

Título: Trabajo didáctico en la Escuela Secundaria: vínculo entre contenidos y materialidades en asignaturas con ejes relacionales.

Autores: Octavio Falconi, Maria Eugenia Danieli, Sofia Lopez

Pertenencia Institucional: Escuela de Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Mesa 7: Experiencia escolar: enseñanza, evaluación y disciplina

Correos Electrónicos: octaviofalconi@gmail.com, meugeniadanieli@gmail.com, msofilopez87@gmail.com

Resumen

Desde una perspectiva cualitativa se abordan las clases de tres profesores del *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria que enseñan asignaturas cuyos contenidos prescritos por los diseños curriculares jurisdiccionales de Córdoba están organizadas en torno a ejes relacionales. El análisis indaga cómo en sus construcciones metodológicas ponen en relación sus trayectorias y enfoques de los contenidos con el uso de diversas tecnologías disponibles en el ámbito escolar, y cómo los usos y modos de gestionar la materialidad de artefactos y herramientas didácticas, e incluso, los significados que portan, disponen, condicionan y habilitan ciertas formas de transmisión de los saberes. En esta primera exploración reconocemos recurrencias y algunas divergencias en las clases observadas, en relación con que la forma de presentar y tratar los contenidos en estas asignaturas asumiría sentidos valorativos y pragmáticos, con una impronta informativa, al tiempo que orientan la selección de ciertos artefactos y herramientas para el trabajo áulico. A su vez, los artefactos y herramientas disponibles contribuyen a consolidar ese tipo de trabajo con el conocimiento. El entramado de estos elementos/rasgos configuran un *dispositivo didáctico- pedagógico* en el marco de las tradiciones, la organización y la dinámica del trabajo escolar en el nivel medio.

Presentación

El objetivo general del presente trabajo es acercarnos desde una mirada didáctica a diferentes experiencias de enseñanza en una escuela secundaria (ES) de nuestra ciudad, entendiendo que en la transmisión del saber en las aulas se juegan decisiones materiales, a la vez que aspectos institucionales y subjetivos. Desde un enfoque didáctico nos proponemos identificar invenciones docentes (Meirieu, 2001), recursos materiales que se ponen en juego (virtuales y

no virtuales) y prácticas que se despliegan en dispositivos en la escolaridad obligatoria. Inventiones que van desde la imaginación o anticipación de la clase hasta el encuentro interactivo con los alumnos, y la manera en que los usos y modos de gestionar esas herramientas intervienen en las formas de presentación, organización y apropiación de los contenidos.

Se describen analíticamente los primeros avances en torno a los criterios didácticos que orientan las decisiones de los docentes en sus “construcciones metodológicas” (Edelstein y Coria 1995) en las situaciones áulicas, orientados por los siguientes interrogantes: cómo y por qué definen los artefactos y recursos a utilizar en clases con los alumnos, cómo utilizan diversas tecnologías en experiencias de enseñanza en espacios curriculares que tienden a la integración y cómo dichos usos y modos de gestionar recursos, materiales y artefactos didácticosⁱ inciden en las formas de presentación, organización y vinculación de los contenidosⁱⁱ.

Una hipótesis que orienta el estudio propone que el modo de organizar y presentar los contenidos en asignaturas con algún grado de integración habilita un tratamiento diferente de los saberes, centralmente porque la prescripción del diseño curricular jurisdiccional dispone y habilita en sus orientaciones didácticas una organización en subejos problemáticos y con desarrollos por medio de proyectos, talleres o seminarios. Por otra parte, consideramos que las prácticas de enseñanza son orientadas y ceñidas por las tradiciones de trabajo docente en la ES y sus condiciones materiales y simbólicas inscriptas en la forma escolar de dicho nivel, como así también con el uso de ciertos artefactos y herramientas didácticas (curriculum colección, fragmentación de horarios de trabajo, temporalidades fuertemente establecidas por etapas y cierre de calificaciones –trimestralización–, el grupo-clase de adolescentes, condiciones de infraestructura y recursos disponibles, entre otros). Así, consideramos que temas transversales tales como *Ciudadanía y Participación* (CP) y *Formación para la Vida y el Trabajo* (FVT) habilitan múltiples planos de análisis de las construcciones metodológicas, porque en torno a ellos es también posible identificar continuidades y/o discontinuidades entre las políticas curriculares y las prácticas de enseñanzaⁱⁱⁱ.

El diseño teórico-metodológico se enmarca en un enfoque cualitativo en una fase exploratoria. La estrategia de recolección de datos se planificó con una primera conversación con lxs docentes de las unidades curriculares para una presentación y acuerdo de trabajo, el cual consistió en una entrevista previa al trabajo áulico. Posteriormente, una observación de

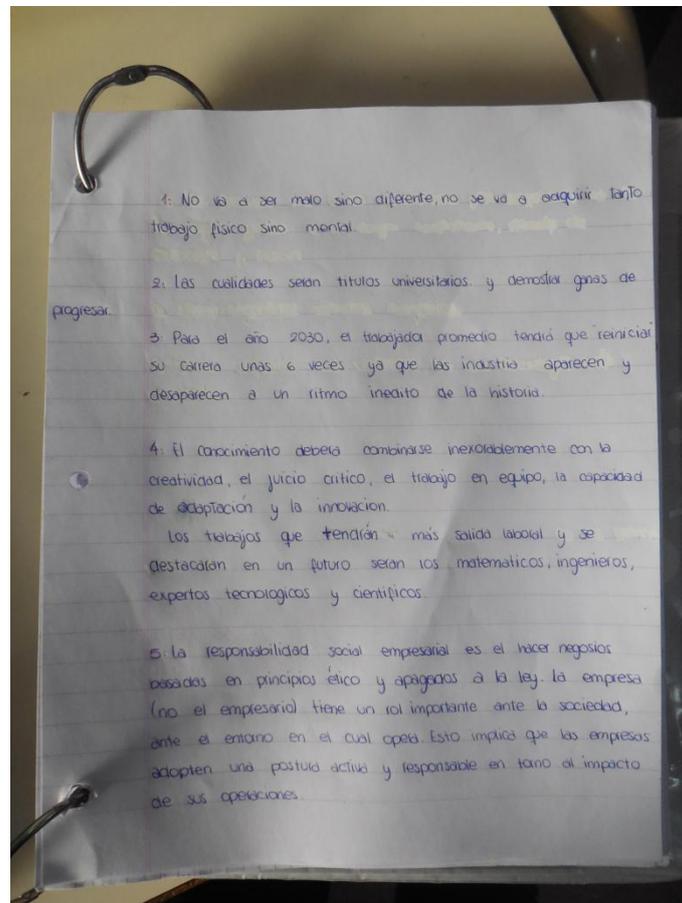
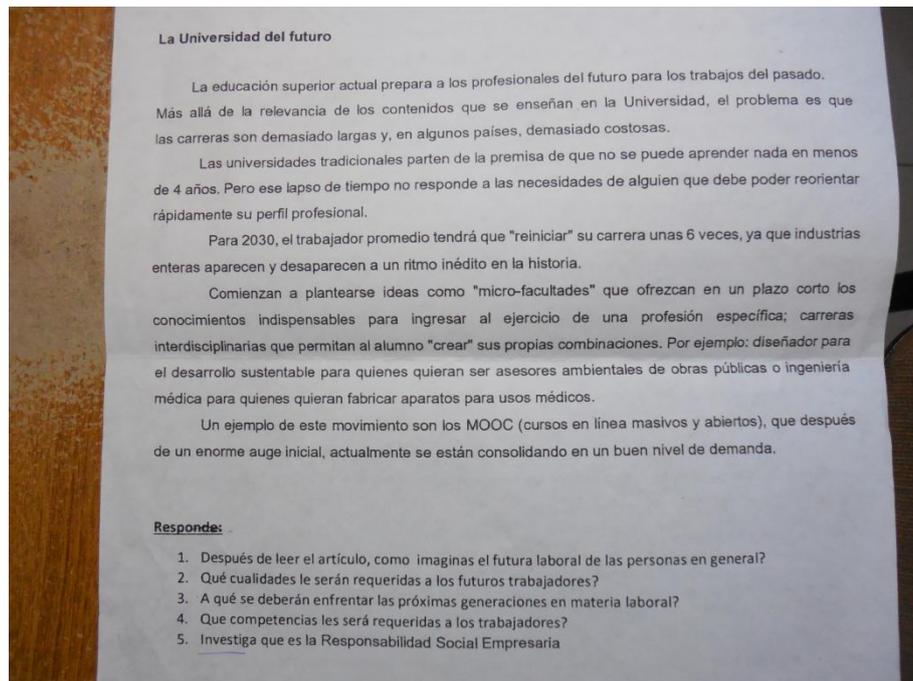
una o dos clases en cada una de las unidades curriculares y una conversación posterior a la observación de clase con el/la docente a cargo.

Los objetivos específicos del trabajo exploratorio consisten en caracterizar el uso de viejas y nuevas tecnologías en experiencias de enseñanza de las asignaturas de CP y de FVT; comprender los sentidos que asignan lxs profesores a las tecnologías que seleccionan para sus propuestas de enseñanza y el modo en que éstas se articulan con otras decisiones didácticas; observar la dinámica de la clase en las que se incluyen las tecnologías, el modo en que estudiantes y docentes las utilizan así como las mediaciones que las mismas establecen en los procesos de enseñar y aprender; reconstruir las formas de presentación y organización de los contenidos que se objetivan en y a partir de los usos y modos de gestionar artefactos y herramientas/recursos para la enseñanza. Por lo tanto, en este trabajo proponemos algunas hipótesis provisionarias que iremos profundizando en posteriores avances del estudio.

El análisis de las construcciones metodológicas de las clases de lxs profesores se organizan en el cruce de las siguientes dimensiones, las cuales consideramos son rasgos generales de un *dispositivo didáctico-pedagógico* que parece consolidarse en las formas del tratamiento del contenido y el uso de recursos materiales en asignaturas del *Ciclo Básico* organizadas en torno a un eje relacional.

El uso de los artefactos, herramientas y recursos para organizar la vida en el aula

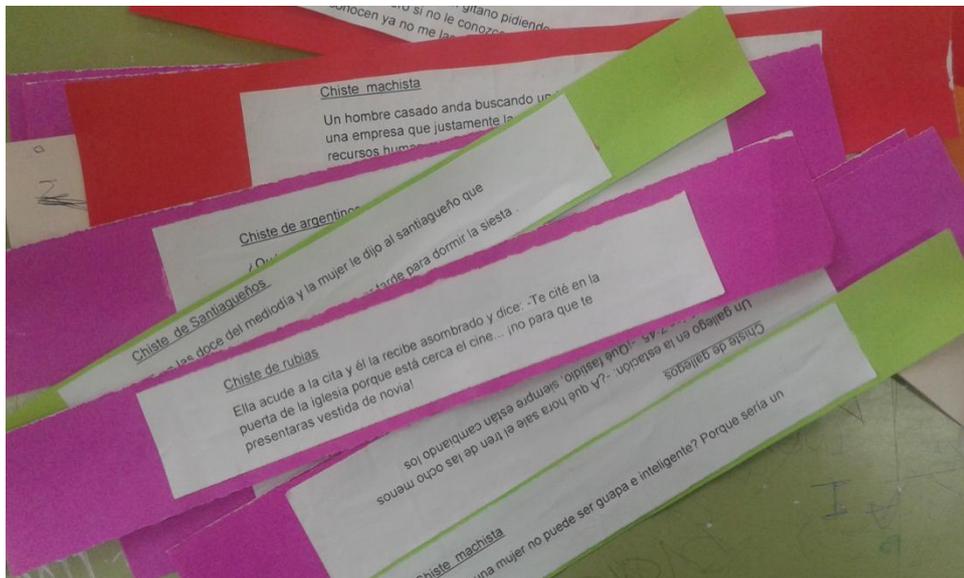
Un primer aspecto a destacar para comprender las opciones de lxs docentes con el uso de los materiales para el trabajo escolar se vincula con la disponibilidad y factibilidad de su gestión antes y durante la clase en función de resolver el “orden regulativo” y el “orden instruccional” (Bernstein, 1988) dentro del aula^{iv}. Al respecto, uno de lxs profesores señala: “*si les dejo la fotocopia en la fotocopidora después llega el momento de la clase y te dicen ‘ah, no la compre’, ‘ah no traje plata ¿puedo ir después’. Entonces, no, yo les llevo el material. A lo sumo sino cobro pierdo yo, pero ellos no pierden de trabajar*”. La fotocopia suministrada por el docente incluye una guía de preguntas para ser contestada en la carpeta de lxs alumnxs (respuestas que son idénticas en varias carpetas recolectadas). De igual forma, en algunos casos la opción por qué materiales utilizar orienta el modo de agrupar a los alumnos en la clase, para que comiencen a trabajar sin tener que modificar cómo están ordenados en las tres filas con bancos de a dos: “*siempre trabajan de a dos para que no se haga mucho lío*”.



Otrx de lxs docentes de FVT de 3ro utiliza la observación de una película en una de las dos clases registradas. No obstante, como manifiesta, el uso de ese recurso es una excepción: “...porque siempre íbamos al texto: ‘busquen en el texto’ ”. En general, la herramienta didáctica que porta información es una selección de fotocopias del libro de texto que utiliza

junto con otro recurso omnipresente como son las “guías de trabajo”: *“los chicos ya tienen un material bibliográfico que vamos leyendo y vamos haciendo actividades durante la clase..., sacamos nosotros copias y le damos a los chicos de lo que realmente nos interesa, recortamos y armamos nuestro propio apunte como para que sea lo más específico y no se extienda el tema”*. Estos artefactos y herramientas “tradicionales” ordenan y buscan promover la productividad de los alumnos con las tareas en el aula para que posteriormente puedan ser evaluados: *“...al no contar acá con recursos [informáticos] tengo que volver a lo tradicional. Y los chicos trabajan y por ahí, cuando se ponen muy hiperquinéticos en la última hora, que es desde las doce hasta la una y media, la opción que me queda es: ‘Me llevo la actividad’. Y los chicos cumplen, en su mayoría cumplen...”*

Algo similar sucede con el recurso que elige la docente de CP (1º año) para “hacer hacer” la actividad académica en tanto una herramienta didáctica “efectiva” para abordar el contenido y gestionar la vida en el aula (Falconi, 2015, 2016). La profesora arma una serie de pequeñas cartulinas que contienen un “chiste”, las cuales son el soporte material y simbólico para presentar y hacer circular el contenido:



Al respecto, la docente de CP manifiesta el sentido del armado de este recurso, junto con el uso del pizarrón y la carpeta, para dar un orden de trabajo al grupo-clase: *“...breve la introducción, tampoco escuchan mucho, no se les puede hablar mucho porque interrumpen, hablan, es como que hay que dar así un concepto fundamental y bueno a partir de ahí trato de darles actividades que ellos hagan (...) En este grupo muchas veces escribo en el pizarrón las ideas fundamentales como para que les quede bien en la carpeta y lo estudien y el concepto quede claro”*. No obstante, recurre a materiales que permitan establecer un diálogo

con las experiencias y sentidos cotidianos de los alumnos: “*Por ahí les traigo alguna historieta para completar, papелitos de colores para dividir los grupos, fotocopias...*”. Al respecto, manifiesta cuando consultamos acerca de la elección del recurso de los “chistes”: “*...uno cree que les puede gustar y que por ahí se pueden interesar...*”. En tanto que considera que el humor como género discursivo cotidiano, a la vez que universal, posee una función didáctica estratégica.

Consecuentemente, lxs docentes señalan que recurren poco al uso de artefactos con nuevas tecnologías debido a su indisponibilidad y, en consecuencia, el riesgo que ello tiene de complicar el desarrollo de las actividades pensadas para el aula. Tanto profesores como alumnos manifiestan que las netbooks están descompuestas, no hay conectividad o no tienen “paquete de datos” en sus teléfonos móviles. Por lo tanto, lxs docentes aseguran la tarea con los **textos impresos** (que en la mayoría de las veces son provistos por ellxs mismos a lxs alumnxs), junto con la infaltable **carpeta**. Estrategia con la que aseguran que lxs estudiantes trabajen en clase. Una vía regia para hacer un uso maximizado del tiempo escolar haciendo las tareas clase a clase, en un orden de trabajo que está direccionado por la secuencia continua y sumativa de los contenidos organizados en los programas de las asignaturas.

Una perspectiva valorativa en el abordaje/tratamiento de los contenidos

Una recurrencia en las clases de estas asignaturas es la modalidad que asume el abordaje de los contenidos en una transmisión centrada en valores, aunque con matices según se trate de docentes de FVT o de CP. Para uno de lxs docentes de FVT entrevistados la transmisión de valores sería un punto nodal de la asignatura. En las clases observadas aborda la temática “Educación y trabajo”. Al respecto, la docente señala que persigue como objetivo: “*Obtener valores y valorar la educación para lograr un trabajo*”. En la primer clase, la tarea consiste en la lectura en voz alta por parte de diferentes alumnos de fragmentos del “*apunte*”, con intercambios y ejemplificaciones sobre actitudes y habilidades importantes para acceder a un trabajo y conservarlo, cerrando con una actividad que solicita identificar en ejemplos dados algunas aptitudes y/o actitudes para el trabajo. En el encuentro siguiente, la estrategia de abordaje consiste en mirar la película “Manos milagrosas” y, posteriormente, hacer su análisis desde una articulación entre conceptos-ejemplos. De este modo, el film se presenta como fuente de contenido y comprensión (Litwin, 2008); sin dejar de lado que la selección del recurso responde a su vez, a la intención de compartir con los estudiantes una producción que según la docente tiene valor emocional y un mensaje moral desde un manera de pensar

un proyecto de vida donde se destaca la valoración positiva de la educación y el apoyo familiar.

Por su parte, otrx docente de FVT se encuentra desarrollando la temática de “Educación, Nuevas Tecnologías y Mundo del trabajo” con el objetivo de trabajar con lxs estudiantes *“los nuevos empleos con las nuevas tecnologías... cómo se deberían preparar con una mirada hacia el futuro”*. El texto que les entrega en clase se denomina “Nuevas profesiones y competencias necesarias para tener éxito en el mundo del trabajo”. Como refiere en las entrevistas busca desarrollar *“la actitud, aptitud, la responsabilidad, son valores ¿no?, la perseverancia y cómo se pueden lograr objetivos siempre que uno se lo proponga...”*

De manera articulada, los datos parecen indicar que la manera de abordar y trabajar con los contenidos y los recursos busca abonar y reforzar en esos valores la formación de un tipo de “oficio de alumno” (Perrenoud 2006:9-24). Al respecto como expresa unx de lxs docentes comparando desempeños: *“...este otro chico, están rehaciendo porque no habían cumplido con la consigna. Entonces cuando ellos me lo presentan : - ‘¿la consigna cuál era?’, me contestan - ‘Ah, pero no entendí’ , - ‘¿Seguro que no entendiste?’. Y le digo: ‘Hace un mes que te dí este trabajo’”*. Así podemos analizar provisoriamente que el uso de las materialidades, los modos de agrupar y hacer trabajar a los alumnos y el enfoque de los contenidos transmiten una concepción de sí mismo como estudiantes que se ligaría con una concepción del trabajo y con una imagen como futuros trabajadores.

Por su parte, la docente de CP de 1er año, plantea algún contrapunto con el recurso didáctico que utiliza con este abordaje de los contenidos. La consigna que elabora es *“Leer el chiste e identificar cuál es el estereotipo que está sosteniendo esa idea”*. En la tarea reconocemos una intencionalidad de desarrollar un concepto para problematizar algunas nociones presentes en la vida cotidiana. Así en un primer momento de la clase desarrolla brevemente la definición de “estereotipo” y registra algunas ideas en el pizarrón: *Estereotipo es una imagen aceptada comúnmente por un grupo sociedad - Constituye una imagen mental acerca de un aspecto de [un individuo] o grupo social Ej. Si usas zapatillas de Marca tenes mas status / Muestran una imagen distorsionada de la realidad”*. En un segundo momento, los estudiantes realizan la actividad. Leen el chiste en voz alta e intentan responder a la consigna. La profesora orienta a través de preguntas para ayudar a una comprensión más profunda del concepto y va registrando en el pizarrón: *Los santiagueños son vagos / Los gitanos no son honestos / Los argentinos son agrandados”*. La propuesta con el uso de las materialidades, las actividades y la perspectiva de las consignas no intentan imponer un sentido valorativo, sino que los

alumnxs pueden poner en cuestión y dialogar con sus significados culturales y experienciales que portan provenientes del mundo social.

A partir de esta primera exploración quedan sugeridas dos hipótesis a profundizar, posiblemente ligadas, acerca de los sentidos otorgados a los contenidos en las construcciones metodológicas de las asignaturas analizadas: el modo que articula el tratamiento de los saberes en la formación de un tipo de “oficio de alumno” y, por otra, las continuidades y discontinuidades con respecto a los enfoques prescriptos por los diseños curriculares jurisdiccionales.

El modo informativo de los contenidos y las tecnologías utilizadas

En las construcciones metodológicas relevadas se puede reconstruir una manera de tratamiento del contenido con los artefactos que consiste en identificar la información en un recurso y copiarla en la carpeta, orientada por la resolución de una guía de actividades. Si bien se espera que el trabajo con dichos artefactos opere una mediación en la transformación de esa información en conocimiento, el tipo de actividad cognitiva propuesto no estaría facilitando su logro.

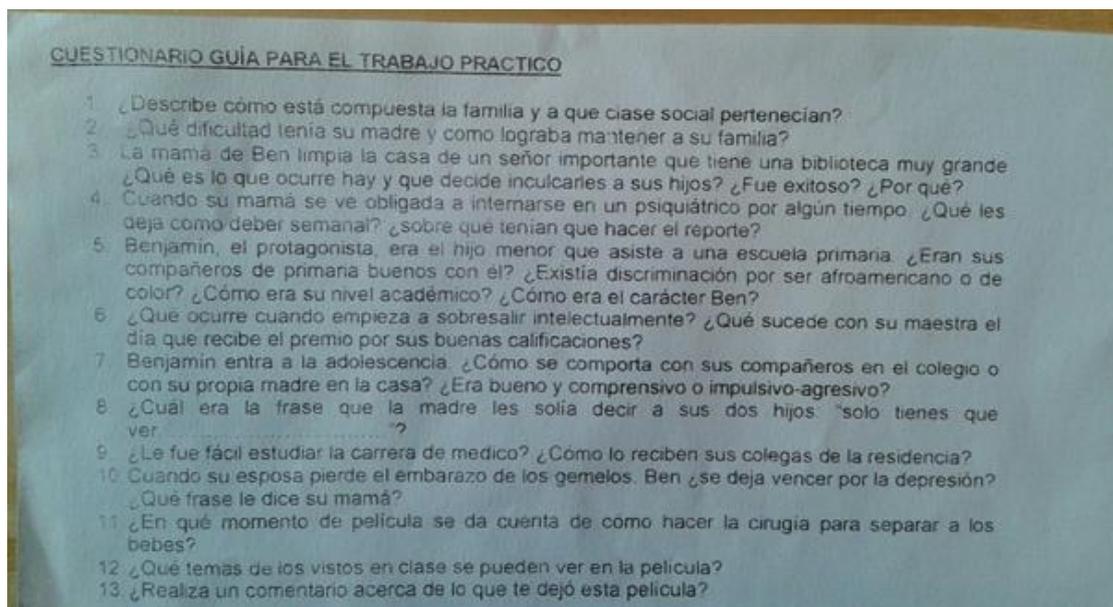
Esto nos remite a las tensiones entre información y conocimiento en las prácticas de enseñanza, que ya han analizado otros autores (Litwin, Maggio y Lipsman, 2005). En esta línea podemos caracterizar como información a aquello a lo que se accede consultando las fuentes y que puede resultar valioso posteriormente si se transforma, se contextualiza, se reelabora y construye conocimiento. Este último implica al sujeto, en su acción, en sus decisiones y reelaboraciones. Por otra parte, dado que la información puede ser transmitida como está, debe ser registrada, sintetizada, transcrita, pero no opera como saber práctico o para reflexionar acerca de la práctica.

Las clases observadas de FVT, en ambos casos aunque con matices, dieron cuenta de esa preocupación por el acceso a la información, su recuperación y su evaluación a través de los artefactos; con consignas mayormente orientadas a la identificación de una respuesta o de una correspondencia concepto-ejemplo.

En un caso de FVT de 3ro, el docente suministra una fotocopia de un texto recuperado de internet, acompañado de la “guía de trabajo” con cuatro consignas que conllevan la transcripción de respuestas textuales; y una que no puede ser respondida desde el texto (“*Investiga qué es la Responsabilidad Social Empresaria*”), demandando una búsqueda de información. Inicialmente se expresaron dificultades para resolver esta última tarea por no contar con acceso a internet (el módem del aula está apagado y lxs estudiantes dicen no tener

datos móviles en sus celulares); pero luego un estudiante consigue la respuesta con su celular y se las pasa a sus compañeros. A partir de estas consignas, se configura una dinámica de interacción didáctica en la cual los alumnos identifican la respuesta en la fuente (internet) y la transcriben a su carpeta, lográndose idénticas respuestas. En esta dinámica el otro (profesor, compañero) opera sólo como ayuda para identificar en qué lugar se encuentra la respuesta y se observa una preocupación por el registro de información, más que por la construcción de conocimiento significativo. Este énfasis en identificar la información para registrarla remitiría a un modo de pensar el conocimiento como objeto estático y estandarizable, desde una concepción representacionista del conocimiento que lo entiende como copia del mundo. Allí la escuela, y el aula particularmente, operan como “máquina de estandarización” de prácticas cognitivas que asocian conocer a reproducir de manera uniforme una información que se presenta como verdad objetiva (Najmanovich, 2009).

Otro aspecto propio del modo de trabajo observado, destaca la importancia de completar la carpeta. Gesto que los alumnos ya tienen incorporado en su oficio de estudiantes secundario. Y que en muchos casos es el medio de evaluación, como observamos en el otro docente de FVP. Allí, la profesora se vale del registro en la carpeta como un medio para hacer que los chicos trabajen, en base a las consignas proporcionadas en el apunte o por ella, fuera del artefacto. Particularmente, cuando se observó la película, el visionado estuvo acompañado por un cuestionario guía que debía ser entregado resuelto:



Como se observa en la imagen, el cuestionario incluye consignas que apelan a un trabajo de síntesis del film; con un fuerte énfasis en el reconocimiento de la información que el mismo porta respecto de un caso ejemplar, biográfico, que luego se espera sea relacionado con los

contenidos trabajados desde el apunte y en clases. Sólo las últimas consignas remiten a procesos cognitivos diferentes del reconocimiento y síntesis de información: “12. ¿Qué temas de los vistos en clase se pueden ver en la película? y 13. Realiza un comentario acerca de lo que te dejó esa película”. En la misma dirección, la clase siguiente a la de la película se organizó en base a un primer segmento de recapitulación oral del argumento por parte de lxs estudiantes, y un segmento más amplio de resolución en parejas de una actividad evaluativa. Dicha evaluación, definida sobre la marcha por la necesidad de calificar al cierre del trimestre, implicaba leer el apunte y luego “Redactar un texto relacionando la película con el texto leído”. En la resolución de la misma, pudimos observar a los estudiantes trabajando a partir de los recursos y artefactos (texto, película y guía) explicitando dudas y desorientación sobre la demanda explicitada bajo el término “relacionar”.

Nuevamente aquí, aparece la dinámica de consultas al docente buscando identificar a dónde está la información, la respuesta correcta. Y aunque en este caso, la expectativa de la profesora es que los estudiantes avancen en reflexiones, el mismo modo de plantear y orientar las consignas, la secuencia didáctica y los intercambios orales en la clase, terminan conduciendo a la reproducción y en las resoluciones sólo aparecen los reconocimientos de presencia (“el texto habla de ... y esto aparece en la película”) sin lograr ir más allá de la información desde procesos de transferencia y/o reconstrucción.

Entendemos que este modo de tratamiento del contenido hace énfasis en el trabajo con “estados de conocimiento” (Bernstein,1988), con conceptos y definiciones, que son leídos y transcritos; y más allá de las intenciones docentes sólo promovería una comprensión parcial y acotada del contenido.

Una manera de enseñar a hablar, leer y escribir con diferentes tecnologías: uso de artefactos y herramientas didácticas

Un cuarto aspecto que observamos en la construcción metodológica es la relación de las materialidades con las prácticas de oralidad, lectura y escritura, vinculada también a las tres dimensiones desarrolladas previamente. Lxs docentes observados parten de un diagnóstico acordado institucionalmente acerca de las dificultades que existen en torno a las maneras de leer, escribir y hablar en el aula.

El profesor de FVT comenta acerca de la producción (por parte de lxs estudiantes) de textos escritos: “es un hábito que no lo tienen muy desarrollado, ellos el hábito que tienen bien desarrollado es el de la inmediatez, buscar respuesta ya, vos viste que se escriben más con jeroglíficos con que palabras reales (...) La lentitud que a veces tienen porque no manejan

bien la escritura, y si los mandas a escribir un curriculum y no lo pueden hacer...” En el relato se destaca una problemática en torno a las prácticas de escritura en el contexto escolar, por un lado aparece una dificultad en el sentido de “poner la voz propia” en las producciones y también en relación con los aspectos formales de los textos que elaboran los estudiantes.

Al mismo tiempo, y en razón de que lectura y escritura son prácticas indisolubles, esta preocupación se extiende a las prácticas de lectura: *“es importante que puedan leer e interpretar lo que leen, para que puedan comprender luego, para que puedan analizar (...) para desenvolverse en la sociedad con criterios, porque el que vos leas un apunte, el que vos lo analices y los razones te posiciona, si puedes tomar y decidir de eso que aprendiste y no de lo que te dijeron, para mí eso es importante...”*. El profesor señala la necesidad de promover un tipo de lectura que contribuya a formar estudiantes-lectores autónomos y conscientes, así vistas, las habilidades de lectura y escritura aparecen ligadas a la apropiación (Chartier, 1999) de saberes escolares.

De manera coincidente la profesora de FVT menciona *“... he visto que a algunos les dificulta mucho todavía la parte de interpretar el texto. Sin lugar a duda que debe faltar mucha práctica de lectura de cualquier tipo de texto en general. Y de la interpretación de textos, vuelvo a repetir, que es una dificultad que se habla acá en la escuela que ya viene de años atrás.”*

La docente de CP relata, además, que este año desarrollaron una experiencia de conformar un curso con repitentes. Por esta razón comenta que van “más lento”- se refiere al desarrollo de los contenidos prescriptos- porque se detiene mucho en tratar de desarrollar algunas habilidades como la oralidad y la lectura comprensiva. La consigna que propone consiste en *leer el chiste e identificar cuál es el estereotipo* y destina gran parte del tiempo de la clase a generar una instancia en la que todos los estudiantes lean en voz alta. Con el objetivo de contribuir a la problemática mencionada, la docente propone una instancia de conversación en la que va guiando a los estudiantes, mediante preguntas orientadoras, a reflexionar sobre aquello que se lee. Algo que también formó parte de la dinámica de una de las clases de FVT, pero imprimiendo una cierta lógica de control de la atención a la lectura que los compañeros hacían.

Como contrapunto a las propuestas de los docentes de FVT, en el caso de CP, reconocemos que el recurso seleccionado y la actividad cognitiva propuesta, habilitan una manera de relacionarse con la lectura y la escritura que abre un espacio para la construcción de conocimiento.

Conclusiones

El análisis de las construcciones metodológicas desarrolladas en clases de profesores de CP y FVT permiten reconstruir los rasgos de un *dispositivo didáctico-pedagógico* que parece configurarse en las formas de tratamiento del contenido y los usos de diversas tecnologías en asignaturas del *Ciclo Básico* que curricularmente se organizan en torno a un eje relacional. Rasgos que hemos caracterizado como: el uso de los artefactos, herramientas y recursos para organizar la vida en el aula, una perspectiva valorativa en el abordaje/tratamiento de los contenidos, un modo informativo de presentar los contenidos y de enseñar a hablar, leer y escribir con y a partir de las tecnologías didácticas disponibles y utilizadas.

En dos de los casos observados los artefactos y herramientas son usados para un tratamiento de los contenidos ligado a la intencionalidad de transmitir ciertos valores desde una moral que pareciera ceñirse a un único modo posible de acción del sujeto, que se liga a un sentido pragmático de las metas que debe perseguir socialmente. Por momentos más en algún caso que en otro, es un abordaje que desplaza otras perspectivas que se vinculan con las dificultades y los conflictos que conlleva la prosecución de ciertas metas en sociedades que presentan altos grados de desigualdad social.

A su vez, los artefactos y herramientas orientan un modo de tratamiento del contenido que sería efecto de las tradiciones de trabajo en la organización y dinámica de la escuela secundaria y que enfatiza un trabajo que circunscribe a los mismos en un formato informativo. Modo de tratamiento que hace hincapié principalmente en los “estados de conocimiento” de la asignatura (Bernstein,1988) objetivados en actividades de resumen y de interpretación y relación concepto-ejemplo, que, por lo general, olvidan un tipo de conocimiento **orientado a la reflexión y problematización de** la contemporaneidad y a los conflictos en los procesos sociales. No obstante, en algunos casos los docentes advierten los límites de sus propuestas y, en consecuencia, buscan alternativas didácticas que sugieren algunos cambios, pero que no terminan de reconfigurar los modos de tratamiento de los contenidos, efecto, en parte, de las condiciones estructurales del trabajo en la ES (la mayoría de estos docentes tienen el máximo de horas posibles en la enseñanza de nivel medio -incluso desempeñan tareas de gestión en otras instituciones-), la disponibilidad de las viejas y nuevas tecnologías, la organización del formato escolar en tiempos, espacios y agrupamiento de los cuerpos, las prescripciones curriculares y los saberes didácticos pedagógicos con que cuentan

los docentes que habilitan la continuidad de ciertos modos de circulación de las materialidades y los saberes.

A partir de este trabajo exploratorio nos proponemos continuar la indagación sobre los rasgos de este *dispositivo didáctico pedagógico* de la escuela secundaria en las particularidades que asume en asignaturas con las características de CP y FVT, desde el cruce de tres planos o dimensiones: los diferentes efectos que producen las trayectorias formativas de lxs docentes en los armados didácticos cuando las asignaturas se vinculan a determinados campos disciplinares, en virtud de los saberes pedagógicos y didácticos disponibles; las orientaciones y enfoques que proponen y sugieren los diseños curriculares en este tipo de asignaturas; y la recurrencia de la selección y uso de artefactos y herramientas didácticas disponibles en el marco de las condiciones estructurales de la organización de la ES.

Bibliografía

Bernstein, B. (1988). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria, Madrid.

Cole, Michel (1990). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata, Madrid.

Coria, A. (2014). “*Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007)*”. En Miranda, E. et al. (Comp.). *Formación de profesores, Sujetos y Prácticas Educativas* Córdoba: UNC. Convenio CAPG-SPU, UNC-UNICAMP. E-Book.

Charlot, B. (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Edelstein, G., y Coria, A. (1995). Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. Kapelusz, Buenos Aires.

Falconi, Octavio (2015). “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”. IX Jornadas de Investigación en Educación. Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa. CIFYH – ECE. FFyH - UNC.

Falconi, Octavio (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.

Litwin, Edith, (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Paidós.

Litwin, E.; Maggio, M y Lipsman, M. (comps.) (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Amorrortu. Bs. As

Meirieu, P. (2001). *La Opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

Najmanovich, D. Educar y aprender: escenarios y paradigmas. *Revista propuesta educativa*, nro 32, 2009. FLACSO, Bs. As. En línea <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704008.pdf> (agosto de 2017)

Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular, Madrid.

ⁱ La noción de "artefacto" es recuperada de Michel Cole (1990) que la define como "...la conducta mediada culturalmente de manera evolutiva" (p.136). El autor desarrolla que los artefactos 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" (pp.114-123). Diferenciaremos recursos y herramientas (fotocopias, películas, videos, celulares, notebook, entre otros) en tanto auxiliares de los artefactos (carpetas, cuadernillos) La distinción analítica está dada por su uso y centralidad en el funcionamiento de los *dispositivos didáctico-pedagógicos*. Puede encontrarse un desarrollo más amplio de la noción de artefacto y su vinculación con el funcionamiento de *dispositivos didáctico-pedagógicos* en Falconi (2015, 2016).

ⁱⁱ Esta ponencia se enmarca el trabajo compartido del equipo de investigación con la dirección de Nora Alterman y Adela Coria del proyecto *Experiencias de enseñanza. Estudio de casos en aulas y escuelas primarias y secundarias en la ciudad de Córdoba*, cuyo objetivo es reconstruir las marcas

distintivas de las experiencias de enseñanza en instituciones primarias y secundarias de nuestra ciudad. la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba), el cual integramos con otrxs docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación, y que se aboca al estudio de las *experiencias de enseñanza en escuelas de la ciudad de Córdoba*.

ⁱⁱⁱ Ambas asignaturas son de reciente creación en el diseño curricular de la Provincia de Córdoba como parte de un proceso de cambio en la oferta de enseñanza para el nivel en el año 2010 y que se oficializó en la versión del diseño jurisdiccional para el período 2012-2015. Por su parte *Ciudadanía y Participación* se encuentra en 1er y 2do año del *Ciclo Básico* y en cada uno de los años escolares tiene asignadas tres horas cátedras (3 HsC), respectivamente que equivalen a un módulo de 80 minutos, más medio módulo de 40 minutos. Por su parte *Formación para la Vida y el Trabajo* constituye un trayecto curricular que se inicia en el 3er año del *Ciclo Básico* (con el eje “Sujetos, contextos, inclusión”) y continua en el 4to, 5to y 6to del *Ciclo Orientado*.

^{iv} Basil Bernstein (1988) analiza dos órdenes “regulativo” e “instruccional” como constitutivos de los procesos de transmisión educativa: “las relaciones entre estos dos órdenes a menudo son una fuente de tensión dentro de la escuela. El orden instrumental tiene que ver con la adquisición de destrezas específicas y [...] habilidades... y el orden de expresión [regulativo] pretende transmitir una imagen de conducta, carácter y modales...” (1988:38). Ambos órdenes están estrechamente relacionados y sólo son escindibles analíticamente.