción metodológica “...implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar [una] propuesta de enseñanza... 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” (Edelstein y Coria, 1995, p. 68).

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

de *artefactos* y *herramientas didácticas* “ordinarias”,³ entre estas últimas las que denominan como “técnicas de estudio”, para desarrollar con sus alumnos un modo de leer y escribir.⁴

Los profesores emplean estas “técnicas” para promover, por una parte, las lecturas guiadas con subrayado de textos e identificación de ideas principales y, por otra, las producciones escritas de los contenidos con cuadros, esquemas y/o diagramas. Como veremos, dichas “técnicas” se constituyen tanto en omnipresentes “objetos de enseñanza” (Rockwell, 1997, p. 32), como en “medios” para enseñar, a la vez que, en el mismo acto, funcionan como “formas de presentación del conocimiento” (Rockwell, 1997, p. 32).

En esta dinámica, el modo de organizar y orientar las prácticas de lectura y las producciones escritas e ilustradas por parte de estos profesores constituye un rasgo principal de un *dispositivo didáctico-pedagógico* (una interfaz entre el trabajo individual y la labor colectiva en la enseñanza escolarizada) que parece generalizarse entre sus asignaturas en el Ciclo Básico de la escuela secundaria estatal observada. En otros escritos (Falconi 2014, 2016), he analizado cómo dicho *dispositivo didáctico-pedagógico* se encuentra configurado por ciertos elementos entramados, entre los cuales tiene cierta predominancia el uso de determinados *artefactos* –carpetas, cuadernillos y/o afiches– y *herramientas didácticas*⁵ que los docentes utilizan para ordenar, presentar y hacer circular

³ Siguiendo a A.-M. Chartier (2000), la noción de “ordinarios” refiere a materialidades, prácticas y saberes del cotidiano escolar, no por su condición de banales o intrascendentes, sino por lo contrario: en tanto que contruidos en el devenir histórico por las tradiciones de trabajo de los colectivos docentes, acaban siendo tan comunes, frecuentes y habituales que pasan inadvertidos para los actores escolares –e incluso para un observador externo– en su importancia y necesidad para el funcionamiento de la escuela y las clases.

⁴ 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 autopercibida.

⁵ Para hacer más precisa la descripción de la cultura material analizada, diferencio entre *recursos* (fotocopias, películas, videos, celulares, computadoras personales, entre otros), *herramientas* (subrayados, cuadros sinópticos, líneas de tiempo, esquemas, como así también las guías de trabajo y sus respectivas consignas) y *artefactos* (carpetas, cuadernillos –compendios– y afiches), todos neurálgicos para el funcionamiento de un *dispositivo didáctico-pedagógico*. Asimismo, el término *herramienta* puede utilizarse

los contenidos, promover las tareas en el aula, suscitar los aprendizajes y elaborar las calificaciones, siendo estas últimas, en el marco de la obligatoriedad, imperiosas tanto para docentes como para cada uno de los alumnos con el objetivo de aprobar y acreditar los espacios curriculares en las respectivas etapas evaluables del año lectivo.⁶

Usos didácticos de carpetas, cuadernillos y afiches: modos de leer y escribir

Para el trabajo de enseñar, la disponibilidad en el aula de carpetas, cuadernillos y afiches, por su función de soportes materiales para escribir e ilustrar (y también leer), permite a los profesores “hacer hacer” las actividades académicas a los alumnos. No obstante, el uso didáctico de dichos soportes exige una condición insoslayable para que los docentes puedan desempeñar su tarea –y se podría decir, también para la de la escuela en su generalidad–: ellos sólo funcionan en la medida en que los estudiantes se dispongan a realizar las prácticas de lectura y escritura en sus superficies. Ante esta constatación, los profesores consideran que se enfrentan a un inconveniente sustancial para llevar adelante su labor: la mayoría de sus alumnos presentan elementales repertorios de lectura y escritura desde el punto de vista de lo que se espera para la Escuela Secundaria.⁷

Por lo tanto, los profesores perciben que se enfrentan a ciertas dificultades para el andar de las clases junto con sus alumnos. Al respecto, consideran que los repertorios en

con el mismo valor conceptual que la noción de *artefacto* (Cole, 1990). Incluso, ambas nociones son válidas para conceptualizar el pizarrón o el libro de textos.

⁶ La organización administrativa del régimen de evaluación, calificación y promoción de la Escuela Secundaria en la Jurisdicción Córdoba divide el año escolar en tres períodos (trimestres). Los profesores tienen la exigencia formal de generar, para cada espacio curricular donde se desempeñan, una calificación final promedio por trimestre para cada alumno, la cual se obtiene a partir de dos o más calificaciones por estudiante 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. No obstante, a partir de la Resolución 188/18, se encuentra en marcha una experiencia piloto de reforma del Régimen Académico de la Escuela Secundaria que modifica esta modalidad de evaluación, entre otros aspectos.

⁷ Un análisis de la percepción de los docentes acerca de los saberes de los alumnos que ingresan a la Escuela Secundaria estatal puede verse también en Falconi y Beltrán (2014a).

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

lengua escrita que hasta ese momento ha desarrollado una parte importante del grupo de estudiantes son insuficientes para resolver de manera autónoma las actividades escolares. En consecuencia, advierten, de manera articulada, que las condiciones materiales y simbólicas que ofrecen los soportes textuales, es decir, “los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído” (Chartier, 1993, citado por Rockwell, 2001, p. 13)⁸ se encuentran distantes de las posibilidades de sus alumnos para que puedan realizar las consignas con independencia.⁹

Frente a estas circunstancias, las decisiones didácticas que asumen los docentes para desarrollar las prácticas de lectura y escritura de sus alumnos tienen el propósito de resolver dos desafíos íntimamente conectados: por un lado, la necesidad de suscitar y sostener esas prácticas, en tanto que son consideradas fundamentales para “hacer hacer” las tareas en los *artefactos* didácticos, y, por otro, instar a leer y escribir en tanto actividades que posibilitan vehiculizar la transmisión y apropiación de los contenidos. En este sentido, los profesores disponen y orientan, en sus construcciones metodológicas, ciertos modos de leer, manipular y usar los portadores textuales para habilitar y lograr la producción escrita en carpetas, cuadernillos y afiches. Así, la mejora de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes pasa también a constituirse y ser valorado como una condición y un objetivo del trabajo de enseñar (y de aprender).

Sin embargo, las tareas de lectura y escritura que los docentes suscitan 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. Impulsar y sostener en el tiempo de

⁸ 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 inscriptas 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.

⁹ Al respecto, tal como ha señalado Rockwell para la Escuela Primaria, los protocolos de los libros de textos e, incluso, para algunos de los cuadernillos o compendios bibliográficos de nuestro caso, suponen “...una lectura individual por un alumno capaz de responder las preguntas y realizar las actividades con poca intervención del maestro” (2001, p. 18).

clase que los estudiantes lean y escriban tiene también por propósito controlar las conductas en función de mantener un “orden regulativo” que sostenga un “orden instruccional” dentro del aula.¹⁰ Así, los modos de “hacer” leer y escribir tienen también por objetivo sortear resistencias, dificultades y contratiempos que los alumnos despliegan en las clases y, por esta vía, encontrar maneras eficaces de organizar y presentar el conocimiento escolar.

Al respecto, en las expresiones de los docentes, son recurrentes las referencias al “esfuerzo” y el “gasto de energía” que requiere el trabajo de enseñar, debido a las prácticas juveniles de sus alumnos. Los registros de observación muestran que el numeroso grupo de estudiantes hace difícil su regulación dentro del aula, un aspecto que les plantea a los profesores, por lo general, la opción de desistir de la clase expositiva, en razón de las constantes interferencias que se interponen para su desenvolvimiento.

La tramitación didáctica de las diferentes disposiciones para el aprendizaje de los alumnos en un dispositivo que fragmenta el tiempo curricular en numerosas disciplinas, en un formato enciclopédico, y en un régimen escolar que funciona organizado bajo un cuestionado principio de homogeneidad, exige a los docentes prácticas didácticas y pedagógicas que les permitan resolver su tarea de enseñar. Así, las condiciones laborales, que se generan también a partir de los repertorios culturales y escolares de los estudiantes del Ciclo Básico, provocan una constante tensión entre instruir y regular, que requiere diseñar e implementar invenciones materiales y simbólicas para las clases.

En este sentido, los elementos heterogéneos que los profesores ensamblan en su trabajo de enseñar para suscitar ciertos modos de leer en los portadores textuales y

¹⁰ Bernstein (1988, p. 38), al analizar 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 [instruccional] 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...”. Posteriormente, expresa que el discurso pedagógico, en tanto gramática del dispositivo pedagógico, es la inserción de uno en otro, “[d]e 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).

promover las producciones escritas en carpetas, cuadernillos o afiches se inscriben en una red de componentes compartidos que constituyen un *dispositivo didáctico-pedagógico* que tiene por objetivo tanto enseñar los contenidos curriculares y ciertos modos de leer y escribir, como así también ordenar comportamientos y configurar subjetividades.

Prácticas de lectura y escritura: percepciones y propósitos docentes

Como se señaló, a partir de cierta experiencia acumulada en el trabajo de enseñar, los profesores construyen un diagnóstico situado sobre los aprendizajes en lectura y escritura que han alcanzado los alumnos en sus trayectorias escolares previas. Por lo general, las valoraciones de los docentes provienen de ponderar cuánto pueden leer y escribir en calidad y volumen sus jóvenes aprendices, pero, también, en qué medida pueden hacerlo de manera autónoma. Estas consideraciones surgen, entre otras, 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 adquiere en sus construcciones metodológicas el uso de *artefactos y herramientas didácticas* para poner a disposición los contenidos.¹¹

En una entrevista, Darío, profesor de Educación Tecnológica de 2.º año, 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 también como herramientas simbólicas de inserción social para sus alumnos. Con estos objetivos, emplea de forma asociada la carpeta y un compendio bibliográfico:

Es básicamente improbable que un chico de segundo año **se apropie del contenido si no puede leer**. Aunque sea un trabajo mecánico, intuitivo, de **localizar las ideas principales**,

¹¹ La categoría *herramientas didácticas* para la lectoescritura incluye también las “guías de trabajo” con su respectiva “tipología de consignas” (ver Falconi, 2016, p. 125), que tienen por objetivo poner a andar coordinadamente las prácticas de lectura y escritura en los *artefactos didácticos*.

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 de 3.^{er} año, 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 utilizan, en forma de fotocopias, dos cuentos con sus respectivas consignas que la profesora extrajo de un manual escolar orientado a 6.º grado del 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 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 los tipos de relatos fueron dictadas en una clase anterior y quedaron registradas en las carpetas de los estudiantes, aunque abordaron con poca profundidad las características y diferencias de estos géneros textuales). En consecuencia, la actividad se circunscribe a dar respuesta a las consignas de la guía de trabajo que pertenece al libro de textos¹² (al respecto, es importante destacar que es inusual, por parte de los profesores, el empleo de las consignas que traen los manuales escolares). 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 que se observa que Carmen no continúa con esta actividad en la clase siguiente, sino que comienza con otra guía de trabajo con un tema nuevo. En numerosas carpetas recolectadas, la guía de trabajo para el análisis de los cuentos queda sin desarrollarse (situación que se repite con muchas otras tareas a lo largo del año lectivo). A continuación,

¹² 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: “Explicá oralmente la expresión ‘la niña adivinaba que aquellos eran tiempos peligrosos’. / ¿Quiénes usaban zapatos blancos? ¿qué indicaba esa costumbre? [...] / Explicá con tus palabras la expresión ‘...el orden, ese orden similar a un tejido, se estaba deshaciendo’”. En el segundo caso, las preguntas establecen: “a) Explica de qué 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?”

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

se transcribe un momento de clase donde Carmen intercambia con un grupo de alumnas acerca de la realización de la guía de trabajo:

10.30 h: Carmen se acerca al grupo de Tania, Marianela y Fernanda. Las alumnas le consultan acerca de las consignas. Tania le dice: “La 4 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.

Carmen: 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”.

F: ¿Lo qué...?

C: Pero, a ver ¿cómo dice la consigna? ...**Subraya** en el texto...

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?

F: ¡Esa es la niña, no la época!

C: Con la época, ¿a ver qué puede 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).

F: 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 h: Carmen regresa nuevamente con el grupo de Tania, Marianela 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.

A: ¡Díganos la consigna entonces! (Se ríen).

C: ...las carretas (les explica algo pero no se escucha porque hablan todos con un tono muy elevado de voz). Carmen se va con otro grupo al otro lado del aula. Mientras tanto, Tania, Marianela y Fernanda siguen intentando resolver la consigna. Fernanda dice: “Las carretas son...” (no se escucha). De repente, Marianela exclama en voz alta hacia el sector del aula donde está la profesora: “¡Oh, profe, la 4 a) no la entendemos!”.

En el fragmento se pueden 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 la docente interpone constantes ayudas e indicaciones con la lectura para que puedan realizar la actividad, aunque evita decirles directamente cuál es la respuesta. En una entrevista posterior, Carmen analiza la situación sucedida durante esa clase:

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

...A Tania, me doy cuenta que **le cuesta comprender**. Pero no es una cuestión de que está boludeando, es porque **le cuesta comprender un poco los conceptos**, como a Fernanda y a Marianela [...] ...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 sexto 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, algunos alumnos se interesaron por la lectura de los cuentos. No obstante, en sus intentos por construir las respuestas a las consignas, las dificultades se les presentan asociadas a sus referencias cognitivas y repertorios culturales, en razón de que aquellas 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 a los que están habituados con los libros escolares de Historia, donde los contenidos son presentados en forma descriptiva y/o explicativa. Esta última modalidad es recurrentemente utilizada por Carmen en su construcción metodológica, a través de guías de trabajo con consignas que consisten, por lo general, en identificar información en los párrafos para luego transcribirla en las carpetas.

En consecuencia, es importante destacar que las dificultades que los alumnos enfrentan con la lectura no sólo se deben a una falta de destreza en la práctica de decodificación de los textos, sino también a maneras de interpretar desde sus repertorios culturales los sentidos incluidos en aquellos, que pueden o no haber sido adquiridos en sus experiencias escolares previas o en ámbitos familiares. Aunque es relevante señalar que entre los estudiantes del grupo-clase existen notables diferencias con respecto a sus posibilidades de manejar y comprender los textos escritos.

Tanto las expresiones de Carmen como el fragmento de la clase de Historia dan cuenta de que el trabajo de enseñar requiere andamiar y orientar lecturas y producciones escritas que son establecidas por las consignas de actividad, debido a que muchos de los alumnos rara vez pueden realizarlas o resolverlas sin ayuda, situación que se extiende a las

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

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, de Geografía de 3.^{er} año, coincide con sus colegas en el diagnóstico 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, les 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 sabés leer, cómo te voy a poner a leer, y mucho menos un concepto del cual hay cinco palabras que no entendés** y son fundamentales.

En su relato aparece el supuesto de 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 de un “cuadernillo” surge por el interés en mejorar las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes.¹³ En virtud de dicho objetivo, el diseño y uso de ese *artefacto didáctico* tiene por función contribuir a enseñar una forma de leer 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 forma de andamiar el aprendizaje del manejo del portador textual es expresada por Ernestina en una explicación que proporciona a sus estudiantes en una clase:

¹³ En Falconi (2018) se puede consultar un análisis con mayor profundidad del proceso de enseñanza con el uso del “cuadernillo”.

Por favor, chicos, estoy invirtiendo este tiempo porque **quiero que aprendan a manejar su propio apunte**¹⁴ 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 Escuela Secundaria. En este sentido, les manifiesta 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: Está todo mal / Aa: No hacemos 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 entre Ernestina y sus alumnos, se identifica que ambas partes coinciden en que difícilmente podrían hacer las actividades de forma autónoma. La apreciación compartida se debe 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. No obstante, los propósitos buscados con su propuesta de enseñanza, complementada con el estudio extraescolar, serán puestos rápidamente en cuestión en la primera evaluación que efectúa en el año lectivo –la cual tiene por regla no permitir la consulta del “cuadernillo” para su realización–, en razón de que los estudiantes, en su mayoría, obtienen aplazos en las calificaciones.¹⁵ Esta circunstancia la llevará, de allí en

¹⁴ Otra manera que tiene la docente de nombrar el “cuadernillo”.

¹⁵ En las clases, los alumnos realizan reiteradas preguntas para poder orientarse en el sofisticado procedimiento de lectura con subrayado y diversas marcas en el texto. Asimismo, a medida que avanza el año lectivo, comienzan a resistir y expresarle a Ernestina sus desacuerdos y dificultades con la propuesta de trabajo escolar en su asignatura.

más, a trabajar y evaluar la producción de los alumnos a partir de las tareas efectivamente “hechas” en clase. No obstante, en los siguientes encuentros persevera con este modo de empleo del “cuadernillo” para consolidar ciertos modos de leer y escribir que, según su perspectiva, contribuyen al estudio autónomo y el aprendizaje de los contenidos.

Como desarrollaré a continuación, en las argumentaciones que Ernestina plantea a sus alumnos acerca de las formas de usar el “cuadernillo” –e incluso también en las expresiones de Carmen y Darío con el empleo de otros *artefactos*–, se puede identificar la mención a una serie de *herramientas didácticas* para facilitar las prácticas de lectura y escritura, tales como el “resumen” o el “subrayado”. Dichas *herramientas* son tanto “medios” como “objetos” de enseñanza que son utilizadas para promover un modo de leer y escribir, en función de ayudar a organizar y presentar la información suministrada por los portadores de textos. En consecuencia, también se constituyen en “formas” de transmitir los saberes escolares.

“Técnicas” para leer y escribir: *objetos* enseñados, *medios* para enseñar y *formas* de transmisión de los contenidos

Como se señaló, los profesores recurren frecuentemente a un conjunto de *herramientas didácticas* que denominan “técnicas de estudio”, con el objetivo de facilitar las prácticas de lectura y escritura en carpetas, cuadernillos y afiches. Desde sus representaciones, estas herramientas tienen por función organizar dichas prácticas y, de manera asociada, mejorar las posibilidades de aprendizaje de los contenidos.

Una primera referencia a estos instrumentos se puede encontrar en una actividad, a principio de año, en la carpeta de Lengua de 2.º año, 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

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

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”.¹⁶

Esta actividad inicial en el año lectivo por parte de Raquel, docente de Lengua, con la conceptualización de las “técnicas de estudio”, es producto, probablemente, de ciertos acuerdos institucionales –aunque apenas insinuados en las entrevistas, pero muy presentes en las prácticas de enseñanza– vinculados con las percepciones y las preocupaciones de los profesores referidas a las condiciones que presentan sus alumnos con la lectoescritura.

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 de 3.^{er} año, explica en una entrevista acerca de su inclusión en una guía de trabajo que lleva por título “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 al grupo-clase, hace referencia al uso de estas “técnicas”: su intención es explicarles cómo, a través de la lectura comprensiva, pueden asociar significativamente la conceptualización con las actividades gramaticales de un “cuadernillo” que utiliza en su asignatura:

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... Este texto **lo quiero estudiado para mañana**. Con razonamiento ¿Qué pasa si ustedes 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

¹⁶ En el caso de Raquel, en Lengua, las “técnicas de estudio” son consideradas también contenidos conceptuales a estudiar y reproducir de forma teórica e ilustrada. Un indicador del modo que tiene de interpretar estos saberes es que las definiciones y sus representaciones gráficas son solicitadas en las consignas de una evaluación escrita individual. Es importante destacar, para el análisis, que la mayoría de los alumnos obtuvo un aplazo en esa “prueba”.

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 sus estudiantes que utilicen las “técnicas de estudio” para evitar memorizar la conceptualización que trae el “cuadernillo”. No obstante, más allá de aquella primera guía de actividad a principio de año, con las definiciones teóricas de las “técnicas de estudio” para leer y escribir, por lo general, en los encuentros observados en Lengua, no se identifican secuencias didácticas sistemáticas que orienten y acompañen un proceso de aprendizaje en la manera de utilizar dichas *herramientas*.

De manera similar, Natalia, profesora de Ciudadanía y Participación de 2.º año, 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**.

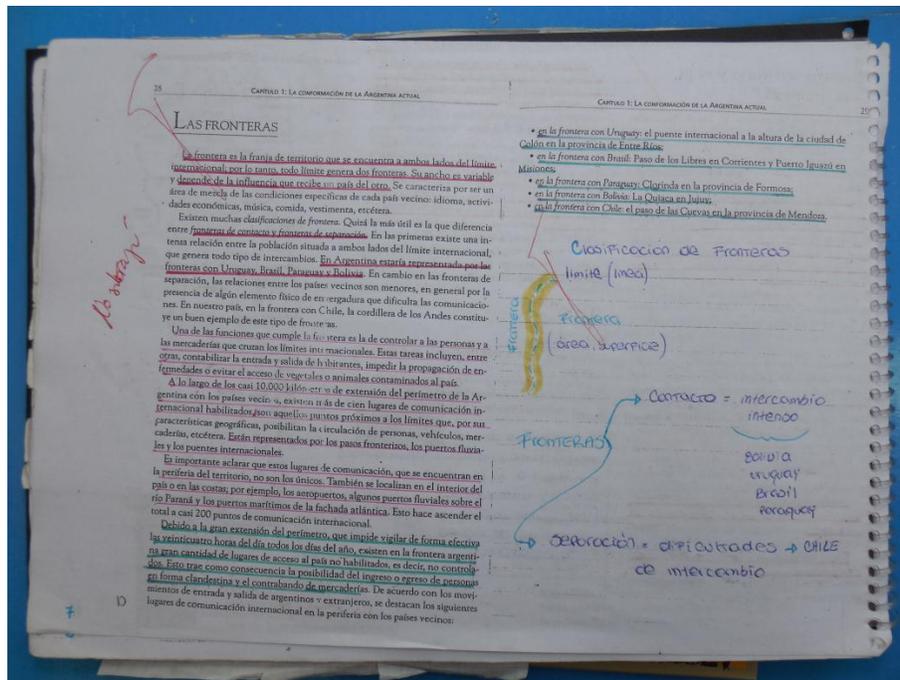
En otra clase, cuando Darío solicita en una consigna la realización de un cuadro comparativo, repasa y muestra sus características y propiedades:

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

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 estas *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, en Geografía, considera 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, las prácticas de lectura requieren del aprendizaje de un sofisticado procedimiento que ella denomina “subrayado jerarquizado”, el cual consiste en la realización de diferentes trazos, colores y marcas en los textos incluidos en el “cuadernillo”.



Por lo general, en su construcción metodológica, las actividades con esta técnica de subrayado se articulan con un posterior uso de otras *herramientas* que ordenan la producción escrita. Al respecto, en una jornada les explica a sus alumnos las razones por las

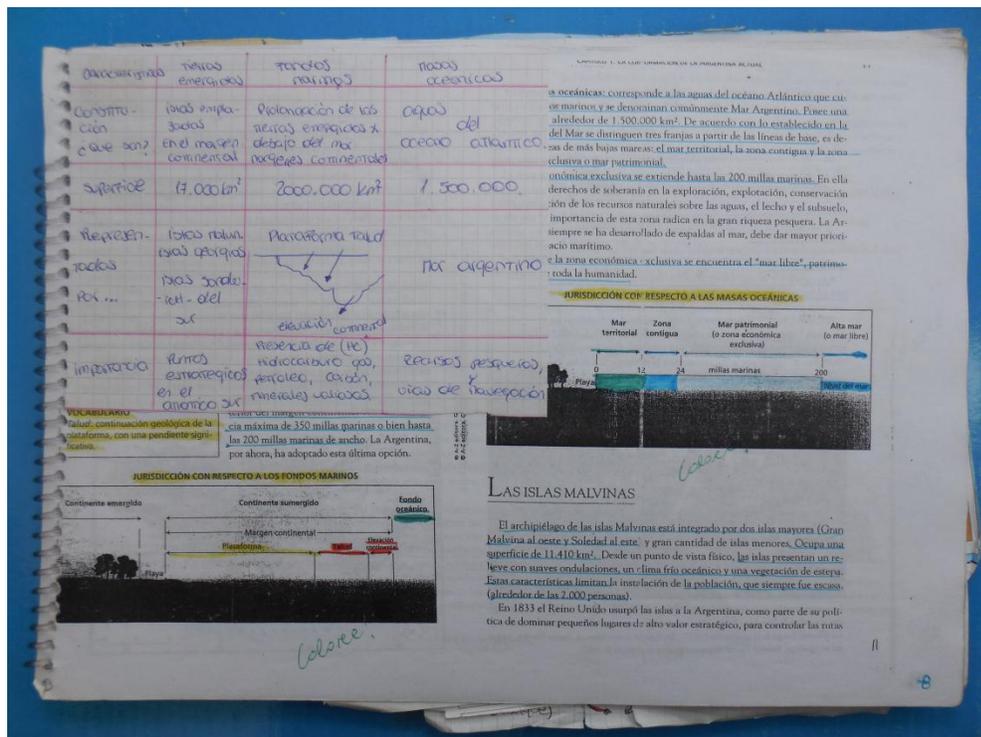
Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

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 ustedes 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 empiece a autoestimularse y ¿cuándo se autoestimula? Cuando vos le empezás a **enseñar la técnica** y él la domina y después ya puede seguir solo...



Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

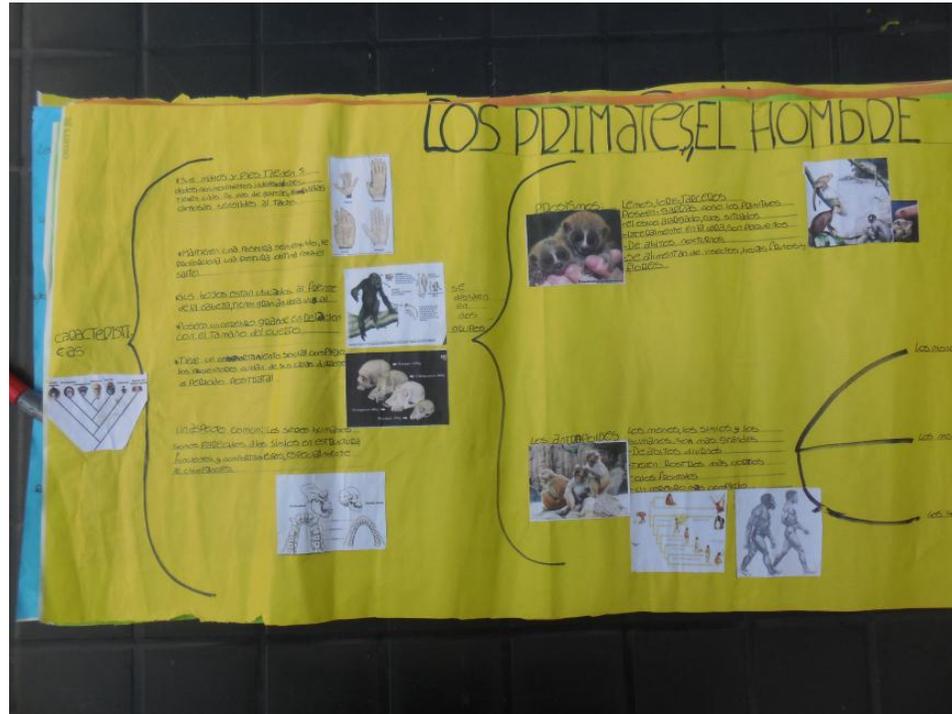
De manera semejante, los profesores que utilizan el afiche, sea de manera sistemática u ocasional, emplean las “técnicas” para leer en los libros de textos u otros portadores, con el fin de organizar y presentar posteriormente por escrito los contenidos en cuadros sinópticos u otros esquemas en las superficies expositivas de estos artefactos didácticos. Al respecto, Elena, desde el espacio curricular de Biología de 2.º año, se interroga y afirma acerca de sintetizar la producción escrita, en función de promover una lectura focalizada en los afiches:¹⁷

¿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 la presentación de las producciones escritas en forma expuesta tienen el propósito de provocar y facilitar un modo de lectura pública con esquemas de flechas o cuadros sinópticos, vinculados también con imágenes o ilustraciones.

¹⁷ El análisis acerca del proceso de enseñanza con el uso del afiche puede ampliarse en Falconi (2017).

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51



Aunque en menor medida, Natalia, en Ciudadanía y Participación de 2.º año, también emplea para la elaboración de los afiches estas *herramientas* en función de 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)”.

Como puede apreciarse en el análisis efectuado, a partir de relatos, observaciones y producciones escolares, más allá del *artefacto* didáctico utilizado, los docentes diseñan, dan forma y desarrollan las *consignas* para las actividades de aprendizaje a través de las “técnicas de estudio”, con el propósito de organizar y presentar la información que aportan los libros de texto, los compendios y/o las fotocopias. Los profesores transmiten estas *herramientas didácticas* en tanto “objetos de enseñanza”, dada la relevancia que adquieren, desde su perspectiva, como potentes mediaciones para mejorar los desempeños en lengua

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

escrita y en manejo de los textos. Esta consideración de los docentes es efecto del supuesto que el aprendizaje de un uso correcto y eficaz de estas “técnicas” contribuye a potenciar un estudio autónomo, tanto dentro como fuera del aula. Asimismo, también abreva en la idea de que su empleo favorece la apropiación significativa de los saberes curriculares. Y si bien recurren a estas técnicas de manera frecuente en las clases, por el contrario, es ocasional y fluctuante su enseñanza en forma de orientaciones acerca de sus propiedades y usos vinculados con el tratamiento de los contenidos específicos. Es como si sus características conceptuales y los modos de utilizarlas fueran transparentes y guiados por una ejercitación mecánica.

Por su parte, los enunciados de las *consignas* en las *guías de trabajo* para las actividades establecen –por lo general, de modo explícito, y otras veces, implícito– una secuencia de trabajo donde los alumnos primero deben “leer” y después “escribir”. En esa dinámica, las consignas de actividad someten a las maneras de leer los textos a partir de los formatos que deberán tener posteriormente las producciones escritas en los *artefactos* didácticos. Este procedimiento es vehiculado por las “técnicas de estudio” que operan y median en la selección y organización de la información. Sin embargo, a pesar de la operatividad, utilidad y eficacia que estas “técnicas” implicarían para el trabajo de enseñar, resultan una práctica escolar que poco lugar otorga a otros modos de leer y escribir vinculados con propósitos, búsquedas y creaciones diversas, lúdicas o significativas, que produzcan otras experiencias intelectuales de los estudiantes con los saberes.

No obstante, los docentes, en el empleo de carpetas, cuadernillos y afiches, no se circunscriben a dar forma a las consignas exclusivamente con las “técnicas de estudio”. En paralelo y entrelazadas, se identificaron otros tipos de tareas con la lectura y la escritura, tales como redacciones, ensayos, descripciones, relatos de opinión, entre otros, como así también, momentos de lectura en voz alta con todo el grupo con turnos aleatorios. Aunque es importante destacar que estas prácticas lectoras y producciones de escritura no son las que predominan en los numerosos registros de las clases observadas.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

Reflexiones finales

Entre los docentes indagados, existe cierto consenso acerca de los exiguos repertorios de lectura y escritura que posee un importante número de sus alumnos, al menos desde la perspectiva de lo que consideran que se debería saber y dominar para este nivel escolar. En el marco de esta apreciación, reconocen que atender y mejorar las prácticas vinculadas con la lengua escrita es una condición ineludible para que sus alumnos puedan apropiarse de los contenidos y, fundamentalmente, para que logren “hacer” las actividades escolares. Así, el empleo de los *artefactos* soporte de escritura y de las *herramientas didácticas* asociadas tiene por objetivo suscitar y enriquecer la lectoescritura. Pero también, y no en menor medida, la materialización de ese “hacer”, en un conjunto de tareas, habilita y conduce tanto a profesores como a estudiantes a obtener las calificaciones y por su medio lograr la acreditación de las asignaturas.

Por otra parte, como se expresó, la mejora de las prácticas de escritura y lectura por medio del uso de las *herramientas* (“técnicas” y “guías”) y los *artefactos didácticos* se entrama con otra dimensión central en el trabajo de enseñar: las diversas y múltiples acciones 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 construir una forma de regulación de las acciones de los estudiantes. Tener a la mayoría de los alumnos abocados a un “hacer”, con un procedimiento preciso de lectoescritura, por medio de *herramientas didácticas* estructuradas, permite, en efecto, lograr cierto orden y disciplina de trabajo. En otras palabras, lograr un laborioso “orden instruccional” (de enseñanza y aprendizaje) favorece el desarrollo, aunque no siempre automático, de un “orden regulativo” de los comportamientos, medianamente continuo, en el tiempo de clase.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

En consecuencia, los profesores, en virtud de resolver el trabajo de enseñar y las actividades en el aula, acuden al uso de un conjunto de *herramientas didácticas* que denominan “técnicas de estudio”, en función de facilitar y orientar a sus alumnos en la organización de la lectura y la presentación de la información por escrito en carpetas, cuadernillos y afiches. En el caso de las *herramientas* para la lectura, emplean el “subrayado de ideas principales”, el “subrayado jerarquizado” y/o la “identificación de párrafos”, y para la producción escrita, el uso de “cuadros sinópticos”, “cuadros comparativos”, “resúmenes”, “esquemas conceptuales con flechas” y “líneas de tiempo”, entre otros.

Asimismo, los docentes hacen explícito con las *guías* de trabajo y sus *consignas* una secuencia de trabajo donde los estudiantes primero leen y posteriormente escriben, con el fin de orientarlos en la tarea de interpretar y seleccionar la información que ofrecen los portadores textuales (libros de textos, fotocopias sueltas o compendios) para sus correspondientes transcripciones en las superficies de los *artefactos* didácticos, en tanto soportes de escritura. El uso de las *herramientas* de orientación de la lectura –como también de la escritura– (entre las cuales se incluyen las *guías* de trabajo y sus *consignas* de actividad) subsume al lector-alumno a un modo de leer que está en función de la subsecuente producción escrita en los *artefactos* didácticos. Así, el modo de leer siempre está informado por la manera en que se deberá escribir posteriormente, y viceversa.¹⁸

En el *dispositivo didáctico-pedagógico* que se configura a través del trabajo de enseñar de los profesores observados, las *herramientas didácticas* para leer y escribir (*técnicas de estudio*, *guías* y sus *consignas*), en tanto componentes principales de aquel, adquieren diferentes funciones, aunque siempre con propósitos asociados. Por una parte, se

¹⁸ 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, entre los docentes observados el uso del pizarrón es infrecuente y fluctuante de clase a clase, fenómeno que quizás se deba, entre otros aspectos, 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.

constituyen en verdaderos “objetos” de enseñanza y, por otra, se configuran como “medios” para enseñar los saberes escolares. Este último aspecto hace que funcionen como “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 en 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* [el resaltado me pertenece]. 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). Este aspecto lo diferencia del *dispositivo didáctico-pedagógico* analizado, en el cual son más fluctuantes y ocasionales los momentos donde la enseñanza se focaliza en la ejercitación de sus usos.

Por otra parte, analizado desde la dimensión del currículum escolar de la Escuela Secundaria, los diseños y los usos que adquieren carpetas, cuadernillos y afiches, junto con las *herramientas* de presentación y organización de la información que buscan ordenar y acompañar las prácticas de lectura y escritura, están asociados a una manera de transmitir los contenidos escolares.

En este sentido, desde una interpretación heterodoxa de las ideas de Basil Bernstein, se puede analizar, a partir de las construcciones metodológicas de estos profesores, que la recurrencia en los modos de “hacer” leer y escribir a través y en cada una de sus asignaturas con las “técnicas de estudio” y las formas de tratamiento del saber que promueven produce que estas *herramientas* se constituyan en “ejes organizadores” o “ideas suprarrelacionales”, propios de un proceso de *integración curricular* (1988, p. 100). Sin embargo, a diferencia del planteamiento del autor, estaríamos en presencia de una *integración*, no por medio de

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

temáticas o problemáticas que ponen en relación los diferentes contenidos de las disciplinas escolares, sino a través de un contenido *instrumental* que hegemoniza una forma común de tratamiento de los saberes de distintas asignaturas.

Así, las “técnicas de estudio”, en tanto *herramientas* didácticas (junto con las *guías* y sus *consignas*), a la vez que consisten en una manera de organizar y presentar los contenidos, son uno de los saberes principalmente transmitidos en el trabajo escolar. En sus prácticas cotidianas, el grupo de docentes observado, solidariamente con el uso de los *artefactos* soportes de escritura, acude al empleo de dichas “técnicas” para enseñar una manera de leer y escribir los conocimientos escolares. Esta forma recurrente de enseñar (y aprender) descripto, permite reconstruir, en un análisis comparativo entre las prácticas individuales de enseñar de cada uno de los profesores, el desarrollo de cierta *uniformidad didáctica*. En consecuencia, y paradójicamente, el *dispositivo didáctico-pedagógico* es producto de un desenvolvimiento común, colectivo y anónimo, inadvertido y tácito para sus actores, acerca de los modos de presentar y desarrollar los contenidos escolares con los *artefactos* y las *herramientas* de escritura y lectura. Por lo tanto, la configuración de este *dispositivo didáctico-pedagógico* es efecto de un desplazamiento de otras posibles construcciones metodológicas, mayormente diversificadas, que logren producir un tratamiento complejo de la especificidad de los objetos de estudio y de los conocimientos de las disciplinas escolares, como así también de otros modo de leer y escribir, en función de desafiar intelectualmente a los alumnos y potenciar otras reflexiones.¹⁹

¹⁹ A partir de los análisis efectuados más ampliamente en Falconi (2016), es preciso señalar que las construcciones didácticas deben ser también interpretadas a la luz de las condiciones materiales y simbólicas en las que hoy, por lo general, despliegan su labor los profesores en la Escuela Secundaria estatal. Prácticas de enseñanza que requieren ser comprendidas en el marco de aulas, que, por lo menos en su interior, están mínimamente provistas materialmente (apriori, solo bancos y pizarrón) en una organización escolar constrictiva en el uso de los espacios y los tiempos, entre otras circunstancias, que limitan la gestión de los recursos didácticos y el desarrollo de propuestas pedagógicas novedosas y renovadas. No obstante, es correcto señalar que durante el periodo de gobierno 2003-2015, muchos establecimientos vieron mejoras en sus infraestructuras y fueron provistos de numerosos libros y computadoras personales, entre otros aspectos.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

Desde la perspectiva de los profesores, el objetivo del empleo 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 esta razón, sólo en algunas ocasiones intentan promover prácticas de lectura y escritura exploratorias y ensayísticas con producciones textuales, con un abordaje reflexivo e interpretativo del tratamiento de las “nociones núcleo”,²⁰ vinculadas con situaciones cotidianas o contemporáneas. Las formas de lectura y escritura que aparecen en situaciones didácticas más flexibles están, por lo general, asociadas con recortes de periódicos, folletos u otras fuentes que disponen de otros “protocolos de lectura” y habilitan a otras prácticas 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 con la tarea de lectura y escritura. En el empleo de este artefacto, las imágenes vienen a suplantar, como dicen los docentes, “tanta palabra escrita”. No obstante, las prácticas de enseñanza de algunos de ellos utilizan las imágenes “...no como simples ilustraciones sino como un ‘medio’ informativo por derecho propio...”, según señala A.-M. Chartier (2011, p.170). Aunque hay que advertir, como señala también la autora, y como se puede identificar en la mayoría de las clases observadas, 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” (2011, p.170).

Tal como se puede analizar a partir del trabajo de los profesores observados, la preocupación por el aprendizaje de la lectura y la escritura, como señala Anne Marie

²⁰ Ph. Meirieu (1992) señala que las *nociones-núcleo* 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...” para permitir 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).

Chartier, se inscribe en los sentidos más profundos de la escolaridad y atraviesa a los colectivos docentes. La práctica de leer y escribir en diferentes asignaturas a lo largo de años en la educación básica, donde también se puede incluir la primera parte de la escolaridad secundaria, tiene por objetivo construir una lista de saberes reconocidos como “escolares” que podemos llamar “saberes de escritura”, en oposición a los “saberes prácticos” (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” (2009, p. 18).

Asimismo cabe destacar que los elementos y las estrategias que los profesores entran para enseñar los contenidos escolares mediados por prácticas de lectura y escritura –donde se incluye el uso de imágenes– coinciden con formas de trabajo que han sido descritas para el caso de maestros en escuelas primarias. Al respecto, Rockwell ha mostrado en instituciones escolares 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).

Por su parte, los análisis historiográficos de A.-M. Chartier dan cuenta de la paulatina instalación de la enseñanza simultánea de leer y escribir 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).

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

En términos comparativos, los procesos analizados en las clases de este grupo de docentes y los descriptos por las autoras citadas aportan también indicios de las continuidades y semejanzas que comienzan a producirse en las maneras de trabajar, en general, y con la lengua escrita, en particular, entre el nivel primario y el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Así, las novedosas condiciones que emergen a raíz de las nuevas prácticas sociales y culturales que portan los estudiantes de nivel secundario darían cuenta de un paulatino cambio en las formas de trabajo didáctico y, por efecto, una transformación de las identidades docentes. Un efecto, en parte, de la continuidad de la escolarización básica obligatoria que se ha dado a partir de políticas de ampliación del derecho a la educación para todos los grupos sociales.

No obstante, es importante subrayar que la equivalencia de estrategias y recursos empleados por los docentes de ambos niveles permite hipotetizar, más que una carencia de autonomía por parte de los alumnos en sus prácticas de lectura y escritura –tal como suponen las representaciones de estos profesores–, una restricción del abanico de posibilidades para potenciar y diversificar las prácticas de lectoescritura con los estudiantes, como así también los modos de vincularse con los saberes curriculares.

Y aunque parezca contradictorio, en las perspectivas de futuro que imaginan estos profesores 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 abone la autonomía de sus alumnos. 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 analizadas en las clases de estos docentes muestran huellas de las tradiciones formativas del nivel secundario, en el cual un objetivo principal de la enseñanza consiste en manipular los textos y aprender a estudiar de manera autónoma, tanto dentro del aula como en sus hogares.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

Por lo tanto, los modos de gestión y los usos de *artefactos* soportes de escritura y *herramientas didácticas* 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 comunes que constituyen un *dispositivo didáctico-pedagógico*. Este dispositivo condensa y entrama prácticas, conocimientos, materialidades, técnicas, tecnologías y relaciones de poder provenientes de sentidos y modos de hacer de diferentes niveles educativos.

Así, el *dispositivo didáctico-pedagógico* descrito materializa, en tanto rasgos comunes, algunos acuerdos institucionales más o menos formalizados, más o menos explicitados entre los docentes, que enlazan el trabajo de enseñar individual con la labor colectiva, para abordar las exiguas disposiciones de sus alumnos con la lectoescritura y la urgencia de atender dicho fenómeno a través de diferentes estrategias y recursos de enseñanza, tales como: los modos de usar, gestionar y manipular los *artefactos didácticos*, las *guías* de trabajo y sus correspondientes *consignas*, las “técnicas de estudio” (lectura con subrayado, confección de resúmenes, cuadros y esquemas que materializan modos de leer y escribir), el uso de imágenes para suplantar y/o acompañar la lectura y la escritura, el encauzamiento de las conductas por medio de estas prácticas, el completamiento y presentación de carpetas, cuadernillos y afiches para construir la calificación y lograr la acreditación, como así también promover y consolidar actitudes y acciones para la autonomía en el estudio. En conjunto, prácticas y procesos del trabajo de enseñar y aprender que abarcan, como ha señalado con precisión A.-M. Chartier (2009, p. 10), la transmisión de un modo de clasificar un conjunto de “saberes de escritura”, considerados representantes de las ciencias y la literatura, en tanto portadores y vehículo de valores y visiones de mundo considerados socialmente valiosos y legítimos.

Referencias

- Artículo.** Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

- Bernstein, B. (1988). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Chartier, A.-M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26, (2), 157-168.
- Chartier, A.-M. (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. *Revista brasileira de história da educação*, (3), 9-26.
- Chartier, A.-M. (2009). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. *Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. (3) pp.6-18. La Plata: Septiembre.
- Chartier, A. M. (2011). La lectura y la escritura escolares ante el desafío de las nuevas tecnologías. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman. *Las Tic en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Océano Travesía.
- Chartier, R. (1993). Du livre au lire. En R. Chartier (Dir.). *Pratiques de la lecture*. Marsella: Payot et Rivages.
- Cole, M. (1990). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Falconi, O. y Beltrán, M. (2014a). La tarea de escolarización. El desarrollo de dispositivos de apoyo estudiantil y los procesos de exclusión socio-educativos en la escuela secundaria. En N. Alterman y A. Coria (coords.): *Cuando de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Brujas.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como objeto de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación del contenido”. pp. 22-51

- Falconi, O. (2014b). La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria. En N. Alterman y A. Coria (coords.): *Evaluación y disciplina escolar. Nexos, divergencias y autonomía relativa*. Córdoba: Brujas.
- Falconi, O. (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria*. (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Córdoba.
- Falconi, O. (2017). El trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria: la gestión didáctica de artefactos soporte de escritura e imagen en la configuración de dispositivos didáctico-pedagógicos. *Cuadernos de Educación* (15), pp.84-99.
- Falconi, O. (2018). Fabricar un cuadernillo: uso y gestión didáctica de artefactos soporte de escrituras e imágenes. La configuración de un dispositivo didáctico-pedagógico en la Escuela Secundaria. *Itinerarios Educativos*, Año11, Nº 11. INDI, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. (En prensa).
- Meirieu, Ph. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Rockwell, E. (1997a). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa* 27, (1), 11-26.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, (44), 13-39.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como objeto de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación del contenido”. pp. 22-51