

Trabajo didáctico en la escuela secundaria: vínculo entre contenidos y materialidades en asignaturas con ejes relacionales

Octavio Falconi¹
María Eugenia Danieli²
Sofía López³

Resumen

Desde una perspectiva cualitativa, se abordan las clases de tres profesores del ciclo básico de la escuela secundaria que enseñan en asignaturas donde los contenidos se encuentran organizados en torno a ejes relacionales, según la prescripción de los diseños curriculares jurisdiccionales de Córdoba. El análisis indaga cómo en sus construcciones metodológicas ponen en relación trayectorias formativas y enfoques de los contenidos con la utilización 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 éstos últimos portan, condicionan y/o habilitan ciertas formas de transmisión de los saberes. En esta exploración reconocemos recurrencias y algunas divergencias que se vinculan con la forma de presentar y tratar los contenidos en estas asignaturas que asumen sentidos valorativos y pragmáticos, con una impronta informativa, a la vez que orientan la selección de ciertos artefactos y herramientas para el trabajo escolar. Al mismo tiempo, estos recursos disponibles contribuyen a consolidar ese tipo de trabajo con el

¹ Doctor e Investigador del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. CE: octaviofalconi@gmail.com

² Magister e investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. CE: meugeniadanieli@gmail.com

³ Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico. Córdoba, Argentina. CE: msofilopez87@gmail.com

conocimiento. El entramado de estos elementos o rasgos configuran un dispositivo didáctico-pedagógico en el marco de las tradiciones, la organización y la dinámica del trabajo escolar en el nivel medio.

Trabajo de enseñar - escuela secundaria - artefactos didácticos - integración curricular - dispositivos escolares

Didactic work in the secondary school: link between contents and materialities in subjects with relational axes

Abstract

This paper reviews our qualitative analysis of the classes given by three teachers at the basic cycle in secondary school. The contents of the taught curricular units are prescribed by the jurisdictional curricular designs of Córdoba and organized around relational axes. The investigation inquires into how in their methodological constructs the teachers relate educational paths and approaches to content with the use of various technologies available in the school environment, and how the uses and ways of managing the materiality of didactic artifacts and tools, and even their implied meanings, tend to condition and/or enable certain forms of transmission of knowledge. Through this first exploration, we have recognized some recurrences and discrepancies in the classes observed, which are linked to the fact that the way of presenting and treating the contents in these subjects would assume evaluative and pragmatic senses, with an informative imprint, while at the same time would guide the selection of certain devices and tools for use in the classroom. In turn, the available artifacts and tools contribute to consolidating this type of work with knowledge. The interweaving of these elements/features makes up a didactic-pedagogical devices or mechanisms (dispositifs) within the framework of traditions, organizations and dynamics of school work at the secondary education level.

Work of teaching - secondary schools - artifacts didactic - integrated curriculum - school dispositifs

Presentación

El objetivo del presente trabajo es acercarnos desde una mirada didáctica a diferentes experiencias de enseñanza en una escuela secundaria (ES) de Córdoba capital, entendiendo que en la transmisión del saber en las aulas se juegan decisiones materiales, a la vez que aspectos institucionales y subjetivos. Desde dicho enfoque, nos proponemos identificar invenciones docentes (Meirieu, 2001), recursos materiales que se ponen en juego (virtuales y no virtuales) y prácticas que se despliegan en las aulas.

Se describen analíticamente algunos 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,⁴ cómo utilizan diversas tecnologías y cómo dichos usos y modos de gestionar estos elementos inciden en las formas de presentación, organización y apropiación de los contenidos.

Una hipótesis que orienta el estudio propone que el modo de organizar y presentar los contenidos en unidades curriculares con algún grado de integración habilitaría un tratamiento diferente de los saberes, centralmente porque la prescripción del diseño curricular jurisdiccional dispone y promueve, 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 están orientadas por las tradiciones de trabajo docente y por las condiciones materiales y simbólicas de la forma escolar de la ES (currículum colección, fragmentación de horarios de trabajo, temporalidades fuertemente establecidas por etapas y cierre de calificaciones –trimestralización, grupos-clase numerosos, condiciones de infraestructura y recursos disponibles, entre otros) como así también por el uso de ciertos artefactos y herramientas didácticas. Así, consideramos que temas transversales 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 enseñanza.⁵

El diseño teórico-metodológico se enmarca en un enfoque cualitativo. La estrategia de recolección de datos implicó la observación de una o dos clases en cada uno de los espacios elegidos y conversaciones previas y posteriores a ellas con los docentes a cargo. Los objetivos que nos proponemos consisten en caracterizar el uso de viejas y nuevas tecnologías en experiencias de enseñanza, comprender las dinámicas y los sentidos que los profesores desarrollan con las tecnologías que seleccionan para sus propuestas de enseñanza y el modo en que éstas se articulan con otras decisiones didácticas; la manera en que estudiantes y

⁴ La noción de “artefacto” es recuperada de Michel Cole (1990) que lo define como “...la conducta mediada culturalmente de manera evolutiva” (p. 136). 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). En este sentido, diferenciaremos recursos y herramientas (fotocopias, películas, videos, celulares, notebook, entre otros) en tanto auxiliares de los artefactos (carpetas, cuadernillos, entre otros). 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 (2019, 2016).

⁵ Ambas asignaturas son de reciente creación en el diseño curricular de la Provincia de Córdoba. A partir del 2010 son incluidas como parte de un proceso de cambio en la oferta de enseñanza para el nivel. La asignatura Ciudadanía y Participación se encuentra en 1.er y 2.do 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 otro lado, 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.

docentes las utilizan efectivamente así como las mediaciones que las mismas establecen en los procesos de enseñar y aprender; y reconstruir las formas de presentación y organización de los contenidos que se objetivan en y a partir de las gestiones y los usos de artefactos y herramientas para la enseñanza.

El análisis de las construcciones metodológicas de las clases de los profesores se organiza en el cruce de las dimensiones que se desarrollan en los siguientes apartados. Dimensiones que consideramos como rasgos centrales de un **dispositivo didáctico-pedagógico** que parece consolidarse en las formas del tratamiento del contenido y en el uso de algunos recursos materiales de la ES, y que, en los casos analizados, mínimamente adquiere alguna particularidad en asignaturas con ejes relacionales.

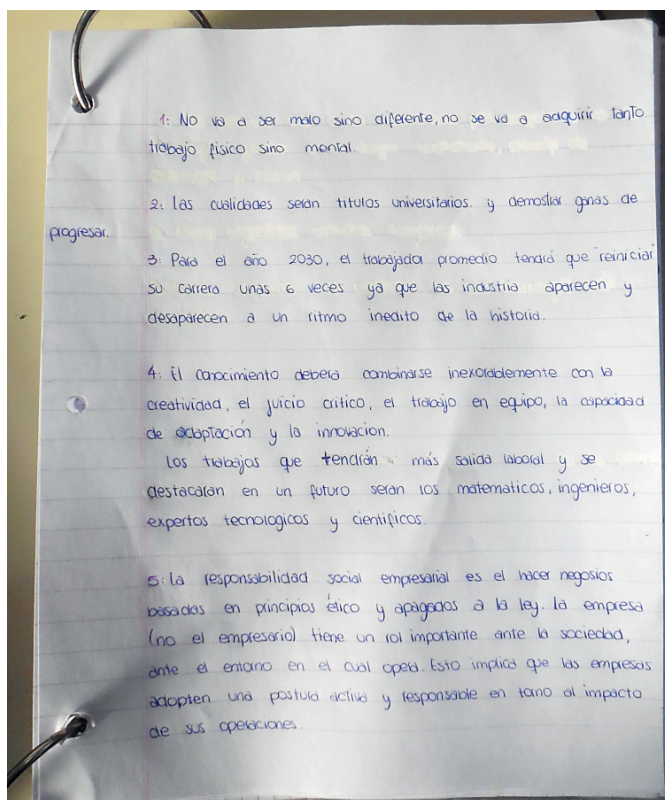
El uso de los artefactos, herramientas y recursos para organizar la vida en el aula

Un primer aspecto a destacar para comprender las opciones de los 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” dentro del aula (Bernstein, 1988).⁶ Al respecto, uno de los profesores señala:

Si les dejo la fotocopia en la fotocopidora después llega el momento de la clase y te dicen ‘ah, no la compré’, ‘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 los alumnos (cuyas respuestas son idénticas en varias de las carpetas recolectadas).

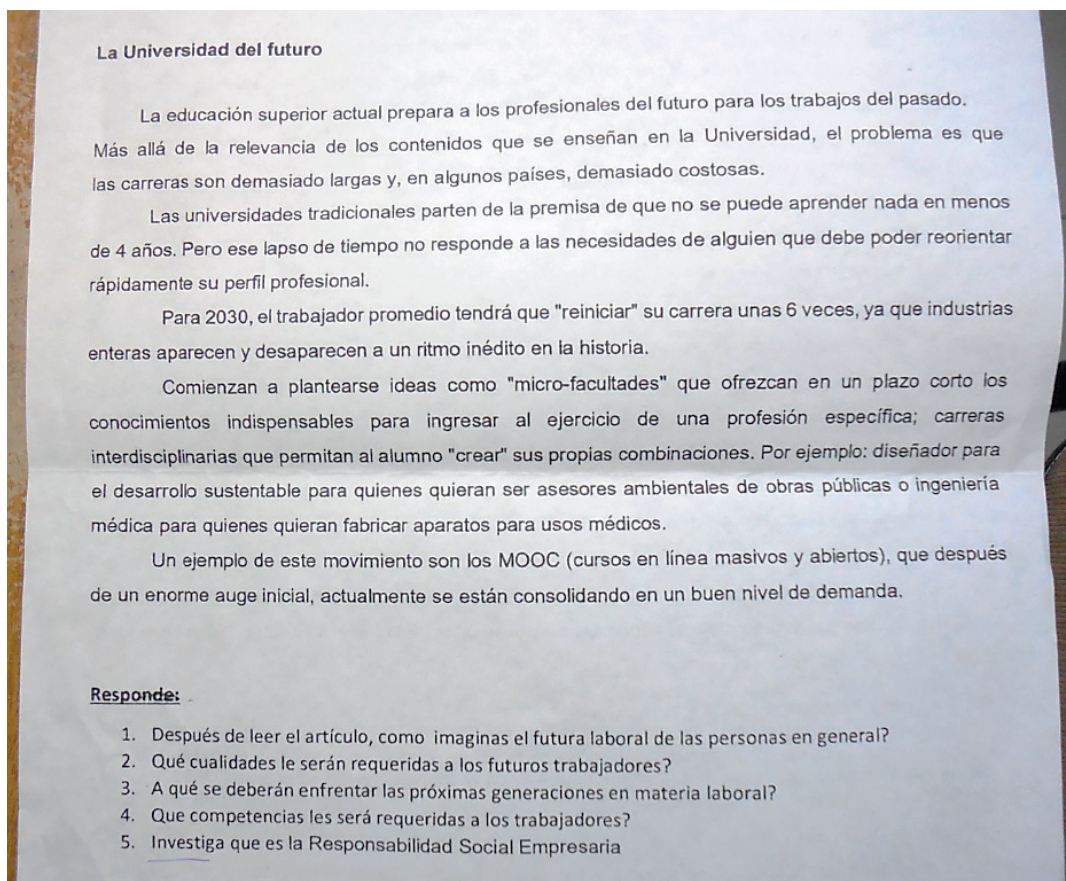
En esta dinámica de gestión de los sujetos y los recursos, en algunos casos, la opción por qué materiales



⁶ Basil Bernstein analiza dos órdenes constitutivos de los procesos de transmisión educativa: uno “regulativo” y otro “instruccional”. Al respecto señala “...las relaciones entre estos dos órdenes a menudo son una fuente de tensión dentro de la escuela. El orden instrumental tiene que ver con la adquisición de destrezas específicas y (...) habilidades... y el orden de expresión [regulativo] pretende transmitir una imagen de conducta, carácter y modales...” (1988, p. 38). Ambos órdenes están estrechamente relacionados y sólo son escindibles analíticamente.

utilizar orienta el modo de agrupar a los alumnos en la clase, para que comiencen a trabajar sin tener que modificar la forma en que ya están ordenados en el aula en tres filas con dos bancos contiguos:

siempre trabajan de a dos para que no se haga mucho lío.



Otro docente de FVT de 3.ro utiliza la observación de una película en una de las 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 otra herramienta omnipresente como son las "guías de trabajo":

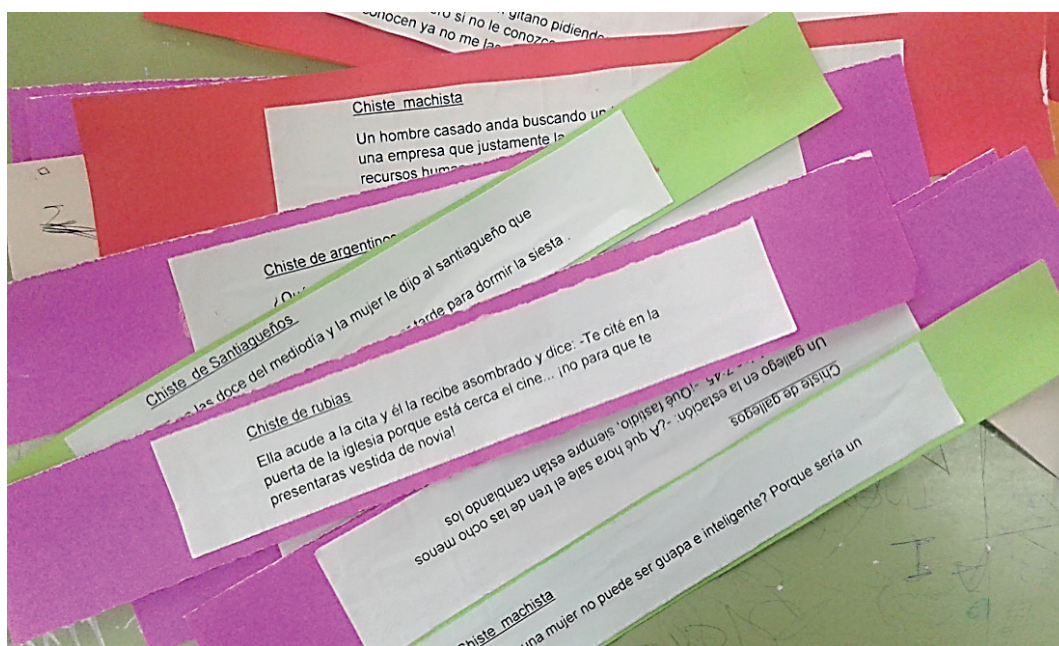
los chicos ya tienen un material bibliográfico que vamos leyendo y vamos haciendo actividades durante la clase..., sacamos nosotros copias y le damos a los chicos de lo que realmente nos interesa, recortamos y armamos nuestro propio apunte como para que sea lo más específico y no se extienda el tema.⁷

Estos artefactos y herramientas "tradicionales" ordenan y buscan promover la productividad de los alumnos con las tareas para que posteriormente puedan ser evaluados:

⁷ Un análisis acerca de los usos de "cuadernillos" por docentes de ES se puede ampliar en Falconi (2018).

*...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 (1.er año) para “hacer hacer” la actividad académica en tanto una herramienta didáctica “efectiva” para abordar el contenido y gestionar la vida en el aula. 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.

Asimismo, recurre a materiales que promuevan el involucramiento de sus alumnos en las tareas: “Por ahí les traigo alguna historieta para completar, papelitos de colores para dividir los grupos, fotocopias...”. Al respecto, manifiesta 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 posee una función didáctica estratégica.

Los docentes señalan que recurren poco al uso de artefactos con nuevas tecnologías debido a las dificultades que acarrear y, en consecuencia, el riesgo que ello tiene de

entorpecer el desarrollo de las actividades. 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, aseguran la tarea con los textos impresos (que la mayoría de las veces son provistos por ellos mismos a los alumnos), junto con la infaltable carpeta. 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 una secuencia continua y sumativa de los contenidos organizados en los programas de las asignaturas.

Una perspectiva valorativa en el tratamiento de los contenidos

Una recurrencia encontrada en las clases de estos profesores es abordar los contenidos desde una transmisión centrada en valores, aunque con matices según se trate de FVT o de CP. Para uno de los docentes de FVT la transmisión de valores sería un punto nodal de la asignatura; algo que no se correspondería con las intencionalidades y contenidos propuestos desde el diseño curricular. En las clases observadas, aborda la temática “Educación y trabajo”. Al respecto, señala que persigue como objetivo: “Obtener valores y valorar la educación para lograr un trabajo”. En la primera clase, la tarea consiste en una 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 los ejemplos dados, algunas aptitudes y/o actitudes para el trabajo. En el encuentro siguiente, la estrategia de tratamiento de los saberes consiste en mirar la película *Manos milagrosas* y, posteriormente, hacer su análisis desde una articulación entre conceptos-ejemplos. De este modo, la película 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 una manera de pensar un proyecto de vida donde se destaca la valoración positiva de la educación y el apoyo familiar.

Por su parte, otro docente de FVT se encuentra desarrollando la temática de Educación, Nuevas Tecnologías y Mundo del trabajo, con el objetivo de trabajar “los nuevos empleos con las nuevas tecnologías... cómo se deberían preparar con una mirada hacia el futuro”. El texto que 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 forma articulada, los datos parecen indicar que la manera de abordar y trabajar los contenidos y los recursos busca también abonar y reforzar con esos valores la formación de un tipo de “oficio de alumno” (Perrenoud, 2006). Al respecto, como expresa uno de estos docentes comparando desempeños de sus estudiantes:

...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 di este trabajo'

Ante estos indicadores, podemos expresar que el uso de las materialidades, los modos de agrupar y hacer trabajar a los alumnos, junto con el enfoque optado para abordar los contenidos, buscan transmitir 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 1.er año, plantea algún contrapunto con el recurso didáctico que utiliza con este modo de abordar 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 tenés más 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 alumnos puedan poner en cuestión y dialogar con sus significados culturales y experienciales que portan, provenientes del mundo social.

El modo informativo de los contenidos y las tecnologías utilizadas

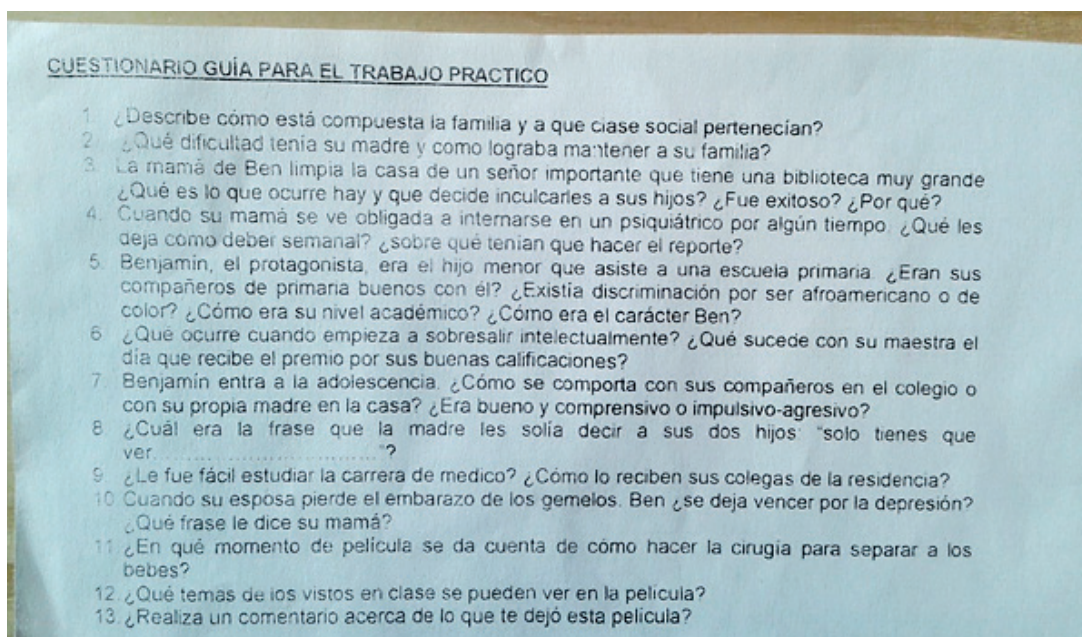
En las construcciones metodológicas relevadas, se puede reconstruir una manera de tratamiento del contenido con los artefactos que consiste en identificar la información en un recurso y copiarla en la carpeta, orientada por la resolución de una guía de actividades. Si bien se espera que el trabajo con dichos artefactos opere en tanto mediación para 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 un saber para reflexionar acerca de la práctica.

En un caso de FVT de 3.ro, el docente suministra una fotocopia de un texto recuperado de Internet, acompañado de la guía de trabajo con cinco consignas (ver imagen más arriba). Las primeras cuatro solicitan una transcripción textual en las respuestas y una quinta que requiere búsqueda de información por fuera del texto entregado (“Investiga qué es la Responsabilidad Social Empresaria”). Inicialmente, se expresaron dificultades para resolver esta última tarea por no contar con acceso a Internet; pero luego, un estudiante obtuvo la respuesta con su celular y se las pasó al resto de sus compañeros. En conjunto, estas consignas configuran una dinámica didáctica en la cual los alumnos identifican las respuestas en la fuente de información (apunte o Internet) y las transcriben literalmente a sus carpetas. El resultado es que todos cuentan con las mismas respuestas. En esta dinámica, el profesor o un 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. Identificar la información para registrarla remite a un modo de pensar el conocimiento como objeto estático y estandarizable, que basta con reproducirlo o copiarlo. 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 de la ES. En la mayoría de los casos, el completamiento está vinculado con un modo de trabajar en clase, estudiar y evaluar. Tal como observamos en una de las docentes de FVP, el registro en la carpeta tiene la función de hacer que los estudiantes trabajen en clase, en base a un cuestionario con una serie de consignas, que una vez completado debía ser entregado para ser evaluado:



Como se observa en la imagen, el cuestionario incluye consignas que apelan a un trabajo de síntesis de una película; 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. 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 se organizó en base a un primer segmento de recapitulación oral del argumento de la película por parte de los estudiantes, y un segmento más amplio de resolución en parejas de una actividad evaluativa. Dicha evaluación, es definida sobre la marcha, por la necesidad de calificar al cierre del trimestre, la cual implicaba leer el apunte y luego “Redactar un texto relacionando la película con el texto leído”.

Nuevamente, aquí se observa la dinámica de consultas a la 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, no se logra ir más allá de la información desde procesos de transferencia y/o reconstrucción. Entendemos que este modo de tratamiento del contenido –más allá de las intenciones docentes– sólo promovería una comprensión parcial y acotada de los saberes curriculares.

Las clases observadas de FVT, en ambos casos, aunque con matices, dieron cuenta de una 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.

Una manera de enseñar a hablar, leer y escribir con el uso de artefactos y herramientas didácticas

En este breve apartado, interesa hacer foco en un aspecto relevante que emerge en el análisis de las construcciones metodológicas abordadas que consiste en la relación entre el tratamiento del contenido, los usos de artefactos y herramientas didácticas y el desarrollo de las prácticas de oralidad, lectura y escritura en las aulas.

Esa recurrencia en el análisis parte de un diagnóstico acordado institucionalmente acerca de las dificultades que existen en torno a las maneras de leer, escribir y hablar por parte de muchos estudiantes. Al respecto, uno de los profesores de FVT comenta sobre la producción de textos escritos:

es un hábito que no lo tienen muy desarrollado, ellos el hábito que tienen desarrollado es el de la inmediatez, buscar respuesta ya, vos viste que se escriben más con jeroglíficos que con palabras reales (...) La lentitud que a veces tienen porque no manejan bien la escritura, y si los mandás a escribir un curriculum y no lo pueden hacer...

En el mismo sentido, la profesora de FVT menciona su preocupación por las prácticas de lectura:

*... he visto que a algunos les dificulta mucho todavía la parte de interpretar el texto. Sin duda debe faltar mucha práctica de lectura de cualquier tipo de texto. 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.*

Por su parte, la docente de CP relata que este año (2017) desarrollaron una experiencia de conformar un curso con repitentes. Por esta razón, comenta que van “más lento” con el desarrollo de los contenidos, porque se detiene mucho en tratar de desarrollar algunas habilidades como la oralidad y la lectura comprensiva.

Como puede apreciarse, los relatos destacan que, en las planificaciones didácticas está previsto abordar las prácticas de escritura, lectura y oralidad de los alumnos, en razón de las dificultades que al respecto se vienen percibiendo desde hace algunos años en las escuelas estudiadas. Por una parte, los docentes expresan promover la reflexión y “la voz propia” evitando la inmediatez y la reproducción y, por otra, la mejora en el uso de aspectos formales con los textos. Asimismo, señalan la necesidad de fomentar modos de escribir, leer y hablar que contribuyan a formar estudiantes autónomos. No obstante, más allá de estos objetivos declarados, poco se advierte, quizás un poco más en algunos docentes que en otros, una reflexión que vincule los diseños de actividades, el uso de artefactos didácticos y las formas de tratamiento del contenido que se requieren para ampliar y enriquecer dichas prácticas del lenguaje.

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 la presentación y tratamiento del contenido y los usos de diversas tecnologías en asignaturas del ciclo básico de ES, el cual adquiere alguna ínfima especificidad en los casos indagados que organizan sus saberes en torno a ejes relacionales. 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, como así también el desarrollo de una manera de 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 formato informativo. Modo de tratamiento que hace hincapié principalmente en los “estados de conocimiento” de la asignatura (Bernstein, 1988) objetivados en actividades de resumen, interpretación y relación concepto-ejemplo, que, por lo general, olvidan un tipo de conocimiento orientado a la problematización y comprensión 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). Condiciones e (in)disponibilidades en recursos, organización de formato escolar y saberes didácticos pedagógicos con que cuentan los docentes, que, en conjunto, profundizan la continuidad de ciertos modos de transmisión de los saberes.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1988). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Cole, M. (1990). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Falconi, O. (2019). 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*. Ministerio Educación de Córdoba - DGES. Julio 2019. Vol.5 N°8.
- Falconi, O. (2018). Fabricar un cuadernillo: uso y gestión didáctica de artefactos soporte de escrituras e imágenes. *Itinerarios Educativos*, Año11, N° 11. INDI, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.
- 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.

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E.; Maggio, M y Lipsman, M. (comps.) (2005). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meirieu, P. (2001). *La Opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Najmanovich, D. (2009). Educar y aprender: escenarios y paradigmas. *Revista propuesta educativa*, nro. 32. FLACSO, Bs. As. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704008.pdf>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.