

Fabricar un cuadernillo: uso y gestión didáctica de artefactos soporte de escrituras e imágenes

Making a notebook: didactic use and management of writing and image–support artifacts

OCTAVIO FALCONI ⁽¹⁾

Palabras clave. trabajo enseñar · dispositivo · artefactos de escritura · escuela secundaria · políticas de inclusión

Resumen. Tomando como unidad de análisis las clases de Ernestina, profesora de Geografía en el 3er. año del Ciclo Básico de una escuela secundaria estatal en Córdoba, Argentina, se identifican determinadas prácticas escolares y recursos materiales, componentes de un dispositivo didáctico–pedagógico, con los cuales los profesores desempeñan su tarea con los estudiantes,⁽²⁾ particularmente en actividades que requieren realizar ciertas maneras de leer y escribir. El propósito consiste en hacer una contribución a la comprensión del trabajo de enseñar desde una perspectiva socioantropológica sobre las construcciones metodológicas y las propiedades y los usos de artefactos didácticos «ordinarios», soportes de escritura, construidos histórica y cotidianamente por los colectivos docentes. Asimismo, se propone como un aporte a 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 al nivel medio debido al proceso de obligatoriedad en Argentina.

Keywords. teaching work · devices (dispositifs) · didactic artifacts · secondary school · inclusion policies

Abstract. The present work is focused on identifying practices and material resources, components of a didactic–pedagogical device (dispositifs), used by teachers to do their job with students, particularly in activities that require certain ways of reading and writing. For this purpose, the case study consists of Geography lessons delivered by a Geography teacher, Ernestina, in the 3rd year (9th grade) of the basic cycle at a state secondary school, in the city of Córdoba, Argentina. The present work aims at providing a contribution to understanding teaching work from a socio–anthropological perspective upon methodological constructions and properties and uses of «ordinary» didactic writing–support artifacts, historically and daily built by teaching collectives. Likewise, this work is intended to be a contribution to studies on didactic–pedagogical devices which enable working with new groups of students coming from socially vulnerable sectors that have been incorporated into secondary school as a result of the advent of compulsory secondary education in Argentina.

(1) Doctor en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Profesor adjunto 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: octaviofalconi@gmail.com

(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 también a cualquier identidad sexual o identidad de género autopercebida.

(1) Se utiliza como aproximación al nivel socioeconómico 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) Este trabajo desarrolla algunas ideas de la tesis doctoral, Falconi (2016), dirigida por las Dra. Adela Coria y Dra. Elsie Rockwell.

(3) Aunque con algunas diferencias, Tiramonti (2008:30) señala que este proceso se viene produciendo en Argentina desde los años 50 con la diversificación, diferenciación, ampliación y expansión de modalidades de

Introducción

En el marco de una investigación que tiene por objeto de estudio el entramado de los procesos didácticos con la cultura material en las aulas, abordado desde un enfoque etnográfico en casos, se busca conocer cómo algunos profesores hacen frente a las dificultades y dilemas en el trabajo de enseñar con las nuevas cohortes de jóvenes alumnos que ingresan a la escuela secundaria estatal provenientes mayoritariamente de hogares con un «bajo clima educativo» escolarizado.⁽¹⁾ Fenómeno que sucede en la creciente universalización del nivel medio y en el marco de la legislación que establece su obligatoriedad.⁽²⁾ En términos normativos, dicho proceso comienza a desarrollarse a partir de 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación (24195), que dispuso la ampliación formal para el Primer Ciclo del nivel. Posteriormente en el año 2006, con la Ley de Educación Nacional (26206), se amplía para la totalidad del recorrido en la escuela secundaria.⁽³⁾

Para un importante número de estos jóvenes alumnos, la experiencia de escolarización de la secundaria significa 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 son vistos como los «recién llegados» desde las representaciones y prácticas de sus docentes y directivos (Foglino, Falconi y Lopez Molina, 2008). En este proceso, los estudiantes provenientes de sectores sociales que históricamente estuvieron postergados del nivel medio, ingresan principalmente —aunque con algunas excepciones—⁽⁴⁾ a la escuela secundaria pública estatal (Pereyra, 2008). En

educación secundaria que han tenido el propósito de incluir a sectores sociales emergentes.

Un planteo similar se puede encontrar en Gallart (2006:19) para el caso de las escuelas técnicas industriales.

(4) 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 optan por escuelas de gestión privada confesional o laica emplazadas en pequeñas ciudades 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 la misma dinámica en pueblos de los territorios provinciales.

efecto, los interrogantes abordados en el estudio de referencia se inscriben en el marco de los esfuerzos que en las últimas décadas vienen realizando los países latinoamericanos e, incluso, de otras partes del mundo, para ampliar el derecho a la educación básica obligatoria. En el caso argentino, los pasados tres decenios se caracterizaron por un exponencial ingreso de adolescentes y jóvenes a este nivel escolar, aunque aún profundamente desigual en la permanencia y egreso según sus orígenes socioculturales y el ámbito de gestión del establecimiento escolar. Para dar respuestas a esta problemática, la política nacional en articulación con los estados provinciales, principalmente durante el período de gobierno escolar de los años 2003–2015, en un proceso no exento de tensiones, resistencias y negociaciones, puso en marcha un conjunto de proyectos, planes y programas en el marco de discursos de reforma que promovieron como imperativo pedagógico la inclusión y la atención a la diversidad con el propósito de incorporar y sostener a los estudiantes en dicho trayecto formativo.

Para el caso de las escuelas secundarias estatales, diferentes estudios muestran que los profesores se encuentran exigidos e interpelados por las trayectorias sociales y las experiencias culturales 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). Por otra parte, un conjunto de investigaciones da cuenta de las dificultades que se les presentan a los docentes para promover aprendizajes productivos y relevantes vinculados con los contenidos curriculares y el mundo contemporáneo (Jacinto y Terigi, 2007; Krichesky y Duque, 2011; Mastache, 2012, Krichesky, 2014).

En ese contexto socioeducativo, la indagación que se presenta documenta el trabajo de enseñar en la vida cotidiana de las aulas de un establecimiento escolar, ubicado en una localidad del Conurbano o Área Metropolitana de Córdoba, Argentina,⁽⁵⁾ que delimita como unidad de análisis ciertos procesos que se desarrollan en las clases de algunos de sus docentes. Durante un período de dos años de trabajo de campo se reconstruyeron las secuencias de enseñanza de siete profesores de diferentes asignaturas, en la mayoría de los casos desde el principio del año lectivo hasta su conclusión (cinco

(5) La escuela donde se realizó el estudio se encuentra en una localidad que alberga una población de veinte mil habitantes. Algunos de los barrios de los alrededores de esa ciudad están compuestos por familias en situación de pobreza estructural radicadas en los últimos años por un proceso de asentamiento habitacional.

(6) 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.

(7) Espacio curricular dispuesto para 1er. y 3er. año en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, Argentina (2011–2020). Para el caso de 3er. año cuenta con dos módulos de 80 minutos, lo que hace 4 horas cátedras (HsC) semanales, es decir, dos horas y cuarenta minutos reloj.

(8) Retomo la noción de «ordinarios» de A.-M. Chartier (2000) para definir prácticas, saberes y materialidades cotidianas, no por su condición de banales o intrascendentes, sino por el 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, por lo general, pasan inadvertidas, tanto para los agentes escolares como para un observador externo, acerca de su importancia y necesidad para el funcionamiento de la escuela y las clases.

docentes de 2do. año durante 2011 y los dos restantes del 3er. 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.⁽⁶⁾ Asimismo, se recolectó documentación relevante y, principalmente, carpetas, cuadernillos y afiches elaborados por los estudiantes. Además, se efectuaron registros fotográficos, grabaciones audiovisuales y entrevistas pre y posclase con los docentes, como también con cada uno de los alumnos.

A partir de la propuesta de enseñanza de Ernestina, profesora de Geografía,⁽⁷⁾ del 3er. año del Ciclo Básico de dicha institución, desarrollo los interrogantes que orientaron la indagación: cómo los docentes en sus construcciones metodológicas utilizan y gestionan un conjunto de artefactos didácticos (carpetas, cuadernillos y afiches) para que sus alumnos «hagan» las tareas de aprendizaje y cómo emplean esos artefactos en función de poder construir una escenario escolar de transmisión y apropiación de los contenidos. Particularmente en estas clases, el análisis reconstruye la fabricación y el uso de un cuadernillo para intentar que tanto el grupo-clase como cada uno de sus estudiantes realicen las actividades en el aula y se apropien de un conjunto de saberes.

La investigación que se presenta tiene por propósito contribuir al campo de estudio de la Didáctica General desde una perspectiva socio–antropológica. En este sentido, tiene por objetivos, por una parte, comprender el trabajo de enseñar con la cultura material de las escuelas, focalizando en las dinámicas producidas por las propiedades y los usos de artefactos didácticos «ordinarios»,⁽⁸⁾ soportes de escritura, contruidos histórica y cotidianamente por las prácticas de enseñanza de los colectivos docentes y, por otra, constituirse en un aporte para la interpretación de los dispositivos didáctico–pedagógicos que hacen posible trabajar con los grupos de estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos, que se han incorporado a la Escuela Secundaria, efecto del proceso de obligatoriedad en Argentina

Conceptualizaciones que orientan la descripción analítica

Para analizar el uso de los artefactos soportes de escritura e imágenes en la secuencia didáctica del caso abordado y su inscripción en un dispositivo didáctico–pedagógico se recurre a la complementariedad de un conjunto de categorías teóricas. Por un lado, el concepto de «construcción metodológica» que «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, 1995:68).

Por otro lado, para abordar la compleja dinámica que se establece entre la organización escolar, las construcciones metodológicas y las prácticas de los estudiantes se recupera la noción de «dispositivo» (Foucault, 1991:128) en tanto un conjunto heterogéneo de elementos discursivos y materiales, es decir, una red que puede establecerse entre esos componentes y que tiene una función «estratégica dominante» cuyo propósito consiste en conducir la conducta de los sujetos y producir efectos en sus subjetividades. Anne–Marie Chartier (2002:12), destaca el valor heurístico y hermenéutico del término porque «puede designar realidades de naturaleza y dimensión extremadamente variables». La autora señala que su uso analítico permite dar claridad cuando se trata de analizar haceres o artefactos escolares «ordinarios», como carpetas o cuadernos, «dispositivos de escritura o escriturales» como los denomina, que pueden ser efectivamente abordados como una realidad heterogénea que pone en juego (en red) una multiplicidad de elementos. En este sentido, expresa que «se puede proponer la designación con este término tanto a la escuela como a la clase o los cuadernos, porque el dispositivo no es una categoría conceptual constructora de clases de objetos predefinidos» (2002:26). Asimismo, resalta desde la conceptualización foucaultiana que «la mayor parte de los dispositivos son sin autor» y señala que la construcción de los dispositivos en dinámicas colectivas, anónimas, basan su eficacia en un ejercicio de poder «que orientan las conductas y las representaciones simplemente porque ellos son un conjunto de experiencias comunes, tan comunes que acaban por tener la naturalidad de las evidencias que permanecen impensadas» y, en efecto, «es preciso que haya sido “asimilado” por la institución, o sea, por los individuos, y que sea permanentemente «practicado»: un trabajo perpetuo, porque siempre hay

nuevos alumnos y nuevos profesores» (2002:13–15). Anne Marie Chartier, concluye que:

un dispositivo asimilado es, por tanto, una realidad interior tanto como exterior, subjetiva como objetiva, representada tanto como instituida. Se habla de él sin que se piense en él (...) y permite poner en evidencia las «invenciones» prácticas, no decretadas explícitamente, instituidas sin que la jerarquía intervenga en ellas, por lo tanto se puede decir que fueron producidas de manera anónima por las «prácticas». (...) Así, lo que se puede comprender a través de los dispositivos... es la historia de las prácticas sociales. (2002:15)

Por otra parte, recupero la noción de «artefacto» desarrollada por Michel Cole como «...la conducta mediada culturalmente de manera evolutiva» (1990:136). Ellos son «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» (1990:114–123). No obstante, para hacer más específico el abordaje de la cultura material analizada diferenciaré entre recursos (fotocopias, películas, videos, celulares, notebook, entre otros), herramientas (guías, consignas y «técnicas de estudio») y artefactos (carpetas, cuadernillos y afiches), todos neurálgicos para el funcionamiento del dispositivo didáctico–pedagógico que se describe.

La naturaleza del dispositivo que se configura con las prácticas de docentes y alumnos por medio del uso de carpetas, cuadernos o afiches permite subrayar que, perdurables en el tiempo y presentes en el paisaje escolar, son productos de la historicidad de la forma escolar⁽⁹⁾ (Vincent, Lahire y Thin, 2001), como así también de las resistencias, conflictos y recreaciones que dicha forma escolar suscita en y con ellos. Categorización que igualmente permite emparentarla, aunque con sus diferencias, con el concepto de «cultura escolar» propuesta por Dominique Julia (2001:10) en tanto «un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos

(9) Con este concepto los autores refieren a una configuración sociohistórica en la cual sus elementos adquieren unicidad produciendo un modo de socialización —escolar— en determinadas formaciones sociales, que tiende a imponerse recuperando y modificando ciertos recursos pretéritos. Por lo tanto, aluden a una forma inédita de relación social que se denomina «pedagógica», la cual surge en un momento histórico determinado (en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII), donde se realizan actividades específicas, y que se autonomizan de otras formas sociales, a partir de un tiempo y un lugar diferenciado.

conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas.» Como destaca Elsie Rockwell, D. Julia en su formulación cuestiona: «que las normas logren engendrar prácticas homogéneas» e interroga retomando a este autor:

¿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? y ¿qué queda de lo escolar, en los espacios privados y públicos, después de la escolarización? (2013:1)

Al respecto Rockwell, 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».

Por último, una dimensión central del entramado conceptual abarca las condiciones materiales y simbólicas del trabajo de enseñar en las escuelas, entre las cuales las prácticas de los estudiantes adquieren un lugar relevante. A partir de un estudio realizado en Escuelas Secundarias de Córdoba, Alterman y Coria, citando a Coria (2006), señalan 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». (2014:20)

El estudio pone 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» (Alterman y Coria:17).

(10) La dinámica en el aula entre estos órdenes ha sido estudiada también por Rockwell y Galvez que categorizan a estas dimensiones del trabajo pedagógico como la lógica del contenido y la lógica de la interacción (1982:131), ambas relacionadas con la organización de la clase en tanto «los mecanismos que pone en práctica el maestro para mantener y canalizar la participación de los alumnos» (1982:100).

Para analizar algunos aspectos de esa conflictividad las autoras recurren a las nociones de «orden instruccional» y «orden regulativo» de Basil Bernstein (1988, 1990) 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» (Alterman y Coria 2014:36).⁽¹⁰⁾ Por su parte, 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 [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. (1988:38)

Posteriormente, en otro trabajo el autor señala que el discurso pedagógico, como gramática del dispositivo pedagógico:

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. (Bernstein, 1990:106).

Conceptualización que permite analizar las expresiones de Ernestina, como las de sus colegas del establecimiento educativo, en las cuales son recurrentes las referencias al esfuerzo y el gasto de energía que requiere el trabajo de enseñar debido a los comportamientos de sus alumnos. De manera coincidente, los registros de observación de clases muestran cómo

las conductas en el numeroso grupo de estudiantes hacen difícil su regulación dentro del aula, como también su acompañamiento pedagógico, debido a que incurren constantemente en acciones vinculadas con su vida social juvenil en torno a la amistad, la seducción y las disputas, que los descentra de las tareas de aprendizaje, generando, además, un ambiente con un elevado volumen de voces y sonidos. Esta dinámica exige a los profesores constantes intervenciones para pedir silencio una y otra vez en función de poder dictar las consignas de actividad o exponer los contenidos, requerir que saquen los útiles escolares de sus mochilas, ordenar que inicien o retomen las actividades de aprendizajes pautadas, exigir que se sienten y dejen de deambular, solicitar que no utilicen sus teléfonos móviles, indicar que abran los libros de textos y comiencen a leer, entre tantas otras. Asimismo, el trabajo requiere a los docentes dar respuesta a preguntas e intervenciones espontáneas y simultáneas que surgen desde diferentes lugares del salón de clases. En sus relatos consideran que estas conductas tienen su origen, por lo general, en cuestiones etarias y desarrollos psicológicos de sus jóvenes alumnos, como también en los repertorios culturales que portan a partir de las experiencias provenientes de sus contextos sociales y familiares de pertenencia.

En estas condiciones de trabajo, los profesores intentan constantemente equilibrar y hacer coincidir ambos «órdenes» para construir un escenario que permita que la clase pueda funcionar con todos y cada uno de los alumnos. La tramitación didáctica de las diferentes disposiciones para el aprendizaje de los estudiantes en un dispositivo institucional–curricular y un régimen escolar organizados con cierta rigidez y bajo un cuestionado principio de homogeneidad, exige a los docentes prácticas y artificios que les permitan resolver su tarea de enseñanza en las aulas de escuelas estatales —situación que puede ser extensiva a otros ámbitos escolares—. Así, las condiciones laborales que se generan a partir de los repertorios culturales y escolares de los estudiantes del Ciclo Básico provocan una constante tensión entre instruir y regular que requiere construir y desplegar invenciones materiales y simbólicas para las clases.

Figura 1.
Carátula del cuaderno
de Geografía

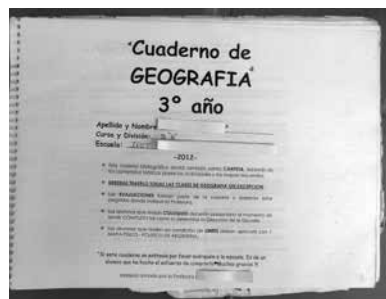
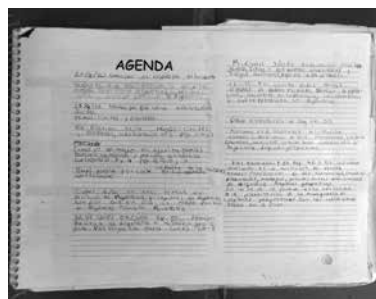


Figura 2.
Agenda



Los usos didácticos del cuadernillo: diseño y propósitos de una docente de Geografía

El cuadernillo de Ernestina para enseñar Geografía consiste en un compendio o selección de fotocopias a doble faz de páginas provenientes de secciones o partes de libros de texto de editoriales comerciales, dispuestos en hojas con una dimensión de 30 x 22 centímetros (medida estándar denominada A4). Las hojas están encuadernadas con un anillado y una tapa transparente que deja ver una carátula que expresa: «Cuaderno de Geografía de 3º año» y debajo un conjunto de ítems para que completen los alumnos: «Apellido y Nombre/Curso y División/Escuela». Además, indica el año de cursado y de edición «2012», entre otros enunciados que analizaré más adelante.

En el dorso de la carátula se encuentra incluido el «Programa de Geografía de 3º AÑO A, B, C» 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 anotarán durante el año tareas, evaluaciones y recursos a utilizar con sus respectivas fechas: «21/3/12: Subrayar las respuestas en tu apunte» o «próx. evaluación de pág. 48 a 55». El cuerpo central del cuadernillo porta la «recopilación bibliográfica» tal como señala al pie del «Programa» y consiste en una selección de fotocopias de diferentes libros de texto. Al respecto, la carátula señala: «Además de los contenidos teóricos posee las actividades y los mapas requeridos». No

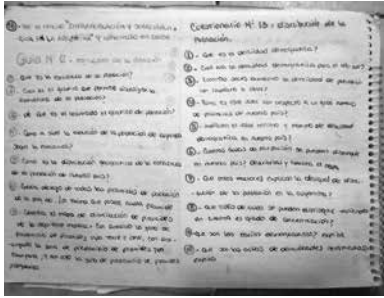


Figura 3.
Hojas en blanco
para escribir



Figura 4.
Infografías, mapas
y subrayados

obstante, el artefacto no es una simple recopilación de páginas de manuales escolares. Su confección muestra un elaborado armado artesanal en cuyas hojas se organizan textos descriptivos y explicativos, mapas, esquemas e infografías y espacios en blanco dispuestos para la producción escrita de los estudiantes.

Por otra parte, en la fabricación del artefacto, Ernestina no selecciona actividades que provean los libros de texto, como así tampoco cuenta con tareas previamente incluidas. Las consignas a realizar en clases con el cuadernillo serán escritas secuencialmente en forma de «cuestionarios» (con un número variable de preguntas) en una sección final que incluye doce o catorce hojas en blanco. Los cuestionarios serán transcritos por los alumnos en dichas hojas a través de dictados por parte de la docente a medida que vayan abordando los contenidos del Programa.

En el proceso de planificación y reestructuración del cuadernillo, Ernestina consideró la conveniencia de incorporar hojas en blanco para escribir los cuestionarios: «Ahora, ellos copian las consignas acá detrás». Los cuestionarios se vinculan con información contenida en el mismo cuadernillo. Como les expresa a sus estudiantes en una clase en relación con el diseño del artefacto: «Cuando Uds. subrayan la respuesta tienen que identificarle el número de pregunta que era, porque si no me queda subrayado y ¿para qué está el cuestionario?».



Figura 5.
Numeración
cuestionarios

A partir del siguiente relato de Ernestina se puede interpretar que el diseño didáctico del artefacto es consecuencia de la revisión que hace año a año del cuadernillo en función de facilitar su trabajo de enseñar para que los alumnos realicen las actividades y, por su intermedio, logren los aprendizajes previstos:

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

El diseño y uso del cuadernillo obedece a la necesidad de resolver algunos problemas prácticos de su trabajo de enseñar por medio de recopilar las fuentes de información, las consignas de actividad y los materiales que requiere la tarea académica. En un único artefacto aglutina varios artefactos, herramientas y recursos que, por lo general, en las construcciones metodológicas de otros docentes se encuentran separados y/o utilizados de manera paulatina y alternada a medida que desarrollan los contenidos de sus asignaturas y que gestionarlos acarrea por momentos muchas dificultades y contratiempos. Al respecto, como veremos, la fabricación del cuadernillo sustituye, pero a la vez condensa, dos artefactos tradicionales de la organización del trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria: la carpeta y el libro de texto.

Tensiones en la gestión y el uso del cuadernillo: trabajo en clase y desarrollo de autonomía

El cuadernillo expresa enfáticamente en su carátula la función que cumple 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 el enunciado aparecen numerosos elementos organizativos vinculados con la práctica de enseñanza de Ernestina y del establecimiento escolar. Al constituirse en un recurso exclusivo en su asignatura es de crucial importancia que los alumnos concurren con el mismo para que las clases puedan desarrollarse con todos y cada uno de ellos.⁽¹¹⁾ Asimismo, al informar que «servirá como CARPETA» traslada no sólo los usos de la carpeta (aunque no todos) sino el estatus de regulación del trabajo académico que adquiere a nivel institucional. En la carátula del cuadernillo se exponen las regulaciones que se trasladan desde la normativa institucional que rige para la carpeta:

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...⁽¹²⁾

El enunciado da cuenta de un aspecto importante de la regulación del trabajo escolar que representa y materializa la carpeta en la escuela secundaria: un soporte de escritura e ilustración que permite y tracciona el «hacer» académico de los alumnos clase a clase. En algunos casos, la productividad de los estudiantes en la carpeta durante el año permite alcanzar las calificaciones necesarias. En otros, la irregularidad en las tareas y la incompletitud de aquella probablemente lleve a aplazar y tener que rendir la asignatura. A los alumnos que queden en esta última condición se les requerirá inexorablemente en el examen la carpeta «completa». Aspecto que, como veremos, busca equilibrar el «orden regulativo», comportamental, por medio de un «orden instruccional» constante dentro del aula. El cuadernillo sustituye el lugar material y normativo de organizador del trabajo académico en función de lograr ese «hacer» cotidiano. La sustitución por la que opta Ernestina tiene

(11) El cuadernillo debe ser comprado por los alumnos en un comercio de papelería escolar que se encuentra en la zona céntrica de la pequeña ciudad, a unas veinte cuadras de la escuela. Cuestión que acarrea conflictos y contratiempos en las clases porque algunos estudiantes no lo compran hasta bien entrado el año lectivo.

(12) En el Ciclo Básico, el alumno que alcance una nota menor a 6 (seis) en la calificación promedio final de los trimestres o solo en el tercer trimestre en una asignatura deberá rendirla en un «coloquio». El «coloquio» se realiza en el turno de exámenes del mes de diciembre con la sola presencia del docente del espacio curricular (a diferencia de los exámenes regulares que se rinden con un tribunal). En esta circunstancia, el estudiante resuelve en forma oral o escrita las situaciones de aprendizaje planteadas por el profesor.

por objetivo resolver los contratiempos que se suceden con el uso cotidiano de la carpeta, el libro de texto u otros recursos materiales.

[Me decían los alumnos con el empleo de la carpeta]... «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 di?».

En este sentido, el diseño y uso del cuadernillo busca sortear las dificultades que se suscitan con la utilización de la carpeta como artefacto. Busca evitar, por un lado, la ausencia de información o su incompletitud en clases anteriores –por no haber realizado la tarea en la carpeta– debido a una producción fluctuante e irregular entre los diferentes estudiantes y, por otro, la probable falta de concurrencia por parte de algunos alumnos con los recursos solicitados en clases previas.

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 vayas sacando del medio los obstáculos y las cosas que te pueden llevar a romper la clase... Tengo que decir que hay muchas cosas que agradezco a los severos problemas que he tenido en el aula que me fueron enseñando cómo seguir.

Asimismo, Ernestina prevé también con el cuadernillo los posibles contratiempos y problemas que se les presentan a los alumnos, como a sus familiares, cuando deben presentarse a rendir en el coloquio o en la mesa de examen y cuentan con carpetas incompletas y, en efecto, con cierta ausencia de información vinculada con programas, contenidos, textos utilizados, entre otros. Ernestina considera que el artefacto resuelve que los estudiantes tenga toda la información y los recursos recopilados y organizados tanto al momento de las evaluaciones trimestrales como en el de los exámenes finales.

[Me muestra uno de los «cuadernillos».] Este chico a fin de año se llevó 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. No podía seguir así. ¿Por qué [el cuadernillo] tiene que tener el programa? Porque la mamá no puede ir a buscar[lo]. Porque no saben ni qué es lo que piden [los docentes]. No saben, pueden sacar una fotocopia de cualquier cosa.

Así, el cuadernillo, como artefacto, tiene por intención aglutinar y organizar en un solo soporte material todos los elementos académicos de forma tal que también facilite rendir la asignatura tanto de manera regular o en condición de libre. En consecuencia, se enuncia en su carátula: «Los alumnos que rinden en condición de LIBRES deben concurrir con 1 MAPA FÍSICO-POLÍTICO DE ARGENTINA». Enunciado que da cuenta que también se pone a disposición para los estudiantes que se encuentra en dicha condición.

Por otra parte, como se señaló, entre las dificultades que busca zanjar el cuadernillo se encuentra el uso y gestión de los libros de texto. La tramitación de los manuales escolares u otra literatura en la biblioteca institucional requiere buscar los ejemplares, por lo general, por parte de un par de alumnos, con la situación que muchas veces demoran largos minutos en adquirirlos y llevarlos al aula. Asimismo, los ejemplares disponibles en la biblioteca escolar, aun siendo que los establecimientos durante esos años fueron dotados de muchos textos, no son suficientes para que cada estudiante trabaje con un ejemplar, entonces, requiere que trabajen de a dos o en grupos de hasta cuatro alumnos, cuestión por la cual Ernestina también evita su uso. En este sentido, la personalización del cuadernillo intenta reducir las conversaciones, risas y distracciones que se ocasionan en los trabajos grupales. Aunque en algunas pocas clases recurre a este tipo de actividades.

Otra de las razones de la prescindencia de los textos escolares radica en las particulares prácticas de lectura y escritura para estudiar que despliega en su construcción metodológica con el cuadernillo. Idea que ella resume en la siguiente frase: «¿por qué el apunte y no en el libro? Porque el libro no lo puedo rayar, ni me lo puedo llevar a mi casa».

Como se puede apreciar, algunas de las cualidades del cuadernillo también son compartidas por algunos de sus alumnos. Como relata en una entrevista, estos le sugieren su implementación (cuestión que se comprueba en conversaciones informales con ellos):

Lo que sí, yo no quería dejar de comentarte que en 3er. año es el primer año que yo puse 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.

No obstante, el cuadernillo encuentra sus propias limitaciones en la gestión de las clases y para atender las singularidades de sus alumnos. La individualización del alumno leyendo su propio texto y siguiendo las indicaciones de la «lectura guiada» resuelve en parte el ordenamiento de las prácticas sociales y las tareas de aprendizaje en el aula. Su exclusividad como artefacto soporte de escritura para la actividad académica acarrea problemas y contratiempos cuando los estudiantes no concurren sistemáticamente y asiduamente a cada clase con su cuadernillo. Al respecto, expresa acerca de las dificultades que se suscitan con su uso: «De todos modos siempre está: “me olvide el cuaderno” (...). Se complotan». Quizá, como supone Ernestina, estas conductas de los alumnos son prácticas de resistencia e incluso una expresión de «indignación» (Rockwell, 2006:23) con la que ellos cuestionan la propuesta de trabajo escolar y, posiblemente, un modo de ralentizar el ritmo de trabajo y de disminuir el volumen de contenidos desarrollados⁽¹³⁾. En consecuencia, Ernestina reitera una y otra vez en clases la responsabilidad que les cabe a sus alumnos acerca de concurrir con el cuadernillo:

Cada día que ustedes no traen el cuadernillo prácticamente es una clase perdida (...) más la que le hacen perder al compañero al cual le piden el apunte (...) Persona que está 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?

(13) Los propósitos perseguidos por Ernestina con su propuesta de enseñanza en el aula, complementada con el estudio extraescolar, serán puestos rápidamente en cuestión en la primera evaluación escrita («prueba») que efectúa en el año lectivo —la cual tiene por regla no permitir la consulta del cuadernillo para su realización—, en razón que los alumnos en su mayoría obtienen aplazos en las calificaciones.



Figura 6.

Espacios en blanco para cuadros sinópticos y comparativos

El esquema de funcionamiento del cuadernillo se completa con un rasgo central del dispositivo didáctico-pedagógico que se describe: las secuencias didácticas en la construcción metodológica de Ernestina están centradas fundamentalmente en la enseñanza de un modo de leer que consiste en segmentar el texto de modo tal que permita diferenciar y contrastar conceptos e ideas para luego transferirlos en una producción escrita. Práctica que se materializa y transmite a través del subrayado y las marcas en el texto que tiene por finalidad que los alumnos adquieran cierta eficacia en la identificación de diferentes aspectos de la información que aquel contiene, como también clasificarla de manera parcelada en cuadros o esquemas con el objetivo de ayudar a manejar un volumen de contenidos adecuado⁽¹⁴⁾. Una dinámica que se sostiene con la transmisión de una sofisticada práctica que Ernestina denomina «subrayado jerarquizado» que incluye diferentes trazos, colores y marcas. Como expresa al respecto: «para que ellos hagan un subrayado jerarquizado, les tenés que enseñar vos». En este sentido, en una clase les expresa a sus estudiantes: «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». La actividad a la que refiere consiste en realizar un cuadro comparativo a partir de la información identificada y seleccionada con el subrayado. Y la práctica de lectura orientada es complementada con producciones escritas que transponen y ordenan la información en una herramienta didáctica que los docentes del establecimiento denominan «técnicas de estudio»: cuadros sinópticos, líneas de tiempo y esquemas, entre otros.

(14) En Falconi (en prensa) se puede consultar un análisis con mayor profundidad de cómo este grupo de docentes, en sus construcciones metodológicas, gestiona y utiliza diferentes herramientas y artefactos didácticos, para desarrollar con sus alumnos un modo de leer y escribir por medio de lo que ellos denominan «técnicas de estudio».

La construcción metodológica que se estructura, principalmente, por medio de esta manera de leer con el cuadernillo y de escribir en él, hace a un modo de tratar y presentar el contenido que Ernestina considera como la mejor forma de alcanzar los aprendizajes esperados por medio de ordenar la información disciplinar en varios pasos, bajo el supuesto que permite a los alumnos comprender el contenido que se trabaja. Incluso ese modo es solidario con dos propósitos íntimamente ligados en su práctica de enseñanza, por un lado, aprender una manera de «estudiar» que promueva autonomía y, por otro, mejorar los desempeños en las evaluaciones. Objetivos del trabajo académico que ella explicita a sus alumnos en una clase:

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 es que *aprendamos a hacer buenos resúmenes*. (...) tenemos bien aceitado la herramienta de hacer un *buen resumen* que me sirva para hacer otras actividades o que me *sirvan para estudiar*. (...) *Enseñar cómo se subraya* con el apunte me lleva varios días, *para que les sirva para estudiar* y no que se convierta en un elemento en su contra. Porque después *cuando arribo a la prueba*, ya sea a libro abierto o cerrado, cuando el apunte está mal resumido no van a ir encontrando las respuestas. (...) También les dije a comienzo de año que al principio 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.

Por eso el cuadernillo, en tanto artefacto hegemónico en la construcción metodológica de Ernestina, se constituye en una «estrategia» central en razón que su uso didáctico requiere de una lectura del texto por parte de los alumnos con una escucha atenta en la voz-guía de la docente que orienta la realización del correspondiente subrayado y las posteriores producciones de escritura o coloreado de mapas. La no concurrencia con el cuadernillo perturba el modo de trabajo planificado y provoca la sensación de quedarse sin margen para atender la gestión de la clase con la totalidad del grupo y, a la vez, con cada una de las singularidades de sus estudiantes: «muchos chicos sin cuaderno, entonces, digamos ya no te quedan estrategias».

En consecuencia, el diseño organizativo de cada una de las partes y secciones que comprende el cuadernillo busca resolver un dilema por el cual atraviesan la gran mayoría de los docentes de la Escuela Secundaria: cómo hacer trabajar a todos con un ritmo donde vayan aprendiendo un conjunto de saberes en común, maximizando el tiempo curricular y el volumen de contenidos desarrollados, de forma tal que minimice las prácticas sociales disruptivas de la clase, para que finalmente tanto docente como alumnos logren las calificaciones necesarias para acreditar la asignatura. La implementación del cuadernillo tiene por intención facilitar dicha gestión en función de «hacer» trabajar a todos al unísono sin que a ningún estudiante le falte para la tarea en el aula. Como ella dice acerca del artefacto: «Tiene los cinco mapas, incluye los de las pruebas y los de las clases, entonces, cuando vos hacés la actividad la hacés para todos».

El diseño y uso del cuadernillo en la práctica de enseñanza de Ernestina radica en la puesta en marcha de un artefacto didáctico sofisticado que tiene por objetivo tramitar un conjunto de problemas prácticos del trabajo de enseñar, los cuales consisten, centralmente, en una manera particular de tratar, presentar y organizar los contenidos para el trabajo escolar de sus alumnos, como también reunir en un única materialidad una serie de prácticas solidarias para la tarea académica: lectura guiada en profundidad, «subrayado jerárquico», producción de escritura, autonomía en el estudio, desempeño efectivo en las evaluaciones y, centralmente, orientar las conductas para estructurar un clima de clase con cierto «orden» para su desenvolvimiento. Clima áulico de trabajo que incluso con la implementación del cuadernillo le es esquivo alcanzar.

Reflexiones finales

A partir de la descripción analítica del uso del cuadernillo en el trabajo de enseñar de Ernestina en Geografía se caracterizaron los rasgos de un dispositivo didáctico–pedagógico que parece generalizarse a través de un conjunto de asignaturas del Ciclo Básico de una escuela secundaria estatal. Dicho dispositivo didáctico–pedagógico está configurado por ciertos elementos entramados. En primer lugar, por el uso de determinados artefactos didácticos —carpetas, cuadernillos y/o afiches— que los profesores utilizan para organizar, presentar

y hacer circular los contenidos, para promover el «hacer» con las tareas en el aula, suscitar los aprendizajes en los alumnos e intentar alcanzar las calificaciones para la promoción en cada uno de los trimestres en los cuales se divide el año escolar en el nivel secundario.

En segundo lugar, se define por el propósito de «hacer» escribir y leer por medio del empleo, aunque no exclusivamente, de un conjunto de herramientas didácticas, comenzando por las que instan a la tarea de leer y escribir o ilustrar, tales como «guías de trabajo» y «consignas» de actividad, y también aquellas que los docentes denominan «técnicas de estudio» que organizan los modos de lectura y que estructuran las formas de presentar el conocimiento escolar en las producciones escritas e ilustradas en las superficies de los artefactos: subrayados, cuadros sinópticos y comparativos, líneas de tiempo, esquemas, entre otros. Cada docente articula a su manera estas herramientas y artefactos para que sus alumnos desarrollen las tareas en el aula. Posteriormente, las producciones de los estudiantes habilitarán las prácticas de evaluación y, por su intermedio, las calificaciones. Aspecto este último que significa un logro tanto para profesores como para alumnos en el marco de la obligatoriedad y la inclusión escolar.⁽¹⁵⁾

(15) Proceso de evaluación que se encuentra analizado en profundidad en Falconi (2014).

En tercer lugar, se compone de las relaciones sociales inscriptas en el laborioso proceso cotidiano de convocar y convencer a los estudiantes para que realicen las actividades escolares. Proceso que implica una constante negociación y reajuste de las construcciones metodológicas en el esfuerzo de los docentes para transmitir los contenidos de sus asignaturas prescriptos por los diseños curriculares.

En esta dinámica escolar, adquiere una sustantiva complejidad la gestión por parte de los profesores de la presencia y el empleo de los artefactos didácticos en las aulas. Su disponibilidad es gravitante para poder «hacer hacer» las actividades académicas a los estudiantes. Así, recurren al uso de uno o a varios artefactos según con cuál/es consideran más efectivo/s para trabajar los contenidos, gestionar la vida en el aula, promover el aprendizaje, evaluar y lograr las calificaciones. Las opciones asumidas y cómo utilizar los artefactos persigue el afán de construir un ámbito regulado de trabajo que remueva las adversidades que se les presentan en la tarea de enseñar.

Como organizadores del trabajo escolar los artefactos «hacen hacer», y deben ser producidos y, por lo tanto, requieren de un sujeto productor. La norma de presentación «completo» de los mismos es una regulación que se encuentran en función de lograr que los alumnos realicen día a día, constante y sucesivamente las tareas escolares; que cotidianamente se ocupen y se encuentren ocupados en la producción escrita o ilustrada en sus superficies. La productividad de los artefactos contribuye a tramitar, en parte, las problemáticas por las que transitan, en general, las Escuelas Secundarias y, en particular, las estatales, en el marco normativo de la obligatoriedad. Una laboriosa tarea que afrontan los docentes para que sus estudiantes se aboquen al trabajo escolar y por ese medio se diriman y tramiten apatías, desintereses o resistencias. El cumplimiento del «completamiento» de las «guías de trabajo» en los artefactos, erigida en normativa institucional, se encuentra ligado con el hecho de suscitar ese «hacer», convertirlo en obligación y lograr la productividad de los sujetos. Una modalidad de producción escolar que por momentos parece considerarse como sinónimo del logro en los aprendizajes de los contenidos.

La forma que adquiere el trabajo académico y el tratamiento del contenido en la propuesta de enseñanza de Ernestina, como en la de sus colegas, parece consolidar una manera didáctica que, por un lado, dispone los saberes en una secuencia lineal en parcelas de información que tiende a un tipo de aprendizaje fáctico y descriptivo y, por lo general, acrítico (en razón que por momentos se observan intentos), en tanto que se aleja de desarrollos cognitivos y adquisiciones surgidos de interrogantes genuinos a partir de una situación–problema (Meirieu, 1992:133), es decir, una versión del conocimiento escolar que intenta asemejarse a la especialización disciplinar, aunque con una débil comprensión de los modos de construcción del conocimiento y, por otro, un «oficio de alumno» (Perrenoud, 2006) que se constituye en un uso estandarizado, pragmático y disciplinado de los artefactos, las herramientas, los tiempos y las prácticas escolares.

Sin embargo, un aspecto importante a destacar para el análisis es que la elección en utilizar algunos de estos artefactos, herramientas, prácticas didácticas y modos de transmisión de los saberes debe ser interpretada a la luz de las condiciones laborales en las que se encuentran hoy los profesores de la escuela secundaria estatal obligatoria en la jurisdicción Córdoba. Condiciones que según

(16) Para Basil Bernstein (1988), este código curricular se organiza por un tipo de clasificación fuerte donde los contenidos de alto estatus y jerarquía están aislados unos de otros en sus correspondientes espacios curriculares. Por lo tanto, los saberes incluidos en una asignatura mantienen una relación cerrada con los de las otras y se encuentran claramente delimitados y separados.

(17) A partir del año 2018, la provincia de Córdoba se encuentra en proceso de implementación de un Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria, en un intento por mejorar los aprendizajes, las trayectorias y la terminalidad de los estudiantes. Resolución 188/18.

dan cuenta numerosos estudios no se diferencian sustantivamente de las del resto del país e, incluso, de la región.

Al respecto, sin alcanzar una descripción exhaustiva, las mismas pueden resumirse a grandes trazos en una estructura escolar organizada en un currículum colección⁽¹⁶⁾ que exige a los profesores, por una parte, un desempeño individual para instruir y regular tanto a un grupo-clase como a cada una de las numerosas singularidades de alumnos con diferentes historias, actitudes y disposiciones para las tareas escolares. Labor docente que se organiza en la semana en horarios fragmentados, con voluminosas prescripciones curriculares que, por lo general, se trasladan a programas con secuencias lineales y sumativas de los contenidos. En términos espaciales se despliega en aulas –por lo menos en su interior– mínimamente provistas materialmente (*a priori*, solo bancos y pizarrón) que hace engorrosa la gestión de los recursos didácticos (aunque vale mencionar que, durante los gobiernos nacionales y provinciales entre los años 2003–2015, muchas escuelas fueron provistas de numerosos libros y notebooks, entre otros recursos).

En este marco laboral, para muchos docentes, el desempeño en sus puestos de trabajo implica hasta treinta horas semanales de clases frente a grupos de alumnos que se distribuyen en diversos cursos, numerosas asignaturas y varias escuelas, lo cual tiene por resultante atender a una gran cantidad de estudiantes semanalmente. Por último, un sistema de evaluación/calificación sobredimensionado organizado anualmente en tres trimestres donde docentes y alumnos deben lograr entre dos o más calificaciones en cada uno de esos períodos (en el caso de los estudiantes deben tramitarlas y obtenerlas en el cursado de diez o doce asignaturas por cada año escolar —por lo menos en el Ciclo Básico—). Sistema que se articula con un procedimiento de promoción anual según una cantidad de asignaturas aprobadas que, de no alcanzarse, desemboca en la repitencia del año lectivo. Situación, esta última, que acarrea posteriormente numerosas dificultades en la dinámica de las clases, como así también en las subjetividades de profesores y estudiantes.⁽¹⁷⁾

En estas condiciones escolares, el caso de Ernestina permite comprender cómo el diseño, uso y gestión del cuadernillo intenta mejorar, hacer más

eficaz y posible el trabajo de enseñar y el de aprender. Así, se constituye en un artefacto didáctico neurálgico y funcional para la economía de su trabajo docente. Por un parte, tiene por objetivo organizar y hacer viable las actividades escolares en numerosos cursos atendidos semanalmente y, por otro, busca resolver las dificultades a las que se enfrentan cada día los alumnos para concurrir con los diferentes recursos didácticos solicitados para cada espacio curricular. En efecto, tanto para el caso de Ernestina, como para el resto de sus colegas que utilizan otros soportes de escritura, el cuadernillo es uno más de los artefactos que contribuye a organizar el desempeño escolar de los estudiantes y la vida académica de la institución en su conjunto.

Desde el punto de vista de Ernestina, para que el cuadernillo cumpla con esa finalidad requiere de un diseño detallado y pormenorizado en la organización y secuencia de sus partes y componentes. Y si bien, contiene elementos de otros artefactos en una nueva disposición, demanda a los estudiantes la apropiación de prácticas escolares y saberes, más allá de los propios de la asignatura. Al respecto, como ha señalado A-M. Chartier (2002:24), cuando se introducen nuevos artefactos a los habituales en la escuela, requieren de un proceso de aprendizaje debido a que modifica usos, significados y costumbres.

En este sentido, aunque cada docente para sus clases utilice una combinación de contenidos, actividades, recursos, interacciones, artefactos y herramientas, las construcciones metodológicas que las sostienen, tienden a participar en o adscribirse a un entramado de rasgos comunes de ciertos dispositivos didáctico-pedagógicos que han adquirido cierta vigencia por su eficacia en el trabajo de enseñar en ciertas condiciones escolares⁽¹⁸⁾. Así, el análisis de los registros de observación de clases y las entrevistas realizadas a estos docentes de Escuela Secundaria, permiten comprender que los artefactos inscriptos en los dispositivos didáctico-pedagógicos tienen una naturaleza que posibilita ser utilizados perpetuamente, a partir de un conjunto de protocolos de uso que portan⁽¹⁹⁾, producto de reapropiaciones y recreaciones cotidianas, en prácticas, saberes y relaciones de poder, que los sujetos construyen y despliegan en las escuelas, y por las que también son gobernados y condicionados.

(18) No obstante, más allá de una posible eficacia para la economía del trabajo docente, en la Escuela Secundaria estatal, persisten y se mantienen los altos índices de repitencia y abandono escolar. En una cohorte de alumnos que finaliza el último año del nivel (6to. o 7mo., este último para la Escuela Técnica) concluye aproximadamente solo entre un 15 % y un 25 % de la matrícula que inicia en ter. año.

(19) Recupero metafóricamente la noción de «protocolo de lectura», que E. Rockwell (2001) retoma de R. Chartier (1993), para analizar los usos que están inscriptos en la materialidad de los artefactos y que orientan "modos de hacer" con y en ellos (De Certeau, 1980:86).

En la heterogeneidad de las culturas escolares, los dispositivos didáctico–pedagógicos son constituidos por la tarea docente, en general, y la de enseñar, en particular, como así también, tal como se ha descripto aquí, por las dinámicas que los grupos de estudiantes despliegan en los espacios escolares y que aportan a las transformaciones de las prácticas de transmisión educativa. Así, los dispositivos didáctico–pedagógicos pueden adquirir formas específicas por la combinación de diferentes rasgos según los niveles escolares, modalidades educativas, tipos de asignaturas, contextos culturales y sectores sociales que concurren a determinados establecimientos de enseñanza.

El análisis efectuado de las clases de Ernestina en Geografía, con el uso de un artefacto hegemónico y su inscripción en un dispositivo didáctico–pedagógico, permite comprender la materialización de una respuesta inventiva construida ante los desafíos que las políticas educativas han colocado a las escuelas y sus profesores con el imperativo de inclusión y la atención a la diversidad en el marco de la obligatoriedad del nivel.

De este modo, la configuración de los dispositivos didáctico–pedagógicos es efecto de la acción colectiva de los docentes, en momentos históricos determinados. Así, estas estructuras dinámicas se encuentran inscriptas en la historicidad de la forma escolar de la escuela secundaria argentina y, sus componentes y usos, son transmitidos a través de una memoria que habita anónimamente en las prácticas de los profesores, sin haber sido impuestas por jerarquía ministerial alguna ni tampoco institucional. Características que hacen que dichos dispositivos didáctico–pedagógicos, e incluso los artefactos didácticos, no sean producto de una originaria autoría individual o colectiva voluntaria y consciente, por lo menos en la mediana duración de la escolaridad.

Referencias bibliográficas

- Alterman, N. y Coria, A. (2014).** Introducción y La transmisión educativa: condiciones y tensiones en escuelas públicas. En Alterman, N. y Coria, A. (Coords.). *Cuando de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela* (pp. 31–43). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Bernstein, B. (1988).** *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Chartier, A. (2000).** Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26(2, jul./dez), 157–168. São Paulo, Brasil.
- (2002). Um dispositivo sem autor. *Cadernos e fichários na escola primária. Revista brasileira de história da educação*, (3), 9–26.
- Chartier, R. (1993).** Du livre au lire. En Chartier, R. (Dir.). *Pratiques de la lecture*. Marsella: Payot et Rivages.
- Cole, M. (1990).** *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Coria, A. (2006).** *Políticas de enseñanza y lecturas de la escuela cotidiana*. 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.
- De Certeau, M. (2000).** *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dubet, F. (2006).** *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org.). *Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE–Unesco. Sede Regional.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995).** *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Foucault, M. (1991).** *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Falconi, O. (2014).** La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria. En, Alterman N. y Coria A. (Coords.). *Evaluación y Disciplina Escolar. Nexos, divergencias y autonomía relativa*. Córdoba, Argentina: 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. FLACSO, Argentina.
- (en prensa). Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de Escuela Secundaria. Las «técnicas de estudio» como objetos de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación del contenido. *Educación, Formación e Investigación*, 4(7). Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina (en prensa).
- 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. Salta, Argentina.
- Fogolino, A.; Falconi, O. y 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. *Cadernos de Educación*, (6), 227–243. Área Educación del Centro de Investigaciones, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Gallart, M. (2006).** *La escuela técnica industrial en Argentina*. Argentina: Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR.

- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007).** *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana.* Buenos Aires: Santillana-IIPE-ONU.
- Julia, D. (2001).** A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, (1, jan./jun.). Sociedade Brasileira de História da Educação—Editora Autores Associados. Campinas, Brasil.
- 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), 101–103.
- Krichesky, G. y Duque, J. (2011).** Prácticas de enseñanza en escuelas secundarias y procesos de inclusión/exclusión escolar. VII jornadas de investigación en educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad. Córdoba, Argentina.
- Meirieu, Ph. (1992).** Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro.
- Mastache, A. (2012).** *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación.* Buenos Aires: Noveduc.
- Pereyra, A. (2009).** La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada. *Boletín N° 8.* SITEAL. IIPE-UNESCO-OEI. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Perrenoud, P. (2006).** *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar.* Madrid: Editorial Popular.
- Rockwell, E. (2001).** La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1, jan./jun.), 11–26. São Paulo, Brasil.
- (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, (44), 13–39. Belo Horizonte, Brasil.
- (2013). Culturas escolares. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación.* México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=45> (consultado el 29 septiembre 2017).
- Rockwell, E. y Galvez, G. (1982).** Formas de transmisión del conocimiento científico, Educación. *Consejo Nacional Técnico de Educación. Revista trimestral*, (8), 42.
- Sourrouille, F. (2009).** *Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América latina. Distintas formas que asume la desigualdad.* Cuaderno 02. Buenos Aires: SITEAL-IIPE-OEI.
- Tiramonti, G. (2008).** Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G y Montes, N. (Comps). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25–52). Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (2001).** Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação*, (33, jun.), 7–47, Belo Horizonte, Brasil.

Fecha de recepción: 29/05/18

Fecha de aceptación: 01/09/18