

Barrionuevo Vidal, María Belén

**Las relaciones pedagógicas
entre estudiantes y
profesores/as: un estudio a
través de las carpetas
escolares de escuelas
secundarias de la Provincia de
Córdoba. Período 2010-2019**

**Tesis para la obtención del título de posgrado
de Doctora en Educación**

Director: Gvirtz, Silvina

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS ENTRE ESTUDIANTES Y
PROFESORES/AS**

**UN ESTUDIO A TRAVÉS DE LAS CARPETAS ESCOLARES DE ESCUELAS
SECUNDARIAS DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**

Período 2010-2019

APELLIDO Y NOMBRE DE LA DOCTORANDA Barrionuevo Vidal, María Belén

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Currículum, saberes y prácticas

DIRECTORA Dra. Gvirtz, Silvina

Año 2022

EPIGRAFE

Y como las palabras son las que conservan y transmiten las ideas, resulta que no se puede perfeccionar la lengua sin perfeccionar la ciencia, ni la ciencia sin la lengua; y por muy ciertos que fueran los hechos, por muy justas las ideas que los originaron, solamente transmitiríamos impresiones falsas si no tuviéramos expresiones exactas para nombrarlos.

Tratado elemental de química Lavoisier (1789).

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Católica de Córdoba y a la Facultad de Educación, que me brindaron la oportunidad de concretar un lejano sueño que hoy se transforma en realidad.

A mi directora de tesis, la Dra. Silvina Gvirtz, por su estatura intelectual y la confianza que depositó en mi desde los primeros pasos recorridos en este camino. A su disposición y apertura constante. A sus ideas potentes puestas en texto, las que enriquecieron, inspiraron e iluminaron mis largas horas de estudio y búsquedas.

Al Dr. Horacio Ademar Ferreyra, Director del Doctorado en Educación, quien me animó a concluir este trayecto de formación profesional en esta casa de estudios.

A la Dra. Leonor Rizzi, quien me acompañó, a lo largo de todo este trayecto, compartiendo, con su amorosidad, sugerencias, recomendaciones, orientaciones y correcciones; como así también por su apoyo frente a las decisiones que fui asumiendo y que marcaron cambios de rumbo.

A los que fueron mis docentes, quienes, a través de cada uno de los seminarios, fueron aportando enormes cuotas de un capital cultural que abrió nuevos caminos de búsqueda. A nuevas lecturas, nuevos conocimientos para lograr una comprensión más profunda, no solo de mi objeto de estudio sino de mi propio mundo.

A todos los directivos, docentes, colegas, amigos/as y estudiantes que aportaron sus carpetas escolares para que esta investigación fuera posible

Agradezco, también, a mis compañeros /as de cohorte, con quienes transité un buen tramo de este trayecto de formación y quienes constituyeron en una cálida red de apoyo y contención para no decaer y seguir adelante.

A mis padres, Beba y Vicente, por su amor eterno y acompañamiento, desde el silencio, en el crecimiento de aquellas primeras semillas, que plantaron en mí, hacia la búsqueda del saber.

A Jacobo, Agustina, Valentina, Jeremías, Bautista, Eliseo, Bernardo, Mateo y Genaro, la razón de mi vida y el motor de mis luchas. Sus existencias me dan las fuerzas necesarias para realizar, desde el camino del conocimiento, pequeños aportes para construir un mundo mejor.

A Marisa y Kuky, mis amigas eternas y hermanas de la vida que compartieron desde el cariño, el amor fraterno y la sencillez de sus almas, cada uno de los tramos andados. Las alegrías y los sinsabores, las luchas difíciles y los logros frágiles.

DEDICATORIA

A Jacobo, Agustina, Valentina, Jeremías, Eliseo, Bautista y Bernardo, mis grandes
amores, mi mejores sueños y mayores bendiciones.

RESUMEN

En el marco de esta investigación, se aborda, como objeto de estudio, las relaciones pedagógicas en las carpetas escolares de estudiantes secundarios de la provincia de Córdoba (período 2010-2019). Su estudio implica un enfoque diferente a través del cual resulta posible capturar aquello que los actores no expresan, o no podrían decir, o lo hacen de modo subrepticio. De ahí la riqueza que albergan estas fuentes primarias, como una mirada diferente del acontecer del aula. Por otra parte, se trasciende el estudio tradicional de estas interacciones, en los espacios áulicos presenciales y desde el modelo de análisis de las metáforas geométricas. Las carpetas como registros escriturados, se constituyen en ámbitos de interacciones entre profesores/as y estudiantes, como escenario cotidiano de desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizajes. Sin embargo, en virtud de las limitaciones metodológicas que presentan el estudio de fuentes documentales, es que se incluyeron las voces de profesores/as y de estudiantes, por medio de entrevistas y encuestas, respectivamente, a fines de poder comprender e interpretar, desde un mirada profunda y compleja, aquello que las carpetas escolares no permiten conocer y comprender. De esta manera, las carpetas escolares se constituyeron en principal fuente de colecta de información, conformando un *corpus* de cincuenta y dos carpetas de estudiantes de escuelas secundarias, junto con las entrevistas y encuestas referidas. El proceso de triangulación metodológico posibilitó comprender las formas en que se configuran las relaciones pedagógicas, en estos dispositivos escriturados, y las variantes o tipos de ellas en función de esa configuración.

DESCRIPTORES

Carpetas escolares – Escuela secundaria – Estudiantes – Profesores - Relaciones pedagógicas

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS¹

A	Actividad/es
C	Concepto
C	Cuestionario
CA	Consigna/s
CL	Cuestionario con guía de lectura
CE	Carpeta escolar
CB	Ciclo básico
CO	Ciclo orientado
DDCC	Diseños curriculares
DCI	Devoluciones constructivas / intervenciones
E	Episodio
EC	Espacio curricular
EB	Espacio en blanco
EBC	Episodios breves o concisos
EDD	Episodios de demarcación difusa
EDV	Episodios de demarcación visible
EE	Episodios explayados
EEP	Episodios extensos o prolongados
EJ	Ejercitación

¹ Las siglas y abreviaturas solo se emplearán en el análisis de los datos para favorecer la lectura y comprensión de lo que se expone. Análisis que se desarrolla en los Capítulos V, VI y VII.

EDV	Episodios sin demarcación
F	Fecha
LEN	Ley de Educación Nacional
LEP	Ley de Educación Provincial
PE	Propuestas de enseñanza
PRE	Producciones y/o realizaciones estudiantiles
RP	Relaciones pedagógicas
RPAI	Relaciones pedagógicas de alta intensidad
RPBI	Relaciones pedagógicas de baja intensidad
RPMI	Relaciones pedagógicas de mediana intensidad
T	Tema
T/G	Tablas /gráficos

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	23
1. Las relaciones pedagógicas en las carpetas escolares	24
2. Desarrollo de capítulos	30
CAPÍTULO I PLANTEO DE LA INVESTIGACIÓN	36
1.1. Delimitación del tema estudiado	37
1.2. Justificación de la temática abordada	40
1.3. Planteamiento del problema de investigación.....	45
1.4. Objetivos de la investigación	47
1.4.1. Objetivo general	47
1.4.2. Objetivos específicos	48
1.5. Preguntas vinculadas con el problema de la investigación.....	48
1.6. Supuestos de la investigación.....	49
1.7. Relevancia científica y social de la investigación	50
CAPÍTULO II ESTADO DE SITUACIÓN	53
2.1. Antecedentes	54
2.1.1. Antecedentes desde el año 1988 hasta el año 2010	56
2.1.2. Antecedentes desde el año 2010 hasta el año 2018	66
2.2. Recapitulando	76
CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	80
3.1. Marco teórico - contextualización.....	81
3.1.1. Relaciones pedagógicas -estudiantes y profesores/as- desde las metáforas	85
3.1.1.1. El predominio de las metáforas geométricas	89
3.1.1.2. Críticas al triángulo pedagógico	94

3.2. Algunos aportes desde las carpetas escolares para aproximarnos al estudio de las relaciones pedagógicas.....	98
3.3. Marco conceptual	104
3.2.1. Conceptualización de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores	107
3.2.2. Tipos de relaciones pedagógicas	109
3.3.3. Carpetas escolares	111
3.3.3.1. Episodio	114
3.3.3.2. No obligatoriedad de uso de la carpeta escolar	117
3.3.4. Escuela secundaria	121
CAPÍTULO IV ESTRATEGIAS Y PROCESOS METODOLÓGICOS.....	123
4.1. Diseño metodológico	124
4.1.1. Primera fase metodológica	125
4.1.2. Segunda fase metodológica.....	135
4.1.3. Tercera fase metodológica	138
4.2. Constitución de muestras	141
4.2.1. <i>Corpus</i>	141
4.2.2. Muestra de docentes.....	145
4.2.3. Muestra de estudiantes	146
CAPÍTULO V ANÁLISIS DEL <i>CORPUS</i>	148
5.1. Introducción al análisis del <i>corpus</i>	149
5.2. Primer momento - Características y composición.....	150
5.2.1. Fachadas	151
5.2.2. Tipos de carpetas escolares según sus fachadas	162
5.2.3. Primeras aproximaciones a las relaciones pedagógicas desde las fachadas	165
5.2.4. Carpetas escolares según dimensión cronológica	168

5.2.5. Carpetas escolares según el tipo de gestión de instituciones educativas de procedencia	169
5.2.6. Carpetas escolares dimensión geográfica	170
5.2.7. Carpetas escolares según ciclos de la escuela secundaria	172
5.3. Segundo momento- Los episodios y las relaciones pedagógicas.....	173
5.3.1. Los episodios. Reconocimiento y análisis	175
5.3.1.1. Tipos de episodios.....	179
5.3.2. Episodios y emergentes	206
5.4. Segundo momento – Las relaciones pedagógicas	212
5.4.1. Las propuestas de enseñanza dentro de las relaciones pedagógicas	214
5.4.1.1. Las actividades en las propuestas de enseñanza.....	218
5.4.2. Las producciones y/o realizaciones estudiantiles dentro de las relaciones pedagógicas	224
5.4.3. Las devoluciones constructivas/intervenciones docentes dentro de las relaciones pedagógicas	233
5.5. Recapitulando	245
CAPÍTULO VI ANÁLISIS DE ENTREVISTAS.....	248
6.1. Las entrevistas. Segunda fase de la investigación.....	249
6.2. Consideraciones previas al análisis de entrevistas	251
6.3. Análisis de las entrevistas	253
6.3.1. Preparación de una clase	254
6.3.2. Tipos de actividades	257
6.3.3. Acompañamiento a los procesos de aprendizajes	259

6.3.4. Actividades extraclase	263
6.3.5. Material de estudio	266
6.3.6. La carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizajes	269
6.3.7. Carpeta escolar y criterios de aprobación y promoción	272
6.3.8. Otros aspectos importantes	276
6.4. La pasión como categoría pedagógica	280
6.5. Recapitulando	281
CAPÍTULO VII ANÁLISIS DE ENCUESTAS	285
7.1. Las encuestas. Segunda fase de la investigación	286
7.2. Consideraciones previas al análisis de encuestas.....	288
7.3. Análisis de encuestas	289
7.3.1. Aspectos generales	289
7.3.2. Aspectos específicos	290
7.3.2.1. Carpetas escolares y actividades.....	297
7.4. Recapitulando	299
CAPÍTULO VIII TRIANGULACIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS	302
8.1. Triangulación de datos y categorías analíticas	303
8.2. Categorías analíticas	306
8.3. Triangulación y análisis	309
8.4. Elementos componentes no pedagógicos	322
8.5. Tipos de relaciones pedagógicas.....	326
8.6. La importancia de las carpetas escolares en las voces de los/as docentes estudiantes.....	329
8.7. Recapitulando	332
CAPÍTULO IX CONCLUSIONES	336

9.1. Desarrollo de conclusiones.....	337
9.2. Otras posibles líneas de investigación.....	355
9.3. Algunos aportes a las políticas educativas	357
10. Referencias bibliográficas.....	360
10.1. General	360
10.2. Específica.....	370
10.3. Marcos normativos y documentos consultados	380
ANEXOS	382
ANEXO I MATRIZ ANALÍTICA DE EPISODIOS Y RELACIONES	
PEDAGÓGICAS	383
ANEXO II MEMOS	389
ANEXO III PROTOCOLO DE ENTREVISTAS	418
ANEXO IV ENTREVISTAS.....	420
ANEXO V GÁFICOS ENTREVISTAS ATLAS.TI.9.....	466
ANEXO VI INSTRUMENTO DE ENCUESTAS	472
ANEXO VI RESULTADOS DE ENCUESTAS	479

ÍNDICE GENERAL DE FIGURAS

Fig. 3.1	El triángulo pedagógico de Houssaye	pág.90
Fig. 3.2	El triángulo invertido de Saint –Onge.....	pág.91
Fig. 3.3	El tetraedro pedagógico.....	pág.92
Fig. 5.1	Fachada de carpeta escolar considerando su dotación expresiva	pág.154
Fig. 5.2	Fachada de carpeta escolar considerando su dotación expresiva	pág.154
Fig. 5.3	Fachada de carpeta escolar considerando su dotación expresiva	pág.155
Fig. 5.4	Fachada de carpeta escolar considerando su dotación expresiva	pág.156
Fig. 5.5	Fachada de carpeta escolar con soporte físico externo.....	pág.157
Fig. 5.6	Fachada de carpeta escolar desprovista de soporte externo y folio identificador	pág.158
Fig. 5.7	Fachada de carpeta escolar desprovista de soporte externo y folio identificador	pág.159
Fig. 5.8	Portada de espacio curricular Lengua	pág.161
Fig. 5.9	Episodio espacio curricular Física	pág.177

Fig. 5.10	Episodio espacio curricular Física	pág.178
Fig. 5.11	Episodio breve/conciso espacio curricular Química	pág.183
Fig. 5.12	Episodio breve/conciso espacio curricular Derecho	pág.184
Fig. 5.13	Episodio extenso/prolongado espacio curricular Lengua y Literatura	pág.186
Fig. 5.14	Episodio explayado espacio curricular Ciencias Sociales – Historia	pág.188
Fig. 5.15	Espacio curricular Ciencias Sociales – Historia	pág.190
Fig. 5.16	Fecha inicio del episodio espacio curricular Lengua y Literatura	pág.192
Fig. 5.17	Fecha inicio del episodio espacio curricular Lengua y Literatura	pág.193
Fig. 5.18	Título/tema del episodio espacio curricular Ciencias Naturales – Química	pág.194
Fig. 5.19	Título/tema del episodio espacio curricular Ciencias Naturales – Química	pág.195
Fig. 5.20	Aprendizaje/contenido del episodio espacio curricular Lengua y literatura.....	pág.196
Fig. 5.21	Aprendizaje/contenido del episodio espacio curricular Física	pág.197
Fig. 5.22	Actividad del episodio espacio curricular Matemática	pág.199
Fig. 5.23	Finalización de episodio con resolución de actividades	pág.200

Fig. 5.24	Finalización de episodio con conclusión	pág.202
Fig. 5.25	Finalización de episodio con espacio en blanco	pág.203
Fig. 5.26	Actividad sin enunciado instruccional o guía orientativa	pág.203
Fig. 5.27	Actividad sin enunciado instruccional o guía orientativa (consigna).....	pág.220
Fig. 5.28	Actividad sin enunciado instruccional o guía orientativa (consigna).....	pág.221
Fig. 5.29	Producción / realización estudiantil espacio curricular Física.....	pág.226
Fig. 5.30	Actividad sin enunciado instruccional o guía orientativa (consigna)	pág.229
Fig. 5.31	Producción/ realización estudiantil espacio curricular Física	pág.230
Fig. 5.32	Producción/ realización estudiantil espacio curricular Lengua y Literatura	pág.231
Fig. 5.33	Producción/ realización estudiantil espacio curricular Matemática	pág.237
Fig. 5.34	Producción/ realización estudiantil espacio curricular Física	pág.238
Fig. 5.35	Devolución constructiva /intervención docente con tinta roja	pág.241
Fig. 5.36	Devolución constructiva/intervención docente de control/supervisión	pág.243
Fig. 5.37	Devolución constructiva /intervención docente con tinta verde y corrección ortográfica	pág.256

Fig. 6.1	Actividades: principal aspecto tenido en cuenta en el diseño de una clase.....	pág.259
Fig. 6.2	Tipos de actividades que se proponen.....	pág.262
Fig. 6.3	Acompañamiento a los procesos de aprendizaje.....	pág.265
Fig. 6.4	Actividades extraescolares.....	pág.265
Fig. 6.5	Material de estudio.....	pág.272
Fig. 6.6	La carpeta escolar en los procesos de enseñanza y aprendizajes.....	pág.275
Fig. 6.7	Carpeta escolar y evaluación.....	pág.275
Fig. 6.8	Otros aspectos importantes	pág.277
Fig. 8.1	Categorías analíticas	pág.308

ÍNDICE GENERAL DE TABLAS

Tabla 4.1	Composición del <i>corpus</i> considerando diferentes criterios	pág.126
Tabla 4.2	Sistema categorial nominal alfabético	pág.128
Tabla 4.3	Sistema categorial nominal alfabético de episodios según su extensión	pág.129
Tabla 4.4	Sistema categorial nominal alfabético de relaciones pedagógicas	pág.130
Tabla 4.5	Sistema categorial nominal alfabético y subcategorial axial nominal alfabético de relaciones pedagógicas	pág.131
Tabla 4.6	Sistema categorial y subcategorial ordinal alfanuméricos de tipos de relaciones pedagógicas	pág.133
Tabla 4.7	Triangulación de datos	pág.139
Tabla 4.8	Fases metodológicas de la investigación	pág.140
Tabla 5.1	Composición del <i>corpus</i> considerando diferentes criterios	pág.169
Tabla 5.2	Sistema categorial nominal alfabético de episodios según presencia de componentes de la relación pedagógica	pág.205
Tabla 5.3	Sistema categorial nominal alfabético de episodios según su extensión	pág.217
Tabla 5.4	Componentes de las relaciones pedagógicas–Producciones realizaciones estudiantiles.....	pág.225
Tabla 5.5	Componentes de relaciones pedagógicas – Devoluciones constructivas / intervenciones docentes	pág.233

Tabla 6.1	Fases de la investigación. Las entrevistas	pág.250
Tabla 7.1	Fases de investigación- Las encuestas.....	pág.287
Tabla 7.2	Encuestas. Categorías generales de análisis.....	pág.290
Tabla 7.3	Indicación de profesores/as sobre qué registrar en las carpetas escolares	pág.290
Tabla 7.4	Actividades principales propuestas por profesores/as	pág.291
Tabla 7.5	Materiales y/o recursos de estudio	pág.292
Tabla 7.6	Correcciones y devoluciones constructivas	pág.292
Tabla 7.7	Importancia de las correcciones y devoluciones constructivas	pág.293
Tabla 7.8	Carpeta escolar completa como criterio de evaluación/promoción	pág.293
Tabla 7.9	Calificación de carpeta y posibilidad de aprobación y/o promoción ..	pág.294
Tabla 7.10	Apreciaciones estudiantiles sobre características de actividades	pág.295
Tabla 8.1	Fases de la investigación. Triangulación de datos y análisis	pág.305

ÍNDICE GENERAL DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1	Tipos de carpetas escolares según sus fachadas	pág.164
Gráfico 5.2	Composición del <i>corpus</i> según dimensión gestión institucional	pág.170
Gráfico 5.3	Composición del <i>corpus</i> según dimensión geográfica	pág.171
Gráfico 5.4	Composición del <i>corpus</i> según ciclos de la escuela secundaria..	pág.173

INTRODUCCIÓN

1. Las relaciones pedagógicas en las carpetas escolares

Dentro del campo de la investigación educativa, resulta fundamental destacar el valor que asumen las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as -en adelante RP- las que, prioritariamente y como enfoque tradicional de la investigación educativa, son estudiadas dentro del aula como espacio de interacciones. Las mismas constituyen el eje sagital no solo de los procesos de enseñanza, sino de los aprendizajes estudiantiles. Por su parte, el influjo e impacto de esas relaciones repercute, directamente, en la calidad de los aprendizajes y en las formas de pensar de los estudiantes. Pues, en el contexto de esas relaciones pedagógicas, los estudiantes van construyendo diferentes representaciones sobre al profesor y, a su vez, éstas van incidiendo en la autopercepción de sus procesos de aprendizajes (Covarrubias Papahiu y Piña Robledo, 2004).

En el marco de esta investigación, en la que se estudiaron las relaciones pedagógicas a través de las carpetas escolares -en adelante CE- de estudiantes secundarios de la provincia de Córdoba (período 2010-2019) resulta fundamental señalar que, inquirir en los procesos de enseñanza y de aprendizajes, implica poner el foco en las relaciones pedagógicas que se producen entre los principales actores involucrados en ellas. Se trata pues de lo que se configura en objeto de análisis de esta investigación (Martínez Correa, 2017). Teniendo en cuenta que el conocimiento, que los estudiantes adquieren, en términos de aprendizajes, es el resultante de múltiples interacciones socioculturales variadas y heterogéneas (Carretero, 2009).

Obsérvese que se emplea la expresión *relaciones pedagógicas* y no *vínculos pedagógicos*. Pues los segundos, suponen involucrar un conjunto de componentes subjetivos, que en una interacción/relación mediatizada por las carpetas escolares, en tanto dispositivo pedagógico didáctico escriturado, no resulta posible vislumbrar (Caram, 2011). La categoría de vínculo corresponde al campo de la psicología, más particularmente, de la psicología social, en términos de Pichón Rivière (1985). Para este caso, su estudio requiere de la presencialidad de los actores involucrados, por cuanto se incluye el estudio de la conducta.

Por otra parte, esas relaciones se desarrollan en el contexto de espacios formales de enseñanza y aprendizajes, una escuela en este caso, entre profesores y

estudiantes, razón por la cual asumen un carácter pedagógico. Es decir, que su intencionalidad primordial apunta a la enseñanza.

Si el estudio de esas relaciones pedagógicas resulta, de suyo, un proceso complejo en virtud de la variedad de factores y variables que intervienen; abordarlas a partir del estudio de las carpetas de los estudiantes asume una complejidad particular. Cuestión esta que reclama un dispositivo analizador diferente. Es decir que, no es lo mismo el estudio de estas relaciones entre estudiantes y profesores en un espacio real, las aulas, que un estudio de éstas en espacios materiales virtuales de interacción. En este caso, por medio de registros escriturados constituidos en fuentes documentales primarias.

Por otra parte, el abordaje de estas relaciones a través de las carpetas de estudiantes implica un enfoque diferente de investigación a través del cual resulta posible capturar aquello que, frecuentemente, los actores no dicen, o no podrían decir, o bien dicen, pero subrepticamente. De ahí la riqueza que albergan estas fuentes primarias, como una mirada diferente del acontecer del aula (Eisner, 2011). Este enfoque, de suyo, no soslaya el estudio de las relaciones pedagógicas en ámbitos presenciales y su valor en el campo educativo. Sin embargo, contribuye con la posibilidad de una comprensión más amplia, compleja y, de suyo, de enfoque más profundo.

Es así como artefactos pedagógicos, en tanto datos primarios, han ido nutriendo con sus aportes diferentes órdenes y dimensiones del campo educativo (Bericat, 1988). Desde una perspectiva amplia, han posibilitado importantes contribuciones en la historia de la educación, en general, la historia de las instituciones educativas, la vida cotidiana de las escuelas, las aulas. También estudiar la cultura institucional escolar, los usos y costumbres, arraigados en diferentes escenarios educativos, en los que acontece la enseñanza, las prácticas de enseñanza, los procesos de aprendizajes, los procesos evaluativos, en particular, entre otros (Gvirtz, 2013; Badanelli Rubio y Mahamud Angulo, 2007).

Por otra parte, el estudio desde el lenguaje ya expreso o implícito, que emplean las carpetas escolares, permite recuperar, directamente, la problematización de la categoría de *obuchenie* expresada por Vigotsky. La misma ha sido traducida, literalmente, como *entrenamiento* pero que se conceptualiza, en su traducción a la

lengua castellana, como proceso de enseñanza-aprendizaje (Kohl de Oliveira, 2016). Desde el campo teórico esta dupla ha sido disuelta, teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza no siempre conllevan, por sucesión espontánea, aprendizajes (Fenstermacher, 1989). Que un profesor enseñe no implica, consecuentemente, que un/a estudiante aprenda. Se tratan de procesos diversos que están regulados por lógicas diferentes. Una dupla, de maridaje prematuro, que se ha sostenido desde las construcciones teóricas, devenidas en implicancias prácticas, sin la debida vigilancia epistemológica.

Por ende, la relación que se da entre ambos procesos, más allá de los resultados que se logren, no pueden obviarse y son relaciones que han ido mucho más allá de un entre guion (-). En términos de Rockwell (1997): “Se nos ha recordado que la relación entre enseñanza y aprendizaje es bastante más compleja de lo que implica el guion que suele unirlos -o separarlos- “(p.16)². Amén de lo cual, y recuperando expresiones precedentes -en la que se señalaba que la enseñanza constituye, entre otras, una práctica intencional- se constituyen por un propósito principal, el pedagógico. Es decir, el logro de aprendizajes por parte de los/as estudiantes, planificados por profesores/as y desarrollados en el marco de propuestas de enseñanza.

Desde la mirada de Gvirtz (2013), estos escenarios de registros escriturados se constituyen como: “[...] un espacio de interacción entre maestros y alumnos, una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esta actividad: la tarea escolar” (p.25). Aunque, algún estudio reciente, sobre estos dispositivos pedagógico-didácticos, da cuenta de infructuosos resultados generalizados respecto de las tareas escolares. Si la principal dificultad estriba en la lectura comprensiva para poder interpretar y luego resolver consignas, resulta más complejo aún la puesta en texto del resultado de la tarea escolar (Falconi, 2019). En su investigación da cuenta no solo de las dificultades que presentan los/las estudiantes imbricadas a la ausencia de destrezas de prácticas lectoras, sino a los modos de interpretación de los textos. De alguna manera, cómo el modo en que sus repertorios culturales, adquiridos o no, en sus experiencias escolares previas y tradiciones familiares, llegan a obliterar los procesos de comprensión. Por dicha razón, las carpetas escolares (CE) que integran

²El entre guiones nos pertenece.

el *corpus* estudiado -en el período 2010-2019 - exhiben numerosos espacios en blanco; ya sin consignas registradas, o bien, con actividades irresolutas (Barrionuevo Vidal, 2019). Cuestión que se enlaza, posiblemente, a la incomprensión de aquello que deben resolver a partir de la actividad propuesta.

Las carpetas escolares (CE), en sí mismas, más allá de la unidad de análisis que se configure dentro de ellas, constituyen un testimonio, o evidencia directa, que proporciona datos de primera mano -por tratarse de fuentes documentales primarias-. Lo que posibilita un contacto directo con los productores de esa información, profesores y estudiantes, y de las relaciones pedagógicas desarrolladas entre ellos en un dispositivo escriturado de concreción. Esto implica, poder acceder a aquello que los mismos autores han producido -o reproducido- en el concierto del escenario escolar cotidiano. En tal sentido, su estudio se constituye en una de las propuestas de investigación más novedosas y prometedoras de los últimos lustros (Gómez, 2008).

No obstante, resulta importante señalar que, si bien estos artefactos pedagógicos didácticos poseen un valor instrumental fundamental, no por ello debe obviarse la presencia de una serie de limitaciones que presentan, en sí mismos, respecto de la investigación educativa. Dichas restricciones pueden reconocerse, por lo menos, en dos sentidos. Por un lado, muestran una parcela de la realidad, el registro de un fragmento, o retazo, de algo que acontece mediado por la intervención de su autor, o de un profesor. Por otro, si bien la carpeta escolar constituye un registro escrito principal -no es el único, ni exclusivo- existen otros artefactos del ejido áulico, excluidos en este estudio, también de naturaleza escritos -afiches, cuadernillos, celulares, entre otros- que pueden ser tenidos en cuenta. Lo cual daría lugar a otra línea de investigación en torno a este objeto de análisis.

Por otra parte, resulta pertinente señalar el carácter no obligatorio respecto del uso de las carpetas escolares dentro del nivel secundario de enseñanza formal. Lo cual deviene en múltiples prácticas de usos y funciones que imprimen, en estos dispositivos, una lógica más libre de funcionamiento, específica y, por ende, de seguimiento o acompañamiento docente, que debe ser tenidas en cuenta.

En virtud de esas limitaciones previamente planteadas, es que la investigación involucra dentro de su diseño metodológico, las voces de profesores y de estudiantes, por medio de entrevistas y encuestas, respectivamente, a fines de poder recuperar e

interpretar aquello que las carpetas escolares no permiten conocer. O si lo permiten, muchas veces se presenta de manera subrepticia, planteando la necesidad de superar los posibles sesgos derivados de interpretaciones. Cuestión esta que requiere de otros marcos de lectura e interpretaciones procedentes de las voces de los principales actores involucrados en sus procesos de producción.

Un interrogante cardinal que se constituye en motor de esta investigación se imbrica con la pregunta de por qué el estudio de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores tiene como espacio específico de análisis las aulas y sus interacciones presenciales. Teniendo en cuenta que estas relaciones se configuran en entramados mucho más complejo e intrincado de lo que pueden dar cuenta los enfoques tradicionales, asumidos como referentes en el campo de la investigación educativa. Es decir, relaciones pedagógicas que no solo quedan circunscriptas al escenario cotidiano del aula, sino a otros múltiples espacios, objetos u artefactos, prácticas, rutinas de la vida escolar, cuyos efectos trascienden la escolaridad misma. Colándose por ámbitos extraescolares. Y, sobre cuya complejidad, las carpetas de estudiantes solo constituyen otro aporte, no exclusivo ni concluyente.

De esta manera, se procura avanzar hacia otros enfoques y objetos escolares, las carpetas estudiantiles en este caso, lo que habilita condiciones de posibilidad de otras alternativas -de aprehensión de lo complejo- que permitan una comprensión más holística de estas relaciones. Una comprensión superadora de las naturalizaciones derivadas del campo de la investigación educativa.

Por otra parte, no solo el espacio del aula asume un carácter hegemónico como espacio de estudio de estas relaciones, sino el abordaje desde el modelo teórico de análisis inicial propuesto por Houssaye (1983) a través de su triángulo pedagógico. Tanto este modelo teórico, como las metáforas geométricas empleadas, preferentemente para su estudio, han dado cuenta de un cierto dogmatismo en la investigación, fundado en un falaz supuesto epistemológico. El mismo esgrime que las relaciones pedagógicas se reducen a las interacciones de la escena áulica y que, por ende, constituyen una especie de universal cuyo abordaje metodológico puede ser el mismo para cualquier entorno, artefacto, dispositivo u otro, que hable y dé cuenta de ellas.

Siguiendo a Rockwell (1997) la experiencia escolar trasciende los muros del aula, incluso, va más allá de la propia institución educativa, produciendo una suerte de efecto transescolar que tiñe con su impronta otros aspectos y ámbitos de la vida cotidiana, en tanto experiencia extraescolar. Por otra parte, las carpetas escolares (CE) dan cuenta de ciertos aspectos de esas relaciones pedagógicas, como también otros objetos, dispositivos de lo escolar que se involucran directa o indirectamente dentro de ellas.

Es así como la particularidad y especificidad de estos espacios o artefactos que se estudien, reclaman dispositivo analizador específico, que va mucho más allá de los supuestos epistémicos del triángulo pedagógico, sustentado en un controvertido carácter universal de estas relaciones.

Estos aportes, al campo de la investigación, no invalidan los estudios precedentes en torno a la cuestión, sino y solo procuran avanzar hacia otros enfoques que permiten dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio abordado.

De esta manera, desde esta investigación, y partiendo de la conceptualización de relaciones pedagógicas sostenida desde documentos ministeriales de la meso política educativa de la provincia de Córdoba³, vamos a entender como *relaciones pedagógicas* a aquellas interacciones que se configuran a partir de las propuestas de enseñanza -en adelante PE- que los profesores/as planifican y gestionan en el marco de un espacio curricular determinado; las producciones y/o realizaciones estudiantiles -en adelante PRE- desarrolladas a partir de ellas y las devoluciones constructivas/intervención -en adelante DCI- que los profesores/as realizan frente a esas producciones/realizaciones; a partir de criterios y procesos de evaluación. En tal sentido, la meso política de la provincia plantea fases configurativas de una relación pedagógica; las que pueden quedar plasmadas totalmente, o en parte, dentro de las carpetas escolares de los y las estudiantes.

Cuando a *carpetas escolares* referimos, estamos significando dispositivos pedagógico-didácticos de apoyo a la enseñanza, que contienen registros escriturados desarrollados por los/las estudiantes en el marco de las diferentes propuestas de

³ Véase *Documento para la construcción de la autoevaluación institucional* (2009). Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en <https://n9.cl/3egtm>

enseñanza, con intencionalidad de lograr aprendizajes, dentro de los diferentes espacios curriculares de la escuela secundaria. Dicha conceptualización no invalida, ni desconoce, la presencia del soporte material externo, referido por la Real Academia Española (RAE) -que puede o no estar presente- como contenedor de dichos registros.

Por otra parte, el diseño metodológico propuesto se sustenta en postulados de la teoría fundamentada. Tanto para el análisis del *corpus* constituido por 52 (cincuenta y dos) carpetas escolares de estudiantes de escuelas secundarias. Como para la constitución de muestras de profesores/as consultados/as por medio de la técnica de entrevistas y de estudiantes por medio de encuestas. Para proceder luego a la triangulación de datos, por medio de una matriz interpretativa de cruces -procedentes de fuentes mencionadas relevadas- desde donde se constituyen las categorías analíticas interpretativas. Esta triangulación, no solo posibilita profundizar sobre aquello que las carpetas escolares revelan, sino también superar las restricciones, limitaciones y posibles sesgos propios de un estudio documental (Strauss & Corbin, 2002).

Dentro del apartado subsiguiente, se presenta una síntesis de los diferentes capítulos que integran la presente investigación.

2. Desarrollo de capítulos

Dentro de este apartado se presenta una síntesis del contenido de los diferentes capítulos de esta tesis.

Dentro del **Capítulo I** *Planteo de la investigación*, se presentan los principales aspectos de la investigación imbricados al planteo y la delimitación de la temática, el estudio de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores, a través de las carpetas escolares de estudiantes de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba, dentro del período comprendido entre 2010- 2019. Al mismo tiempo, se desarrolla el problema de investigación a partir de un conjunto de interrogantes que lo definen, los principales supuestos, en relación con la problemática y los objetivos de la investigación, tanto generales como específicos. Finalmente, se aborda la relevancia de la investigación, desde una perspectiva tanto social como científica. Efectuando aportes sobre la preponderancia del estudio de registros escriturados, como fuentes documentales primarias, que permiten otras miradas, otras lecturas y abordajes de lo

escolar, en este caso, por medio de las carpetas escolares (CE). Como, así también, la posibilidad de nuevos enfoques de investigación respecto de la complejidad de las relaciones pedagógicas que involucren otros modelos de análisis, más allá de los propuestos tradicionalmente desde la teoría del triángulo pedagógico y otras metáforas geométricas.

Dentro del **Capítulo II** *Estado de situación*, se presentan los antecedentes relevados en el campo de la investigación en torno a los dos ejes y/o tópicos centrales de esta tesis. Por un lado, las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores, en el concierto de procesos de enseñanza y aprendizajes. Y, por otro, antecedentes en investigación sobre carpetas escolares, en tanto producciones estudiantiles, como soportes o artefactos materiales de acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizajes. Dentro de los antecedentes, se recuperaron tendencias en investigación en torno a los tópicos señalados, dentro de estudios en Argentina y diferentes países americanos; como así también algunas líneas de investigación en países europeos, tal el caso de España e Italia. A partir del análisis de los antecedentes relevados, se puede observar la presencia de investigaciones que estudiaban los dos ejes y/o tópicos referidos de manera escindida generalmente, o dentro de una misma investigación, en el menor de los casos. Esto ha obedecido a la ausencia de estudios que analicen las relaciones pedagógicas en otros contextos y/o soportes que no sean los espacios materiales donde acontece la enseñanza formal obligatoria. De ahí que la presente investigación, como otra perspectiva de análisis de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores -que no excluye los enfoques tradicionales de su estudio- procura complementar con otro ángulo de abordaje la complejidad del objeto estudiado. Ángulo que no implica invalidar, ni desconocer, las perspectivas predecesoras. Pues se trata de una vacancia en el campo de la investigación educativa, a partir de lo cual se efectúan algunas aportaciones.

Dentro del **Capítulo III** *Marco teórico y conceptual* se presenta, en una primera parte, como el título lo señala, el marco teórico que da sustento al objeto de estudio; dando cuenta de las tradiciones en investigación y principales teorías desarrolladas en torno a los dos ejes centrales o tópicos abordados por el presente estudio, las relaciones pedagógicas y los registros escriturados; las carpetas escolares, en tanto dispositivos pedagógicos didácticos. Por otro, en una segunda parte, el planteo de un marco conceptual desde donde abordar estas relaciones entre

estudiantes y profesores en términos operativos. Las carpetas escolares y la escuela secundaria como nivel del sistema educativo que da contexto espacial y sentido al objeto de estudio de la presente investigación. A su vez, el contenido del capítulo permite dar cuenta del predominio hegemónico que ha asumido, en el campo de la investigación educativa, el estudio de las relaciones pedagógicas desde las teorías emparentadas con las metáforas geométricos -en particular la triangular, de mayor tradición histórica- y, fundamentalmente, el aula como espacio real, material y continente privilegiado de su estudio. Sobre lo cual se recupera la importancia de comprender la complejidad de estas relaciones y, por ende, la necesidad de su estudio desde otros ámbitos, objetos, artefactos del escenario escolar y con otras perspectivas de abordaje que superen el modelo triangular tradicional. En tanto relaciones complejas que van más allá del aula, hasta de lo escolar, involucrando otros objetos, prácticas, escenarios atravesados por ellas. La investigación propone un modelo de análisis de esas relaciones pedagógicas, a través de las carpetas escolares de los y las estudiantes de escuela secundaria de la provincia de Córdoba.

Dentro del **Capítulo IV** *Estrategias y procesos metodológicos*, se presenta el diseño de la investigación y, dentro de él, las estrategias de investigación implementadas en el marco de ella. En tal sentido, se presentan las tres grandes fases de la investigación con sus respectivos momentos. En una *primera fase*, el estudio del *corpus* constituido por 52 (cincuenta y dos) carpetas escolares de estudiantes de escuela secundaria. Dentro de ella, dos momentos fundamentales, el análisis del corpus en general, como primer momento, el estudio de las fachadas, características de composición en general, para pasar al estudio de los episodios en particular, como segundo momento, en tanto continente de relaciones pedagógicas. Los episodios se constituyeron en una categoría emergente, en cuyo seno se desarrollan las diferentes interacciones entre los/las estudiantes y sus profesores. Para su análisis, se empleó un sistema categorial nominal alfabético y subcategorial axial nominal alfabético, de relaciones pedagógicas, a partir de los principales postulados desarrollados por la teoría fundamentada. Por otra parte, se determinan los criterios desde los cuales se procedió a la constitución de la muestra,

La *segunda fase* de la investigación se desarrolló en dos momentos. En el primero de ellos, las entrevistas a docentes de instituciones educativas de las cuales proceden, en muchos casos, las carpetas relevadas. En un segundo momento, las

encuestas a los/as estudiantes de escuelas secundarias, muchos de ellos/as autores de estos dispositivos. En esta fase se explicita la constitución de las diferentes muestras teóricas, los criterios de selección de las respectivas muestras; las que constituyen, en todos los casos, muestras de tipo teóricas (intencionales). Para su análisis, se empleó *software* informático Atlas. Ti.9 de procesamiento de datos, para poder determinar las principales categorías y subcategorías emergentes de la información relevada.

Finalmente, una *tercera fase* destinada a la triangulación de fuentes de información relevadas -*corpus*, encuestas y entrevistas- para la construcción de las categorías analíticas y de interpretación. A partir de ellas, poder determinar el logro de los objetivos de investigación, el desarrollo de discusiones correspondientes para avanzar sobre los resultados del estudio.

Dentro del **Capítulo V** *Análisis del corpus*. Dentro de este capítulo se desarrolla la primera fase de la investigación, el estudio del *corpus* constituido por 52 (cincuenta y dos) carpetas escolares de estudiantes de escuela secundaria. Dentro de ella, se pueden reconocer dos momentos fundamentales. El primero de ellos, el análisis del *corpus* en general, su composición y las fachadas o aspectos externos, en tanto primera aproximación de análisis. En el segundo momento, se avanza sobre el estudio de los episodios (E) que se constituyeron en una categoría emergente, en cuyo seno se desarrollan las diferentes relaciones pedagógicas (RP). A su vez, dentro de este segundo momento el análisis de las relaciones pedagógicas inscriptas en los episodios; las formas que asumieron, desde sus regularidades, sin dejar de lado las interrupciones que, a pesar de su carácter eventual y contingentes, respondieron a modos de configuraciones propios, dentro de este *corpus*. La conjugación de sus componentes, presencia, disposición, es lo que permitió establecer diferentes tipos relaciones pedagógicas, en términos de los objetivos de la investigación.

Dentro del **Capítulo VI** *Análisis de entrevistas a los y las docentes*. Dentro de este capítulo, se avanzó sobre la segunda fase de la investigación y, dentro de ella, su primer momento. Es decir, el análisis de las voces de los y las docentes de instituciones educativas de las que provenían las carpetas escolares (CE) de este *corpus*, con el propósito de lograr una comprensión más profunda de nuestro objeto de estudio, Al mismo tiempo, evitar la posibilidad de ciertos sesgos, resultantes de poner voz a quienes están detrás de estos dispositivos escriturados.

Por otra parte, este primer momento, de la segunda fase metodológica del estudio, se encuentra imbricada a uno de los objetivos específicos de la investigación. El mismo responde al interrogante: ¿qué lugar ocupan las carpetas escolares de los y las estudiantes, desde las voces de estudiantes y profesores/as, en el marco de las RP que se dan dentro de ellas?

Las entrevistas versaron sobre tópicos centrales de la investigación, traducidos en interrogantes guías y orientadores, conformando un protocolo guionado. Con relación a los tópicos que se abordaron, deben mencionarse: los aspectos tenidos en cuenta al tiempo de diseñar una clase, los tipos de actividades que proponían, las formas de acompañamiento, a los procesos de aprendizajes, el desarrollo de actividades extraclase. Entre otros aspectos abordados, se incluyó el uso de material de estudio, la importancia de las carpetas escolares, en los procesos de aprendizajes, y su inclusión dentro de los criterios de aprobación y promoción de los espacios curriculares. Finalmente, se incluyó un interrogante abierto en torno al cual los y las docentes tuvieron la posibilidad de explayarse sobre otras cuestiones que consideraran de importancia y respecto de las cuales no se hubiera dialogado.

Dentro del **Capítulo VII Análisis encuestas a los y las estudiantes**. Dentro de este capítulo se analizaron las encuestas que se realizaron a los y las estudiantes de escuelas secundarias, con el propósito de alcanzar una comprensión más profunda, respecto de las RP que se configuran en el seno de las CE de este *corpus*. Al mismo tiempo, evitar la posibilidad de ciertos sesgos, resultantes de poner voz a quienes están detrás de estos dispositivos escriturados. Dentro de este capítulo se desarrolló la segunda fase de la investigación y, dentro de ella, su segundo momento.

El análisis de las voces estudiantiles tuvo lugar siguiendo la misma lógica prevista en la estructura interna del formulario de *Google forms* empleado. En tal sentido el análisis versó sobre una *parte general*, vinculada a la composición de la muestra: lugar de residencia, el tipo de gestión de la institución educativo, año del nivel educativo que se encontraban cursando al momento de la encuesta, o su condición de egresado/a y el sexo. Respecto de su *parte específica*, se analizaron todos aquellos ítems que guardaron relación directa con el objeto de estudio, abordando algunas cuestiones tales como: las indicaciones de profesores/as sobre qué registrar en las CE, las actividades que proponen principalmente, los principales recursos y/o materiales de estudio. También se analizaron las voces de estudiantes

sobre las devoluciones constructivas o intervenciones docentes en las carpetas escolares (CE) como su grado de importancia. Y, finalmente, la carpeta escolar (CE) completa como criterio de aprobación y/o promoción. Un tratamiento específico se otorgó al análisis de las características de las actividades como así también, la importancia de la carpeta escolar (CE) respecto de su utilidad y/o funcionalidad.

Dentro del **Capítulo VIII** *Triangulación de datos y análisis*. Dentro de este capítulo se procedió a la triangulación de datos procedentes de las diferentes fuentes de información: el *corpus*, constituido por cincuenta y dos carpetas escolares, doce entrevistas a profesores/as de escuelas secundarias, de las que procedieron las carpetas escolares (CE), y ciento sesenta y nueve estudiantes autores/as propietarios/as de dichas carpetas, o bien, que cursen el nivel secundario dentro de instituciones educativas de las cuales procedieron las carpetas escolares. La triangulación metodológica, permitió la construcción de las categorías analíticas interpretativas, siguiendo los postulados de la teoría fundamentada, para el estudio e interpretación de relaciones pedagógicas al interior de estos artefactos pedagógico didácticos. Desde su análisis, se obtuvieron las conclusiones del estudio respecto de las relaciones pedagógicas dentro de este *corpus*. Las que, si bien no asumen un carácter generalizable, a otros contextos y escenarios, permiten un modelo de análisis de estas interacciones en dispositivos escriturados de registro de propuestas de enseñanza y actividades tendientes a promover aprendizajes.

Dentro del **Capítulo IX** *Conclusiones*. Dentro de este último capítulo se incluyen las conclusiones del estudio, respecto a las formas que asumen las relaciones pedagógicas (RP) en las carpetas escolares (CE) de este *corpus*. Es decir, los modos particulares de los que se revisten las propuestas de enseñanza (PE), las producciones de los y las estudiantes (PRE) y los procesos de acompañamiento docentes (DCID). Al mismo tiempo, se plantean algunas nuevas líneas de investigación posibles, sobre estos dispositivos escriturados, como así también aportes a las políticas educativas para resignificarlas, potenciar su función para contribuir con los y las estudiantes y sus procesos de aprendizajes.

CAPÍTULO I PLANTEO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Delimitación del tema estudiado

El presente estudio se enrola dentro de una línea de investigación denominada *Currículum, saberes y prácticas* y tiene como temática de análisis las relaciones pedagógicas de estudiantes y profesores -de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba- a través de las carpetas escolares. En tanto enfoque que posibilita realizar algunos nuevos aportes de investigación que contribuyan a la comprensión de la complejidad de esas relaciones abordadas, más allá de los espacios reales de interacción, el aula (las carpetas escolares, en este caso) y desde otro enfoque metodológico.

Dentro de este apartado se desarrolla, con fines epistémicos metodológicos, una circunscripción *semántica y témporo-espacial* que determina no solo el alcance de la temática objeto de indagación, desde una conceptualización teórica y un posicionamiento epistémico, sino su viabilidad en términos operativos.

Es así como, respecto de la *delimitación semántica*, comprende el abordaje de las siguientes categorías teorías principales, a saber: las *relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as*, como principales protagonistas de esa dupla, teniendo en cuenta que su estudio, a través de dispositivos escriturados, constituye “[...] un campo y un ámbito privilegiado donde se pueden observar procesos de construcción de fenómenos distintivos y relevantes” (Gvirtz y Larrondo, 2010: 23). En este caso puntual, las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as, dentro de *registros donde tienen lugar las prácticas discursivas escolares escrituradas* distintas, efectivamente, de las prácticas discursivas pedagógicas (Gvirtz y Larrondo, 2010). Las mencionadas autoras señalan una distinción entre prácticas discursivas escolares y prácticas discursivas pedagógicas. Entendiendo que estas últimas, como practicas escrituradas, o no, configuran producciones sobre las escuelas, en términos de metadiscursividades (ibidem).

Por otra parte, las *carpetas escolares* como dispositivos pedagógicos didácticos, entendidos como un espacio material en los que las primeras se concretizan. Esto implica reconocer, el interior de estas relaciones, los elementos que las componen, a fin de poder elucidar qué tipos de relaciones pedagógicas se configuran y qué predominio tienen unas y otras.

A los fines de esta investigación, entenderemos por *relaciones pedagógicas* entre estudiantes y profesores a las interacciones que se producen entre estos actores, que se configuran a partir de las propuestas de enseñanza -en adelante PE- que los profesores planifican y gestionan en el marco de un espacio curricular determinado; las producciones y/o realizaciones estudiantiles -en adelante PRE- desarrolladas a partir de ellas y las devoluciones constructivas/intervención -en adelante DCI- que los profesores/as realizan frente a esas producciones/realizaciones, a partir de criterios y procesos de evaluación. Claro está que esta conceptualización apunta a identificar, al interior de una carpeta escolar, las formas que asumen, respectivamente, las propuestas de enseñanza, las producciones/realizaciones estudiantiles y, las devoluciones constructivas/intervenciones estudiantiles.

Por otra parte, entenderemos a las *carpetas escolares* estudiantiles, como dispositivos pedagógico-didácticos de acompañamiento a la enseñanza y a los procesos de aprendizajes. Que, por ende, contienen registros escriturados desarrollados por los/las estudiantes en el marco de las diferentes propuestas de enseñanza, con intencionalidad de lograr aprendizajes, dentro de los diferentes espacios curriculares de la escuela secundaria. Y, a su vez, registros docentes acompañando los procesos de aprender. Dicha conceptualización no invalida, ni desconoce, la presencia del soporte material externo referido por la RAE, en tanto elemento de una sola pieza, en forma rectangular, cuya fabricación puede variar respecto de sus materiales, cartón, plástico u otros -que pueden o no estar presente- y en cuyo interior se encuentran contenidos tales registros. El carácter de dispositivo pedagógico didáctico está determinado, principalmente, por la naturaleza de los registros contenidos en su interior.

A su vez, al interior de las carpetas escolares (CE), los *episodios* (E) se constituyen como unidad de análisis, en cuyo marco se desarrollan las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores. Se destaca a los episodios (E) como categoría emergente, resultante de la inducción analítica, empleada frente a la dificultad de determinar qué de lo registrado en estos artefactos se corresponde con una clase, parte de una clase, o un conjunto de ellas. Estos episodios, son entendidos como conjunto de segmentos espaciales comprendidos dentro de los diferentes espacios curriculares, que no siempre presentan una delimitación

visible. Sin embargo, resulta posible reconocer en su interior un tópico vertebrador, en torno al cual gira el segmento, referido a los aprendizajes y contenidos que se incluyen en una propuesta de enseñanza. Aprendizajes y contenidos a partir de la conceptualización definida, en estos términos, por los Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba (DDCC).

Dentro de la temática de estudio se analizan estas relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores de la *escuela secundaria*, como nivel educativo que constituye un tramo de la escolaridad obligatoria y parte constitutiva de la estructura del sistema educativo. Nivel educativo que, a su vez, está constituido por dos ciclos, a saber: Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO)⁴. Apuntando, el primero de dichos Ciclos a una formación más generales, para luego brindar, desde las distintas orientaciones, propuestas de formación diversificadas, según las diferentes áreas del conocimiento, como también una preparación para el mundo social y laboral. Cada uno de los ciclos referidos comprende una duración de 3 (tres) años, respectivamente completándose, de esta manera, los 6 (seis) años de escuela secundaria obligatoria. La única excepción está constituida por las instituciones educativas de la provincia de Córdoba comprendidas dentro de la modalidad técnico profesional y artística, cuya duración comprende 7 (siete) años para ambos casos.

Respecto de este nivel de la enseñanza, es considerado por la normativa vigente como una *unidad pedagógica y organizativa*, destinada a los adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria (Ley de Educación Nacional, LEN 26.206/06). Por su parte, la Ley de Educación Provincial, LEP 9870/10, al referirse a las características de la escuela secundaria, recupera la misma conceptualización vertida dentro de la Ley de Educación Nacional, solo que incorpora, con relación a la formación de adolescentes y jóvenes, la expresión que posibilite “[...] ejercicio pleno de la ciudadanía” y “[...] para la continuación de estudios superiores” (art. 37).

Con relación a la *delimitación temporal*, se trata del estudio de un *corpus* constituido por 52 (cincuenta y dos) carpetas escolares (CE) de estudiantes del

⁴ La conceptualización de cada una de las categorías planteadas dentro de la temática de estudio, se desarrollan dentro del Capítulo III Marco teórico y conceptual.

interior provincial y de ciudad capital; del Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO) -para este último caso, se incluyen algunas de las orientaciones que la provincia ofrece en el marco de lo dispuesto por la Ley de Educación Provincial 9870 (2010). Como así también de escuelas estatales y privadas respecto de su tipo de gestión.

Prosiguiendo con la delimitación *témporo espacial*, y respecto de las diferentes muestras, además del estudio del *corpus*, se entrevistan a docentes de escuelas secundarias, a través de un instrumento de entrevista (protocolo) y criterios de selección que se especifican dentro del capítulo referido al Diseño y Estrategias Metodológicas. Dichas entrevistas se aplicaron en un lapso comprendido entre octubre y diciembre del año 2020.

Respecto de la encuesta a estudiantes, se realizan una vez profundizado el análisis del *corpus*, y las primeras entrevistas a profesores/as. A los fines de la triangulación de fuentes, se incluyeron en ella categorías emergentes del *corpus* y de las entrevistas a profesores/as.

Dentro del aparatado siguiente, se desarrolla la justificación que da marco y sentido (fundamento) a la presente investigación.

1.2. Justificación de la temática abordada

La elección de la temática de estudio abordada en esta tesis se imbrica con la importancia que cobran las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as no solo a nivel jurisdiccional, sino de las macro políticas y metapolíticas internacionales. Esto tiene lugar en virtud de su influencia sobre los aprendizajes, la regularidad de las trayectorias escolares estudiantiles y el ejercicio pleno del derecho al aprendizaje. Derecho que, dentro del actual paradigma educativo, adquiere una nueva dimensión ya no solo como derecho personal, individual -derecho civil de primera generación, desde la perspectiva de los Derechos Humanos- sino como derecho social. Teniendo en cuenta que, del ejercicio pleno y colectivo de este derecho depende, en gran parte, el crecimiento y desarrollo de una nación.

Por su parte, desde una perspectiva micro institucional, al interior de las instituciones educativas, es donde se pueden apreciar el desarrollo de los procesos

de enseñanza, tensiones, cambios-intercambios, aprendizajes, en el marco de un complejo entramado de relaciones entre profesores y estudiantes que se configuran como el corazón de la dinámica escolar (Ferrada Rau, 2014).

En tal sentido, las relaciones pedagógicas no solo constituyen prioridad jurisdiccional y nacional, sino internacional. Por ende, el ejercicio pleno del derecho a la educación y al aprendizaje permanente viene de la mano de la inclusión educativa en condiciones de equidad. Resulta oportuno señalar que dentro de los 17 (diecisiete) objetivos de desarrollo sostenible planteado por Naciones Unidas (ONU) para el nuevo milenio, el objetivo número 4 (cuatro) refiere, puntualmente, a educación. El objetivo reza: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”⁵.

La justificación de la temática elegida no solo encaballa con la importancia de estas relaciones respecto del derecho de aprender, la igualdad de oportunidades, las trayectorias escolares estudiantiles y la inclusión con calidad, sino con un estado de naturalización (reificación) respecto de ellas, produciendo una suerte de letargo pedagógico. Cuestión esta que debería superarse. El mismo se vincula a una larga tradición procedente del campo educativo, didáctico, pedagógico y de la investigación misma, de entender a estas relaciones como constructos universales. Que asumen las mismas formas según los espacios en las que se las aborde, u objetos, dispositivos que las mediatizan. Lo cual implica poder superar esta tradición y estudiarlas, analizarlas y comprenderlas desde enfoques más complejos que superen los espacios tradicionales y marcos teóricos hegemónicos de abordaje.

Como se podrá observar en los antecedentes relevados en torno al estado de la cuestión, dentro del Cap. II, el espacio del aula se constituye en la arena privilegiada contenedora de estas relaciones y ámbito de estudio. Como si dichas interacciones se limitaran al acontecer áulico, al tiempo y espacio escolar en que la enseñanza se pone en acto. Desconociendo, de esta manera, sus efectos,

⁵ Véase *Objetivos de desarrollo sostenible*. Organización de la Naciones Unidas (ONU), disponible en <https://n9.cl/vlrhx>

derivaciones e interacciones cuya pregnancia alcanza a otros objetos, artefactos, prácticas, costumbres de la vida institucional; incluso, produciendo un efecto extraescolar que trasciende los muros de la escuela (Rockwell, 1997).

Por otra parte, amén de las críticas que se desarrollan a los enfoques teóricos para su estudio -desarrollados desde el conductismo hasta el constructivismo- (Camilloni, 2014; Candela, 2001; Ibañez Bernal, 2007; Ryle, 1949) se prosigue privilegiando el empleo de las metáforas geométricas. Incluso, los modelos alternativos avanzan a la configuración de otros postulados epistemológicos enmarcados en los mismos paradigmas, dentro de los que interjuegan variables incólumes, el sujeto que aprender, el sujeto que enseña, el conocimiento y la dimensión temporal. Sin contemplar otros modelos teóricos metodológicos que permitan capturar la presencia de esas relaciones en otros objetos, artefactos, espacios -incluyendo el espacio como variable a considerar- y el diseño de metodologías específicas de abordaje.

Se trata entonces de proponer y diseñar metodologías heterogéneas según los objetos u espacios de análisis en los que esas relaciones se estudien. En este sentido, Camilloni (2014) asigna importancia sagital a la variable tiempo, dentro estas relaciones, al señalar que la dimensión temporal se constituye en el eje desde el cual es necesaria la (re) construcción de significados de la misma existencia humana. Pero, sin embargo, argumenta que si desde las metáforas geométricas, figuras regulares, cóncavas y cerradas, ya no es posible contenerlas, se requiere pensar en espacios abiertos, con variopintas salidas y entradas, diversas profundidades, que están en mutación permanente. Y es aquí donde se contempla la *variable espacial* -fundamental en el abordaje de relaciones pedagógicas dentro de las carpetas escolares (CE). Un espacio-tiempo cardinal en el que algo ocurre, o no, y debería ocurrir, en tanto y en cuanto se transforma la existencia; no solo de estudiantes, sino de maestros/as y profesores/as.

Es así como el espacio que ocupa un episodio (E) dentro de una carpeta escolar (CE), escenario material de relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as, algo nos expresa sobre ellas. Y aquello que expresa requiere de un estudio desde lo complejo que permita dotarlo de significados y significatividad que pueda ser nombrado. En dicho sentido:

La información se convierte en dato solo cuando un investigador es capaz de hacerla significativa. Sin imaginación, nos vemos situados en la confusión del estruendo [...] La imaginación proporciona al mundo categorías nombrables que clasifican lo que de otra forma no se podría experimentar o sería caótico. (Eisner, 2011, p. 217)

Por otra parte, tales relaciones se configuran asumiendo formas diferentes y particulares, intensidades variadas, lo que pone distancia respecto de la posibilidad de constituir un modelo único para su estudio. Dejando de pensar a las relaciones pedagógicas como constructos universales e invariantes, tal como lo señalamos. Como si se tratara de una categoría única e invariante para lo cual se apela a modelos teóricos explicativos rígidos. Respeto de lo cual Bunge (1985) señala:

[...] para apresar la realidad se empieza por apartar información, se agregan luego elementos imaginarios, o más bien hipótesis, pero con una intención realista. Y se construye así un objeto que, para dar frutos, deberá integrarse en una teoría susceptible de ser confrontada con los hechos. (p. 15)

A partir de estas últimas expresiones citadas, resulta importante subrayar que este modelo propuesto, en el marco de esta tesis, no tienen carácter único, exclusivo y excluyente de los modelos teóricos de estudios que se han empleado precedentemente; u de otros que se propongan a futuro. Se trata de un diseño metodológico para abordar el estudio de estas relaciones pedagógicas que se desarrollan al interior del *corpus* constituido. Por lo cual las conclusiones a las que se arriban corresponden al relevamiento, análisis y estudio de esta muestra, sin aspiración de generalización. Lo que no supone negar su valor operativo en el marco de otras investigaciones que puedan desarrollarse, con adaptaciones y/o reformulaciones si esto fuera necesario.

Por otra parte, este modelo propuesto presenta ciertas limitaciones en tanto y en cuanto recoge solo algunas huellas que, en términos de registros, quedan como testimonios de algunos aspectos de estas relaciones entre estudiantes y profesores/as. Metafóricamente, algunas huellas en la arena que no dan cuenta de

todo el recorrido. Pues, las mismas, involucran un abanico mucho más amplio y complejo de interacciones que exceden raudamente a las carpetas escolares.

En otro sentido, no pueden dejar de considerarse las limitaciones relacionadas con la interpretación que se realizan sobre los registros escriturados. Las mismas se proponen evitar ciertos riesgos que la misma interpretación documental conlleva y que, bien vale esclarecer. Principalmente, tiene que ver con evitar el sesgo de poner en las carpetas escolares la voz directa de los sujetos productores, la de los/las estudiantes, que están detrás de ellas. Esto puede resultar de esta manera, por cuanto desde una perspectiva teórica la carpeta no puede hablar sobre su enunciador-productor sino, y solo, dar cuenta del enunciado mismo que se pronuncia. Como nos señalan y advierten Gvartz y Larrondo (2020):

Muchas veces, en ansias de interpretar, “hacemos hablar” en los documentos a los sujetos que creemos que están detrás de él. Pero esto no es posible. En primer lugar, porque un cuaderno es una huella, difícilmente podamos sostener que quién habla allí ha sido determinada persona o institución. (p. 27)

Es algo así como poner voces a los registros que distorsionan el sentido genuino del enunciado que contienen. Por tal motivo, se recuperan voces de estudiantes y profesores/as de escuelas secundarias, algunas de las cuales de las que proceden estas carpetas escolares. Con el sentido de dotar de rigor científico por medio de la saturación teórica procedente de diferentes fuentes.

Por otra parte, resulta fundamental respondernos a la pregunta genérica, y no tanto, de qué sabemos de estas carpetas escolares, desde una perspectiva interna. Es decir, los mismos dispositivos y los principales actores protagonistas que se vinculan a través de relaciones pedagógicas dentro de ellas. Avanzar sobre mucho de lo que no sabemos, reconociendo la necesidad de estudios concienzudos cuyos límites estén determinados, solamente, por el marco de la investigación (Ball, 1994).

Dentro del apartado subsiguiente, se desarrolla el planteamiento de la problemática vinculada al objeto de estudio de la presente investigación.

1.3. Planteamiento del problema de investigación

Para plantear la problemática abordada en esta investigación, resulta necesario tener en cuenta que el aula de clase, dentro de las instituciones educativas, se constituye como ámbito principal -ni exclusivo, ni excluyente- dentro del cual se desenvuelven diferentes dinámicas imbricadas a los procesos de enseñanza y aprendizajes. Por ende, se configura como espacio de relaciones, tensiones, interacciones, entre los diferentes actores involucrados en estos procesos. En tal sentido, se organiza como escenario complejo dentro del cual los roles propios de ser docente y ser estudiante no asumen formas simples, sencillas, ni naturales, sino fruto de largos procesos de construcción histórica, exentos de neutralidad.

En el concierto de ese conglomerado de relaciones múltiples y heterogéneas, las relaciones pedagógicas entre docente-estudiante ocupan una posición medular, por cuanto se ubican en el corazón mismo de la dinámica escolar y, junto con el conocimiento, dan lugar a esta configuración multidimensional que da sentido, e intencionalidad pedagógica a la tarea de enseñar (Ferrada Rau, 2014). La preponderancia de dichas relaciones adquiere una magnitud de tal envergadura que sin su presencia-existencia, deberíamos preguntarnos por el sentido, la razón de ser misma de la institución escuela. Y, por ende, sobre la necesidad de preservar su existencia.

A su vez, debemos considerar que esas relaciones corren de sujeto a sujeto, entre sujetos, en un espacio institucional de interacciones, la institución educativa, el aula y todos aquellos otros escenarios -intra o extramuros- que incluyen procesos de enseñanza con intencionalidad pedagógica. Espacios, escenarios, objetos y dispositivos que se han naturalizado, como parte de un ecosistema nativo que está y siempre ha estado ahí y de la misma manera. Algo así como relaciones prefiguradas, de formatos fijos que asumen formas y tipos determinados, como parte del ser docente y ser estudiante, en el período de escolarización obligatoria.

La reificación señalada en el párrafo precedente puede advertirse en los abordajes que se han venido realizando, desde diferentes campos disciplinares, para otorgar una explicación a las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores, desde determinados modelos teóricos.

Constancia de las argumentaciones precedente lo constituye un abordaje insoslayable, asumido como punto de partida explicativo de la relación estudiante-profesor, es el referido al modelo correspondiente a la tradición francesa, desarrollado por Jean Houssaye (1988). Un modelo teórico explicativo mejor conocido como *triángulo pedagógico*. El mismo responde a un enfoque enrolado en una concepción propia del conductismo tradicional de Watson y Skinner, aunque con la presencia de algunas otras interacciones multidimensionales entre los componentes de la tríada pedagógica. Vale la pena recordar que la construcción triádica de Houssaye (1988), abroquelada tres componentes fundamentales: docentes, estudiantes y conocimientos.

Por otra parte, resulta necesario destacar que si el estudio de las relaciones pedagógicas (RP) resulta de suyo un abordaje complejo -en virtud de todos los aspectos precedentemente planteados, que deben ser tenidos en cuenta- mucho más intrincado aún, cuando la intención se orienta a poder capturar esas interacciones y sus dinámicas en un contexto escriturado, como las carpetas escolares de los propios estudiantes, para este caso. Razón por la cual, dicho ámbito se constituye en un espacio fundamental para problematizar e indagar respecto de las formas que asumen tales interacciones. De configuraciones variopintas y de intensidades diversas, que abre un abanico de posibilidades, convite de nuevas problematizaciones, desde lo epistemológico y la búsqueda de nuevas significaciones desde el terreno de la empírea y la praxis.

Es así como el planteamiento precedente lleva a interrogarnos ¿qué componentes configuran una relación pedagógica entre estudiantes y profesores dentro de las carpetas escolares? ¿Resulta posible establecer una tipología respecto de ellas? ¿Pueden reconocerse otros componentes de carácter pedagógico (o no pedagógico) que permitan una mejor comprensión de esas relaciones?

Por otra parte, debe considerarse, como parte de este planteamiento, que estas relaciones que se enhebran entre los principales actores educativos involucrados están signadas por una intencionalidad de enseñanza (de donde deviene su carácter pedagógico). En dicho sentido, el acto educativo no constituye un fenómeno natural, ni espontáneo, y se configura *ad hoc* para que los/as estudiantes aprendan determinados contenidos y saberes curriculares. Y es en ese sentido que, al incluir el carácter pedagógico, como un rasgo constitutivo *per se*

de esas relaciones, la mirada sobre las mismas debe realizarse desde esta perspectiva y con la complejidad que la misma conlleva.

A su vez, dentro del planteamiento de la problemática, debe tenerse en cuenta que esas relaciones pedagógicas han estado signadas por una asimetría diádica, cuyo análisis, dentro de un ámbito escriturado de concreción, complejiza el abordaje. Tal asimetría asigna un posicionamiento de mayor jerarquía de profesores/as respecto de los/as estudiantes, desde los enfoques de estudio tradicionales que hemos mencionado. Por cuanto el discurso didáctico, en el que se encarama la asimetría pedagógica, en este caso específico, devenido en texto, determina la configuración de un particular dispositivo analizador que permita capturar todas las formas posibles que asumen. Una asimetría diádica que entendemos móvil, flexible y que, por ende, no siempre se desplaza posicionando a profesores/as en una ubicación jerárquica superior, aunque en la mayoría de los casos así acontezca.

Es por tal motivo que, finalmente, dentro del análisis que se propone, se allanan las diferentes versiones que la movilidad asimétrica asume, a fines de superar el sentido unidireccional rígido, desde el cual se las ha caracterizado, en los diferentes modelos teóricos explicativos que abordaremos en el marco conceptual de este estudio.

A continuación, en el apartado que sigue, se desarrollan con mayor grado de disquisición los interrogantes hasta aquí formulados. Interrogantes que permiten delimitar los objetivos de esta investigación.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

- Reconocer los componentes y modos en que se configuran las relaciones pedagógicas (RP) entre estudiantes y profesores/as, en las carpetas escolares (CE) del Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar diferentes tipos de relaciones pedagógicas (RP) que se desarrollan entre estudiantes y profesores/as, dentro de las carpetas escolares (CE) del Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, según los componentes que las integran.
- Distinguir otros elementos y/o componentes, de carácter pedagógicos o no pedagógicos, dentro de las carpetas de estudiantes del Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, que permitan una mayor comprensión de estas relaciones entre estudiantes y profesores/as dentro de ellas.
- Reconocer las voces de estudiantes y profesores/as que contribuyan a una mejor comprensión de la complejidad de las relaciones pedagógicas -entre estudiantes y profesores/as- dentro de las carpetas estudiantiles.

1.5. Preguntas vinculadas con el problema de la investigación

Los principios interrogantes imbricados a la investigación se formulan de la siguiente manera:

- ¿Qué componentes configuran las relaciones pedagógicas (RP) entre estudiantes y profesores/as, en las carpetas escolares (CE) del Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba?
- ¿Qué tipos de relaciones pedagógicas (RP) -entre estudiantes y profesores/as-, se configuran dentro de las carpetas escolares (CE) del Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba?
- ¿Qué otros elementos y/o componentes de las carpetas escolares (CE) - pedagógicos o no pedagógicos- permiten una mejor comprensión de las relaciones pedagógicas (RP) entre estudiantes y profesores/as dentro de ellas?
- ¿Qué lugar ocupan las carpetas escolares de los y las estudiantes, desde las voces de estudiantes y profesores/as, en el marco de las relaciones pedagógicas (RP) que se dan dentro de ellas?

1.6. Supuestos de la investigación

Dentro de este apartado, y a partir de los objetivos y preguntas de investigación formulados, se delimitan los siguientes supuestos iniciales. Por un lado, se presume que las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as, dentro de las carpetas escolares de la escuela secundaria, poseen elementos que las integran algunos de los cuales, de presencia regular, en tanto otros, de presencia irregular e infrecuente.

Por otro lado, la ausencia, o presencia inconstante y/o diluida de algunos de su componente, permite establecer ciertos tipos, o formas diferentes de relaciones pedagógicas que asumen un mayor o menor potencial pedagógico didáctico. Esto es, relaciones pedagógicas (RP) de intensidad variada, que toman distancia respecto de las concepciones tradicionales planteadas desde las metáforas geométricas, que se señalan dentro del marco teórico de este estudio (Saint-Onge, 1997; Uljens, 1997; Coll, 1997; Lemcke, 1997; Houssaye, 1988; Diaz Barriga, 2006; Duplessis, 2007; Abik, Ajhoun y Ensías, 2012, entre otros). En tal sentido, dicha intensidad, se plantea en relación con los procesos de aprendizajes y los mejores logros escolares de los y las estudiantes; cuestión esta que escapa al objeto estudiado, pero que sin duda alguna podría constituirse en objeto de una nueva línea de investigación.

A su vez, la presencia de otros elementos (en términos de registros) u otros componentes, no necesariamente de índole pedagógicos, permiten una mayor comprensión de esas relaciones y su complejidad que, de alguna manera inhabilitan -por lo menos en algunos casos- la tradicional asimetría pedagógica entre estudiantes y profesores/as. Tradicional asimetría pedagógica planteada en términos de cierta unidireccionalidad predominante de quienes enseñan -en posición de jerarquía superior- respecto de quienes aprenden y que se encuentra determinada por la variable saberes, conocimientos, aprendizajes, contenidos, actividades, desde la perspectiva de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba. Por ende, tales relaciones asumen un carácter móvil y de fluctuación constante. Como un sistema de pesos y contrapesos determinado, no necesariamente, por los saberes o conocimientos.

Por otra parte, la presencia de otros elementos (componentes) no necesariamente de índole pedagógicos, permite suponer que, en algunos espacios

de registro, se diluye la intención pedagógica de enseñanza de ciertos contenidos curriculares a enseñar. Lo cual produce, una vez más, la presencia de diferentes tipos de relaciones pedagógicas de variada intensidad, bajo el supuesto de un predominio de relaciones pedagógicas (RP) de baja intensidad.

Tales supuestos iniciales, constituidos en principales móviles de esta investigación, permiten determinar la relevancia del objeto de análisis de este estudio y su enfoque por medio de registros escriturados. Lo cual posibilita algunos nuevos aportes no solo al campo de la investigación educativa sino, el planteamiento de su importancia desde una perspectiva socioeducativa.

1.7. Relevancia científica y social de la investigación

Las relaciones entre estudiantes y profesores/as constituyen, como ya se señaló, un núcleo nodal en el marco de los procesos de enseñanza, por cuanto habilitan -y deberían promover- los procesos de aprendizajes, aunque no necesariamente. Recordemos los aportes de Fenstermacher (1989), quien plantea una ruptura entre la díada enseñanza-aprendizaje, al sostener que se tratan de conceptos independientes y autónomos, que involucran procesos diferentes. En tal sentido, la enseñanza no siempre genera proceso de aprendizajes.

Una aproximación a esas relaciones, desde un registro escrito, cuyo autor-productor, es el/la propio/a estudiante, permite capturar algunas huellas o vestigios que dan cuenta de las formas que esas relaciones asumen (y asumieron) en un contexto textual determinado. Esas huellas que dan cuenta de lo qué pasó, en un tiempo y espacio escolar o, su para contrario, qué no pasó y debería haber acontecido en ese tiempo y espacio de enseñanza.

De esta manera, la relevancia se imbrica con la posibilidad de poder indagar sobre las propuestas de enseñanza que han quedado en las carpetas escolares (CE) como registro documentado. Y, a su vez, las formas que éstas adoptan y, en consecuencia, las producciones que los/las estudiantes registran, como respuestas a ellas. Pues las carpetas constituyen reservorios de las producciones estudiantiles que, vinculadas a determinadas propuestas de enseñanzas, y/o actividades relacionadas a ellas, algo pueden decirnos de lo que

el/la estudiante logró hacer -no aprender- o bien, qué producciones no pudo concretar.

Las propuestas de enseñanza siempre involucran múltiples procesos, procuran la búsqueda de un hacer-hacer, requieren de un involucramiento de los estudiantes, no solo con el trabajo intelectual, sino con sus pares y profesores mismos (Fajre y Arancibia, 2000). Movilizan, por su parte, áreas afectivas y sociales, más allá de las meramente intelectuales (Davini, 2009). En tal sentido, aproximarnos a estos procesos complejos, que tienen como escenario las relaciones entre estudiantes y profesores/as, posibilitan formas alternativas de mirar, pensar, problematizar, entre otras cuestiones, las prácticas de enseñanza (Muñoz, Suárez, Ponce, 2015).

Por otra parte, el análisis no puede ocupar un posicionamiento epistemológico -ni desde la perspectiva ética- desde una casuística de neutralidad. Por cuenta estas relaciones han sido conceptualizadas desde diferentes abordajes teóricos, en el marco de un trinomio pedagógico didáctico, mediatizado por los conocimientos (Houssaye, 1988). Y, en todos los modelos de estudios subsecuentes, el predominio de las metáforas geométricas está presente de una u otra manera. Es así como dichas conceptualizaciones, aún dentro de paradigmas socioconstructivos, conciben a las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as desde una perspectiva asimétrica, rígida, más unidireccional -en nombre del saber y del conocimiento- (Díaz Barriga, 2006; Coll & Solé, 2001). Esto implica, como constante, un análisis desde una posición de superioridad -supremacía- de profesores/as respecto de los estudiantes, asumiendo la existencia de un universal de relaciones pedagógicas, invariante, sempiterno, despojado de toda la complejidad que las caracteriza.

Por su parte, no solo los enfoques teóricos, sino los ámbitos de estudio han privilegiado, preferente, el espacio áulico. Como si una relación pedagógica se configurara desde una limitación témporo espacial, el salón de clases y el inicio y finalización de estas. Avanzar sobre otras formas de abordarlas, desde otros artefactos, objetos, prácticas, costumbres escolares, espacios o escenarios, habilita la posibilidad de otros enfoques, no únicos ni exclusivos, pero que contribuyan a la comprensión de un fenómeno complejo que requiere, según los casos, diseños metodológicos creativos y específicos.

Por todo ello, la relevancia de este estudio, en virtud de los planteamientos desarrollados, implica también poder abordar esas relaciones problematizando, y poniendo en tensión, las formas que asume esa asimetría, en las huellas que registran las carpetas escolares. El modo en que esas relaciones se configuran, lo que supone, a la vez, poner en foco de análisis las carpetas y sus usos, considerando su valor pedagógico. En qué medida constituyen dispositivos de acompañamiento a los procesos de aprender. Cuestión sagital en tiempos en los que la regularidad de las trayectorias escolares estudiantiles cobra preponderancia; en tanto y cuanto se imbrica con la inclusión, la permanencia en la escuela, el acceso democrático al saber, en condiciones de equidad, la inclusión con calidad, entre otros.

Estos aspectos señalados, en el párrafo precedente, no solo dan cuenta de la relevancia educativa que admiten estos estudios dentro del ámbito de la enseñanza -y contemplado, al propio tiempo, por las metapolíticas educativas, las macro políticas y la meso política jurisdicción- sino también de su preponderancia social. Pues, el pleno ejercicio del derecho a la educación, en el contexto de la sociedad del conocimiento, no solo constituye una prioridad de agenda pedagógica sino tapete de agenda social.

Sin duda alguna, la importancia antes señalada no implica asignar a las relaciones pedagógicas y su estudio a través de las carpetas escolares, un lugar de privilegio respecto de otras temáticas de estudio. Tampoco desestimar el valor de los aportes, desde la investigación, de las relaciones pedagógicas en el marco del aula como escenario de interacciones. Solo que, en el contexto de un escenario mundial que brega por el ejercicio pleno del derecho a la educación y, en consecuencia, de la inclusión con equidad, desde estos aportes resulta posible reconocer y comprender otras formas y modos de configuración de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as. Formas que reclaman abordajes más holísticos y complejos. Escenarios de estudio y análisis más allá del aula. Y, sobre todo, las posibilidades de promover otros procesos de acompañamiento y seguimiento a las trayectorias escolares estudiantiles.

CAPÍTULO II ESTADO DE SITUACIÓN

2.1. Antecedentes

En virtud del objeto de estudio abordado desde esta investigación, las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as en las carpetas escolares de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba, resultó necesaria la realización de un recorrido imbricado al estado de la cuestión, sobre lo investigado hasta el momento. Un recorrido vinculado a dos ejes temáticos (tópicos) principales de análisis planteados como objetos de investigación. Por un lado, las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as, en el marco de un espacio de enseñanza formal obligatoria; y, por otro, lo investigado respecto de los registros escriturados, en tanto fuentes documentales primarias, de esos escenarios de aprendizajes y a partir de determinadas propuestas de enseñanza desarrolladas por profesores/as.

De esta manera, dentro del estado del arte se relevaron antecedentes registrados en investigaciones resultantes de lo producido por los estudiantes, en formato papel, en el contexto de procesos de enseñanza del sistema de educación formal obligatorio. Empero, por otra parte, también aquellos registros que surgieron de indicaciones/instrucciones por parte de los profesores y las intervenciones y/o mediaciones que oportunamente efectuaran, acompañando y participando de los procesos de aprendizajes.

Es decir, por un lado, antecedentes de investigación que abordaron las relaciones pedagógicas de estudiantes y profesores; y, por otro, aquellos que estudiaron registros escriturados de autoría de los estudiantes, esto es, que constituyeran fuentes documentales primarias.

Sin duda alguna, el relevamiento y análisis de antecedentes se abrió a la posibilidad de encontrar estudios en cuyo seno se articulan ambos tópicos, señalados en el párrafo precedentes. Sin embargo, frente a las limitaciones presentadas en la búsqueda de estos antecedentes, fue que se relevaron investigaciones que involucraron ambos tópicos centrales, ya en un mismo cuerpo de investigación, o bien, de manera separada.

El señalamiento efectuado previamente, resulta fundamental por cuanto, como se habrá podido observar, las relaciones pedagógicas entre profesores/as y estudiantes han sido abordadas desde el campo de la investigación, prioritariamente, en espacios reales, materiales de concreción como las aulas y demás escenarios destinados a la

enseñanza formal. No obstante, no así, en soportes materiales o dispositivos de acompañamiento a la enseñanza y los aprendizajes como: carpetas escolares, cuadernillos, afiches u otros objetos materiales y/o soportes de registro.

En este análisis y en la construcción del estado de situación, la búsqueda se realizó a partir de una serie de enunciados, que incluyeran descriptores priorizados por el tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tales como: relaciones profesores-estudiantes (docentes, maestros-alumnos), interacciones escolares, interacciones áulicas, relaciones pedagógicas, relaciones de enseñanza aprendizajes en soportes materiales, enseñanza en carpetas escolares/de aprendizajes, registros de producciones estudiantiles, entre otros.

Por otra parte, la búsqueda de estos antecedentes tuvo lugar en investigaciones desarrolladas en diferentes países americanos y europeos, en este último caso, particularmente, publicaciones que se realizaron en España e Italia. Y, sin duda alguna, dentro del escenario americano, investigaciones en Argentina y en la provincia de Córdoba.

Al mismo tiempo, y a fines de ofrecer una presentación sistematizada, se desarrollaron unos y otros antecedentes del estado de la cuestión tomando como criterio de ordenamiento, la cronología -o perspectiva diacrónica-. Es decir, que se consideraron como principal criterio referencial, la fecha de publicación de las diferentes investigaciones que se relevaron -no así el/los tópico/s central/es que éstas abordaron-.

De esta manera, unos y otros antecedentes respecto de: relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores y registros escriturados, por parte de estudiantes, se fueron desarrollando a partir del criterio cronológico explicitado. De alguna manera, historizar desde el campo de la investigación educativa los precedentes y discusiones respecto de los tópicos centrales señalados.

Desde esta perspectiva cronológico, se agruparon los antecedentes en dos grandes períodos, a saber:

- Antecedentes comprendidos desde el año 1988 hasta el año 2010.
- Antecedentes desde el 2010, hasta el año 2018.

Unos y otros serán desarrollados en los apartados siguientes.

2.1.1. Antecedentes desde el año 1988 hasta el año 2010

El propósito de este corte de tipo cronológico procura no solo brindar una construcción sistematizada del estado del arte, sobre el objeto de análisis, sino también dar cuenta de cómo a través de un entramado histórico la investigación fue avanzando hacia diferentes aristas y variados enfoques de los tópicos señalados.

Es así como entre uno de los primeros antecedentes, puede mencionarse un estudio exploratorio desarrollado por los investigadores Devalle de Rendo y Perelman de Solarz (1988) referido, en este caso, a cuadernos escolares empleados dentro de la cátedra denominada “Espacio de la Práctica” -en el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA-.

En el marco de esta investigación -desarrollada desde un enfoque antropológico y de carácter netamente cualitativo- se llevó a cabo un estudio en torno de reglas y demás elementos según los cuales se definían y estructuraban los cuadernos escolares, aunque con carácter implícito. Como así también el uso y sus diversas significaciones, ya como un instrumento didáctico o de control social.

Resulta pertinente recuperar un aspecto que se configuró como nueva perspectiva en este estado de situación, y es el referido, particularmente, a la vinculación de este dispositivo -el cuaderno de clases- con su autor y la consiguiente connotación emocional que dicho vínculo generó sobre él. Es decir, un vínculo que contempló la dimensión subjetiva, devolviéndole permanentemente, a su autor / productor (el/la estudiante) una imagen de sí mismo. Una alocución textual que mereció recuperarse se relacionó con la expresada por una estudiante al señalar: ‘...qué tonta que soy, ¿no ves que me equivoco?, me sale todo mal, tengo todo el cuaderno de verde’. Para muchos, ser un buen alumno parecería implicar tener un buen cuaderno (Devalle de Rendo & Perelman de Solarz, 1988, p. 11).

Esta misma investigación puso de manifiesto la ausencia, en muchos casos, de un proceso de comprensión sobre el contenido escolar, por parte del estudiante, para priorizar las reglas de uso que estaban implícitas. Dicha situación daba cuenta de la existencia de una relación de nulidad del autor con su cuaderno, debido a que se limitaba a reproducir aquello que debía registrar, Esta cuestión pudo advertirse en

virtud de la ausencia del patrimonio lingüístico del niño que aprende (Devalle de Rendo & Perelman de Solarz, 1988).

Por otra parte, puede señalarse que, si bien constituyó un estudio importante desde el análisis un dispositivo escriturado, la unidad de análisis estuvo determinada por el vínculo y grados de intensidad de este entre el artefacto escriturado y su autor, sin abordar otro tipo de relaciones posibles a través de las relaciones pedagógicas.

Otro de los antecedentes, se vinculó con una investigación llevada a cabo en Berkeley, dentro de la Universidad de California, para indagar a qué referían los maestros cuando empleaban la expresión que “hacen carpetas”. En tal sentido, pudiendo recabar información que fuera más allá de los boletines escolares, poniendo como ejes del análisis la evaluación de la escritura y, por otro, los resultados vinculados a la enseñanza de la lectura (Calfe & Perfumo, 1993).

Los hallazgos de esta investigación se aglutinaron en torno a tres grandes ejes: los estudiantes que se relacionaron a este movimiento de uso de las carpetas escolares transmitían un compromiso personal de renovada intensidad; los fundamentos de la evaluación, basados en estas carpetas escolares, que se manifestaron un tanto débiles, y hasta incoherentes, en todos los niveles. Y, finalmente, la dificultad referida a encontrar espacios, dentro de ellas, que habilitaran condiciones de posibilidad de producción de informes ya narrativos y/o descriptivos (Ibidem).

Si bien esta investigación abordó el vínculo de los estudiantes con sus respectivas carpetas escolares, priorizó dos campos de análisis: por un lado, los aprendizajes en torno a la lectura y escritura. Por lo cual, la unidad analítica puso énfasis en las evaluaciones de las producciones escritas de los estudiantes.

En el marco de nuestra investigación, las evaluaciones no se constituyeron en objeto de estudio específico, en el marco de las producciones desarrolladas por estudiantes. Si no, más bien, las producciones y/o realizaciones estudiantiles cotidianas, generales, en diferentes espacios curriculares de la escuela secundaria, a partir de propuestas de enseñanza desarrolladas por profesores/as. De manera tal que no se asignó a las evaluaciones, en tanto otras producciones estudiantiles, un tratamiento específico particular.

Entre otro de los antecedentes, Vadoris (2000) desarrolló una investigación sobre las consignas propuestas por los docentes, en relación con la enseñanza de la

Lengua, dentro del tercer ciclo de la EGB -actualmente 1ero, 2do y 3er año de la enseñanza secundaria-. Dentro de ella, titulada: “La enseñanza de la lengua en el tercer ciclo de la educación general básica: las consignas del docente”, la investigadora abordó una serie de constructos epistémicos tales como: el rol docente, la enseñanza, las prácticas mismas, para poder dar sustento teórico a la enseñanza de la Lengua considerando las reformulaciones propuestas por la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993).

De este modo se estudiaron las consignas registradas en las carpetas escolares, por medio de una técnica de muestreo. Sin embargo, en esta investigación, el objeto de indagación refirió a las consignas dentro de la Lengua como espacio curricular del nivel secundario, y no así a las producciones de los/las estudiantes desarrolladas respecto de ellas y devoluciones -retroalimentaciones- por parte de los profesores, que es lo que permitiría una aproximación a las relaciones entre los principales actores de la dupla pedagógica.

Dentro de este estudio, no se abordaron todos los espacios curriculares incluidos dentro de las carpetas escolares, sino que el foco se centró en un aspecto de las propuestas de enseñanza: las consignas planteadas por los docentes, las producciones estudiantiles, a partir de dichas consignas; como también las intervenciones docentes en el acompañamiento de su desarrollo y devoluciones de retroalimentación, tanto de índole cuantitativa como cualitativa.

En el año 2003 se publicó una investigación denominada “Las consignas del docente y las producciones de los alumnos registradas en las carpetas de clase”, por parte de la misma investigadora mencionada en el párrafo precedente. Dicha investigación tuvo lugar en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialización en planeamiento, supervisión y administración en la que - como el título mismo lo señalaba- se estudiaron las consignas que los docentes proponían, ya de manera oral y/o escritas, y las producciones realizadas por los estudiantes a partir de ellas. Flaherty (2003) señaló que la carpeta escolar, en tanto conjunto de textos escolares, podría ser estudiada en su totalidad, o en partes, desde alguna perspectiva puntual; en este caso, se profundizó el estudio de las consignas propuestas por los docentes.

Sin embargo, en el marco de la investigación, la unidad de análisis no estuvo centrada en las relaciones pedagógicas escrituradas, sino en la mayor o menor proximidad de los contenidos de las consignas respecto de los nuevos lineamientos planteados por las políticas educativas vigentes en ese contexto epocal. Es decir, dentro de esas consignas docentes y producciones estudiantiles, cuáles eran aquellas pautas, normas y lineamientos, en general, que de alguna manera traducían los enfoques y definiciones pedagógicas y curriculares que sustentaban las prescripciones de la política educacional del nivel, en el marco de ese escenario histórico.

La distancia de esta investigación como antecedente dentro de este estado de la cuestión se demarcó en distintos aspectos. Por un lado, en ese estudio solo se abordaron las consignas como partes de una propuesta de enseñanza, registradas por los estudiantes en sus respectivas carpetas escolares. Por otro, el análisis del contenido de las producciones estudiantiles e intervenciones docentes, a la luz de los nuevos lineamientos establecidos por la política educativa.

En la investigación de Vadoris (2000) se recuperaron huellas del nuevo paradigma educativo establecido a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195/93. Es decir, a nivel de la macro política educativa. Por ende, si bien la referida investigación constituyó un antecedente dentro de este estado del arte no se analizaron, dentro de ella, las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores a partir de los registros estudiantiles en sus respectivas carpetas escolares. De ahí la distancia entre dicho estudio y el objeto de análisis de la presente investigación, desde donde se procuró realizar un aporte al estado de la cuestión.

En el año 2004, se publicaron los resultados de una investigación titulada “La interacción maestro-alumnos y su relación con el aprendizaje”. El estudio indagó sobre las representaciones de los estudiantes, a partir de las interacciones con sus profesores y el modo en que estas incidían en los procesos de aprender (Covarrubias Papahiu y Piña Robledo, 2004). Entre sus resultados, se señalaron las relaciones entre maestro-alumno como uno de los factores principales, del contexto educativo, que más ha repercutido en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Por medio de un análisis, resultante de la implementación de una metodología cualitativa, el estudio permitió observar las formas de pensar de los estudiantes, respecto de sus profesores, y su incidencia en los procesos de aprendizajes. Sin

embargo, esta investigación no centralizó el estudio de la relación en sí, sino en la influencia que esas relaciones ejercieron sobre la imagen positiva -o no- del profesor y su repercusión en los procesos de aprendizajes. Por otra parte, contempló al aula como espacio físico de interacciones y no los espacios escriturados de relaciones.

También se relevó una investigación respecto del cuaderno escolar y su paralelismo con el cuaderno empleado en el ámbito de la clínica, desde un enfoque psicopedagógico. El objeto de esta investigación se vinculó con la posibilidad de generar el mismo escenario escolar, la misma parafernalia que los estudiantes vivencian en situaciones de clase, dentro de las aulas, sólo que, situando al cuaderno escolar en un contexto clínico, con las respectivas consignas y las tareas escolares. Algo así como una simulación del propio escenario escolar, en un contexto diferente a él.

La finalidad de generar este contexto de reproducción semejante posibilitó que el estudiante proyectara, o bien pudiera recrear -en términos repetitivos y de reproducción- situaciones de aprendizajes del aula. A partir de este análisis pudo advertirse la presencia sostenida de un padecimiento psíquico que impedía el logro de determinadas expectativas social y escolarmente establecidas. Es un objeto que soporta una fuerte representación social, ligado a la escuela, vinculado al fracaso y a la imposibilidad de alcanzar las expectativas establecidas socialmente “[...] Para que nuestros pacientes puedan realizar esa diferenciación entre el cuaderno de tratamiento y el de la escuela [...] ése debe proyectar su sombra sobre aquel” (Prol, 2004, p. 77).

En esa producción el autor señalaba la necesidad de generar condiciones de posibilidad para la “fabricación de huellas” a través de la tarea de repetir, reproducir, en el contexto de la clínica, la misma atmósfera escolar, pero como contexto de nuevas significaciones que permitan superar los padecimientos vinculados a ese espacio (Barrionuevo Vidal, 2015).

En esta investigación, se procuró reconocer desde el enfoque de la clínica -y a través de situaciones producciones escritas generadas- las dificultades y/o limitaciones que impedían a los/as estudiantes el logro de objetivos de aprendizajes. De alguna manera, se analizaron las vinculaciones entre estudiante y quehaceres escolares, simulando escenarios educativos formales.

En este antecedente de investigación, señalando la distancia respecto del presente estudio, se estudiaron las carpetas escolares como artefactos propios de los espacios educativos formales, y las limitaciones y/o condicionamientos que esos espacios formales de aprendizajes generaron en los estudiantes y sus procesos de aprender. En tanto en nuestra investigación la carpeta escolar se constituye en objeto de estudio para reconocer las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores a través de las diferentes producciones e intervenciones, que realizan unos y otros, en un espacio formal de la educación obligatoria.

En el año 2005 se publicó una investigación desarrollada por Rincón, Narváez y Roldán, quienes estudiaron la relevancia asumida por las relaciones y lenguaje, dentro de los modelos de análisis de interacción en el aula. Los mismos señalaron la importancia de proseguir avanzando con estudios que se vincularan con las relaciones áulicas, entre estudiantes y profesores, para mejorar las contribuciones no solo respecto de la enseñanza y el aprendizaje, sino sobre la interacción misma como práctica social, orientada por propósitos pedagógicos didácticos. En este caso, el enfoque de la investigación se centró en el valor de las interacciones como prácticas socioculturales, no en sus características, tipos, formas que estas asumieron, desde una perspectiva pedagógica. Es decir, las interacciones en tanto ejercicio de prácticas que favorecen el intercambio social.

De la misma manera que en la investigación citada precedentemente, el estudio de esas interacciones tuvo lugar dentro de ámbitos físicos de enseñanza, las aulas, en las que la perspectiva pedagógico-didáctica fue tenida en cuenta. Sin embargo, resulta necesario subrayar que la distancia respecto del presente estudio, que contempló las interacciones como parte de prácticas socioculturales, no tuvo en cuenta las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores en el marco de registros escriturados. Lo que también constituye un fragmento que permite dar cuenta de la complejidad de esos procesos interactivos, respecto de los cuales las carpetas escolares solo constituyeron otra posibilidad de abordaje.

Por otra parte, en España, el investigador Bores Calle (2006) presentó los resultados de una investigación sobre registros escriturados en la asignatura Educación Física, como herramienta potencial para una mejora del desarrollo profesional docente. En este caso, el autor destacó la importancia de estudiar estos registros documentales, como herramientas que permitieron nutrir los procesos de

enseñanza, aprendizajes y las evaluaciones dentro de la Educación Física, más allá del carácter eminentemente práctico de la disciplina. Denominó a estos registros “materiales didácticos” y refirió a la importancia de indagar sobre los momentos en que se utilizaron, la intencionalidad pedagógica, las actividades que se plantearon, para poder así recuperar aportes valiosos que nutrieran el campo de la formación docentes con relación a dicho espacio curricular.

Es decir, que el objetivo del estudio tuvo un carácter metapedagógico. Los registros como medio para explorar las prácticas de enseñanza de este espacio curricular y poder efectuar, a partir de ellos, contribuciones de mejora en la enseñanza de la Educación Física.

En esta investigación el estudio de las relaciones pedagógicas podría realizar contribuciones, como objetivo ulterior de la investigación, a nivel de la formación profesional docente. Respecto de la distancia que podríamos señalar con relación a nuestra investigación, y este estudio desarrollado en España, considerado en su perspectiva exegetica, es que el estudio de las relaciones pedagógicas fue analizado a través de un *corpus*, como contextos no habituales de estudio.

Sin embargo, en nuestro caso, se involucró a unidades de análisis de todos los espacios curriculares de la escuela secundaria. Para señalarlo más precisamente, se analizaron carpetas escolares de estudiantes de la Educación Secundaria, de diferentes espacios curriculares, pertenecientes al Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO). Ambos ciclos constitutivos del nivel secundario obligatorio.

Por otra parte, un grupo de investigadores de la Universidad de Cuyo desarrollaron un estudio comparativo de los cuadernos escolares, entre dos escuelas, con el objetivo de poder visualizar las diferentes etapas del desarrollo motriz y de coordinación de los estudiantes; como así también su relación con la escritura, la grafía, la expresión creativa y del pensamiento, recuperando avances, errores y/o dificultades. De alguna manera pudieron relevar, desde los cuadernos escolares, los procesos cognitivos de los estudiantes y, en ellos, la presencia o ausencia de ese lenguaje del pensamiento plasmado en este artefacto escolar (Formica, Favier & Gómez, 2008).

Con el propósito de capturar ese lenguaje, se focalizaron en el reconocimiento de determinadas habilidades mentales tales como: la observación, el reconocimiento,

la comparación, la codificación, la verbalización, la clasificación. A su vez, todas esas habilidades imbricadas con el pensamiento estratégico, esto es: reconocimiento de problemas y sus resoluciones.

También estudiaron las habilidades de transferencia que se establecían entre diferentes materias -o dentro de una misma materia, por referir a los distintos espacios curriculares de la enseñanza- con la vida extraescolar (Formica, Favier y Gómez, 2008).

Si bien la investigación indagó actividades escolares en su contexto escriturado de producción, tuvo como finalidad estudiar los procesos cognitivos de los y las estudiantes analizado desde el lenguaje y la posibilidad -o no- del desarrollo de determinadas habilidades.

También en el año 2008, en el marco de un conjunto de investigaciones desarrolladas sobre las prácticas de enseñanza y las interacciones en el aula, se publicó una investigación, de autoría de Coll & Sánchez, que dio cuenta, principalmente, de los enfoques teóricos y metodológicos tradicionales y hegemónicos de abordaje. El aporte de este estudio, al estado de la cuestión, reveló cómo se ha producido una ruptura del enfoque epistemológico jerárquico y unidireccional de las interacciones en el aula. A la vez, estos autores proponen investigaciones asentadas en enfoques socioculturales y situados de la enseñanza y los aprendizajes.

En tal sentido, la necesidad de generar un mapeo de estas diferentes interacciones a fines de poder ubicar una de ellas con relación a las otras, constituyó un importante aporte metodológico. Sin embargo, el foco estuvo puesto en el aula como espacio tradicional de análisis y no en otros ámbitos, objetos y/o artefactos que pudieran dar cuenta de la complejidad de éstas.

Avanzando en la construcción de este estado de situación, otra de las investigaciones relevadas se denominó: “El lugar del cuaderno en la reflexión de la didáctica de la lengua en los primeros grados” (Barrios Martínez y Gaitán Clavijo, 2008) En ella, se expresó la importancia de estudiar y analizar los objetos escolares, como los cuadernos y/o carpetas a fin de poder identificar, a través de todos estos artefactos, las prácticas, los imaginarios y las diferentes representaciones que habitaban dentro de estos espacios. Y, a su vez, cómo desde estos estudios podían

emerger aportes que contribuyeran, particularmente, al replanteo de ciertos aspectos del campo de la didáctica y de las prácticas de enseñanza.

Lo peculiar que esta investigación aportó se ha vinculado con la recuperación -desde los cuadernos escolares, como artefactos mediadores- de aquellos aspectos que favorecían la comprensión de la configuración de la práctica docente para la enseñanza de la escritura, en especial, en los primeros grados del nivel inicial (Barrios Martínez y Gaitán Clavijo, 2008). En tal sentido, la investigación analizó, desde los dispositivos escriturados, el modo en que se configuraban las prácticas de enseñanza, pero no se incluyeron estudios en torno a las propuestas de enseñanza, las producciones estudiantiles e intervenciones docente, en relación con ellas, que es lo que se abordó dentro nuestra investigación a partir del *corpus* de carpetas escolares analizadas. Lo que, por otra parte, permitió señalar la distancia entre ambas investigaciones y otros aportes sustantivos al estado de la cuestión.

En el año 2009, los investigadores mexicanos Mejía Custodio y Ávila Meléndez, publicaron los resultados de una investigación titulada “Relaciones sociales e interacciones en el aula secundaria”. Dentro de ella y, desde una perspectiva de estudio etnográfico, destacaron la precariedad de la categoría interacción /es, teniendo en cuenta la constitución social de las personas en esa fase de la escuela obligatoria. Es así que señalaron cómo la mera interacción solo comprende los aspectos morfológicos - técnicos, desconociendo, por ende, aspectos vinculados a la constitución de subjetividades, fundada en principios culturales específicos de cada región.

En esta investigación citada, a diferencia del presente estudio, los investigadores demostraron como las relaciones sociales, a lo largo de un año escolar, incidieron en los resultados de los aprendizajes de los/as estudiantes. Las mismas se encontrarían fundadas en acuerdos de respeto y autoridad.

Por otra parte, el Ministerio de Educación de la Nación publicó en el año 2010 los resultados de una investigación desarrollada en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas”. La misma perteneció al equipo de investigación dirigido por Espósito Sergio Edgardo, sobre el estudio de las consignas en Ciencias Sociales, a través de los cuadernos escolares. Dentro de ella se indagó respecto de las consignas en el campo de las ciencias sociales en el segundo

ciclo del nivel primario, "...para mejorar las prácticas de enseñanza en el campo de Ciencias Sociales, en las escuelas primarias, y promover la revisión de nuestras prácticas como formadores de formadores" (Espósito, S.; M., Barrera; M.R., Gallo; V., Martínez; M., Ocampo y A., Tagliavini, 2010, p. 5).

Tal estudio no versó respecto de los cuadernos escolares en sí, sino como vehículos o dispositivos mediadores para estudiar las consignas dentro de ellos y en un espacio curricular específico: las ciencias sociales. En esta dirección, las consignas, dentro de nuestra investigación y en tanto registros escriturados, constituyeron un componente importante, pero no el único, en el contexto de una relación pedagógica y en el marco de dispositivos escriturados.

Por otra parte, esta investigación y su análisis, no solo se circunscribió al campo de las ciencias sociales -segundo ciclo del nivel primario- sino que su principal objetivo se imbricó a la recuperación de aportes que contribuyeran a un mejoramiento de las prácticas de enseñanza dentro de las ciencias sociales como espacio curricular.

Se subraya, desde nuestra investigación, que no se expropia de realizar aportaciones con relación a las propuestas de enseñanza. Sin duda alguna, éstas constituyen un objetivo ulterior de la investigación. Sin embargo, el énfasis se centró en un análisis de esas relaciones pedagógicas desde una perspectiva diferentes -y a la vez constitutiva-de las relaciones que se desarrollan en los espacios físicos formales de enseñanza.

Lo antes dicho ha resultado fundamental teniendo en cuenta que las relaciones entre estudiantes y profesores/as se han constituido como un fenómeno muy complejo, por lo cual, las interacciones producidas entre ellos/as han tenido lugar en la presencialidad, pero no de manera exclusiva, ni excluyente, de otros espacios materiales, dentro de contextos virtuales como las que tuvieron lugar en las carpetas escolares (CE) como dispositivos pedagógicos escriturados de nuestro estudio.

Es en ese sentido, que la complejidad del objeto que se aborda requirió de una perspectiva que incluyera otras formas posibles de comprenderlas, como la prolongación de esas relaciones pedagógicas (RP) en otros escenarios, espacios y tiempos. También, en otros artefactos, no ser necesariamente escolares, para superar abordajes escindidos, como si se trataran de modos contradictorios de entender la complejidad. Por el contrario, asumirlos como formas diferentes, con diseños

metodológicos, también diferentes, en tanto caminos alternativos, de los recorridos por aquellas investigaciones enroladas en posturas más tradicionales. De alguna manera, incorporar perspectivas epistémico-metodológicas que nos aproximan a una aprehensión e interpretación más aproximada de los sentidos y la profundidad de lo complejo.

A partir de estos primeros antecedentes, respecto del estado de situación, avanzaremos sobre resultados de investigaciones más recientes, que dan cuenta de las discusiones y nuevos debates sobre el objeto de estudio que se analiza.

2.1.2. Antecedentes desde el año 2010 hasta el año 2018

Dentro del grupo de investigaciones que configuran los aportes más recientes al campo de la investigación, hemos de citar, en primer lugar -prosiguiendo con la perspectiva diacrónica- un estudio que desarrollaron las investigadoras Gvirtz y Larrondo (2010), relacionados con las diferentes líneas de investigación que han tenido lugar sobre fuentes documentales primarias.

Respecto de ellas, fueron entendidas como fuentes escritas, producidas por estudiantes -en el contexto de la enseñanza formal obligatoria- que aportaron contribuciones muy valiosas más allá de la unidad de análisis (dentro del registro escrito) y de los diversos abordajes metodológicos propuestos para su estudio.

A través de sus estudios, en diversas investigaciones, demostraron que dichos registros nunca se han constituido como fuentes neutrales, algo así como “[...] el reflejo de otra cosa” (p. 29) y, por tanto, se han constituido como productos y productores de una determinada cultura escolar institucional, como así también generadores de discursos específicos.

A partir del recorrido referido por investigaciones desarrolladas en distintos países del mundo -sobre estos artefactos escriturados- demostraron que estas fuentes documentales primarias han permitido un abordaje de variadas unidades de análisis tales como: el lugar y tratamiento de las diversas áreas disciplinares del currículum, la transmisión de valores e ideologías, las prácticas de enseñanza como efectos micro de definiciones de macropolítica.

Por otra parte, estos aportes han posibilitado comprender, en un determinado escenario histórico, los contenidos, las definiciones y las lógicas de una política

educativa, entre otros aspectos. A su vez, desde la presente investigación, se consideró este antecedente no solo como constitutivo del estado de situación, sino también se tuvieron en cuenta numerosas consideraciones metodológicas para el abordaje del estudio del *corpus*, considerando la especificidad de la unidad analítica. Para este caso, las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores dentro de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba.

Otro aporte importante, en tanto antecedente del estado de la cuestión, se vinculó con la investigación que desarrolló Guevara Bazán (2011). Dentro de la misma, se analizó el rol preponderante de las interacciones en todos los procesos de enseñanza y aprendizajes.

Desde este enfoque de estudio, se entendió el rol fundamental que la práctica docente ejerció sobre estos procesos y consideró que las interacciones/relaciones entre docentes y estudiantes deberían abordarse desde varias dimensiones posibles. Entre ellas señaló, en primer lugar, las que tuvieron lugar entre docentes/estudiantes, es decir entre los sujetos que se vinculan a través de una relación pedagógica. Por otro lado, incluyó las interacciones que se producen entre contenidos/estudiantes, es decir el estudiante y los nuevos saberes a ser aprendidos. Y, finalmente, las interacciones que se producían entre estudiantes/estudiantes. Relaciones/interacciones que tuvieron lugar dentro de relaciones pedagógicas en el marco de procesos de construcción de conocimientos.

Sin embargo, en el marco del mencionado estudio, las interacciones docentes/estudiantes no constituyeron el principal eje analítico, sino más bien un camino para poder aproximarse a cómo el docente es propiciador de interacciones a través de los ambientes de aprendizaje y de los diferentes recursos y materiales que pone a disposición para favorecer los distintos tipos de interacciones/relaciones mencionadas.

Como se habrá observado, desde el recorrido de nuestra investigación -a diferencia del estudio mencionado- solo abordó las relaciones/interacciones entre profesores y estudiantes, tipos, formas, componentes, sin considerar las otras dimensiones de análisis posibles. La omisión de las restantes se imbricó a la dificultad de estimar otras dimensiones de las relaciones pedagógicas, teniendo en cuenta el espacio material de análisis y los dispositivos escritos, por un lado. Pero, por otro -y

en este caso vinculado a uno de los objetivos de esta investigación- el de profundizar en esta dimensión analítica, dentro de un registro escrito, como aspecto constitutivo de las relaciones pedagógicas que tienen lugar en otros espacios formales materiales de la enseñanza, en escuelas secundarias. Esto es, las relaciones pedagógicas en registros escriturados y, cómo parte de ellas que tienen lugar en las aulas, u otros espacios de enseñanzas y aprendizajes, dentro de las instituciones educativas del nivel secundario.

En el año 2012, en la ciudad de México, Terán Guillen realizó un estudio sobre las interacciones entre docentes y estudiantes como factor emocional fundamental del clima del aula. En el concierto de esta investigación su autora interesada por indagar el crecimiento de la escuela media y el desajuste respecto de sus funciones primordiales -para las que fue creada- indagó sobre la importancia del rol docente en la creación de un clima socioemocional apropiado. Entendiendo por clima socioemocional a las percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima afectivo del aula, que favorece o entorpece una disposición particular para los aprendizajes.

Una de las dimensiones del estudio se centró en las características de las interacciones en el aula, aunque también se incluyeron otras dimensiones tales como: los significados docentes sobre el clima socioemocional, las metas que guiaron los procesos de enseñanza y las opiniones de los estudiantes sobre el clima socioemocional. En este caso, las relaciones/interacciones ocuparon un lugar sagital dentro de la investigación, solo que se estudiaron dentro del ámbito presencial, ya el salón de clases u otros espacios geográficos escolares donde tuvo lugar la enseñanza, pero no en artefactos escriturados, esto es, espacios materiales -dispositivos o artefactos- de interacción.

Por otra parte, por señalar la diferencia entre nuestra investigación, sus aportes y el estudio mencionado, nuestro objeto de estudio no contempló el componente socioemocional, sino la esencia misma y las configuraciones de esas relaciones pedagógicas en registros escriturados, en tanto otra dimensión de abordaje posible a través de las carpetas escolares. Precisamente, se empleó la categoría relaciones pedagógicas y no vínculos, por la dificultad metodológica de analizar el componente socioemocional, de esas interacciones, en un registro documental.

También hemos de mencionar la publicación de una investigación que efectuó De la Iglesias en el transcurso del año 2012, en la que se indagó respecto del uso de carpetas didácticas como objetos configurativos de una parte de la cultura escolar institucional, en forma de registros escriturados. En tanto antecedente, se constituyó en un valioso aporte teniendo en cuenta que permitió una recuperación de ciertos aspectos de la enseñanza, el hacer escolar, el saber pedagógico puesto en acto, las estrategias de enseñanza desplegadas, muchas veces invisibilizadas.

Al respecto, el investigador refirió a la importancia del estudio de fuentes documentales primarias para capturar panoramas escolares más amplios y complejos, en tanto componentes de la vida de institucional que ponen de manifiesto otros aspectos de este. Puntualmente expresó: “[...] objeto cultural que contiene parte del saber pedagógico, saber práctico, muchas veces tácito y silenciado” (de la Iglesia, 2012, p.15).

Este componente del estado del arte no estudió las relaciones estudiantes y profesores/as, como tampoco asignó un papel vertebral a estos artefactos pedagógicos. Sin embargo, fortaleció el concepto relacionado con la importancia de los aportes que estas fuentes documentales efectúan para poder abordar, comprender, aprehender, aspectos subrepticios de la cultura escolar, que posibilitan una fisonomía más compleja y profunda de aquello que se estudia en los contextos institucionales escolares.

Otro antecedente relevante que debió contemplarse -a partir del cual se delinearon algunos aspectos del diseño metodológico de la presente investigación- fue la investigación realizada por Gvirtz (2013) sobre los cuadernos escolares. La misma se focalizó en tres dimensiones de análisis o eje “[...] que se presentan subordinados entre sí: el tiempo, la actividad y el contenido disciplinar” (2013, p.31).

Sin embargo, este estudio no se agotó, en los tres ejes principales, sino que se configuró en el marco de una concepción del cuaderno escolar que permitió ir más allá de los propios procesos escolares. En tal sentido, la investigadora señaló: “[...] es necesario abordar su estudio considerándolo un productor de efectos, un operador o, según se definirá a continuación, un dispositivo escolar” (Gvirtz, 2013, p. 26). Esto permitió enfatizar que, desde esta perspectiva, el cuaderno -o carpeta escolar- no

puede abordarse como un simple reflejo de las actividades escolares, es decir, como una memoria neutral del acontecer escolar áulico.

Es decir que, desde sus aportes, estos registros escriturados no pueden concebirse como dispositivos neutrales, asépticos; sino productores de efectos a partir de los cuales se pudo recuperar una concepción de poder que va más allá de la limitación, represión, en tanto efectos subjetivantes.

En tal sentido, avanzar hacia una concepción positiva, en tanto productora material de efectos sobre el sujeto autor/productor, el estudiante en este caso. Resulta pertinente destacar que esta concepción no debe ser entendida en sentido benéfico, positivo -pues se trataría de una tergiversación epistemológica- sino de tangibilidad y eficacia en sus tácticas y maniobras; por tanto, productiva de determinados efectos (Foucault, 2002).

La investigación de Gvirtz (2013) analizó, como ya se lo señalara, las actividades desarrolladas por los estudiantes. Sin embargo, no examinó las propuestas de enseñanza, las intervenciones docentes mediando los procesos de aprender o bien realizando retroalimentaciones -correcciones, aportes, sugerencias- respecto de esas realizaciones/ producciones estudiantiles. Desde este lugar, se avanza desde la presente investigación a fin de realizar algunos aportes que contribuyan a un panorama más abarcador del contenido de estos dispositivos escriturados y de las relaciones pedagógicas que en ellos se enhebran.

Por otra parte, y dentro del estado del arte, ocupó un espacio notable un estudio que fue publicado en el año 2013, sobre cuadernos de clase, desarrollado por dos investigadoras españolas Sanchidrián Blanco y Arias Gómez. El mismo puso en tensión las diferentes metodologías, estrategias y patrones de enseñanza puestas en acto por los maestros. Sobre todo, la importancia de estas fuentes documentales primarias, en relación con la labor docente, para elucidar la organización del tiempo escolar y sus intervenciones en las instancias de seguimiento y evaluación formativa.

A diferencia de nuestra investigación, en este caso no se estudiaron los modos en que propuestas de enseñanza, producciones estudiantiles y evaluaciones, intervenciones docentes, se configuran en el concierto de relaciones pedagógicas. Sino que se analizó, a través de estos artefactos pedagógicos, la labor docente empleando una metodología cualitativa de estudio de caso.

En el año 2014 se publicó una investigación desarrollada en Barcelona, donde Condi, la investigadora se propuso indagar, a través de un análisis cualitativo y sobre una muestra intencional, el modo en que influye la relación entre estudiante y docente, en 3 (tres) aspectos, que entendió determinantes para la educación de los estudiantes. Esos aspectos, a saber: el aprendizaje mismo, la actitud hacia el aprendizaje y el crecimiento personal.

Los resultados arrojados pusieron en evidencia que una buena relación educativa influye no solo en el rendimiento académico estudiantil, sino en la actitud hacia la materia y en su crecimiento personal (Condi, 2014).

Como puedo advertirse, la autora no se enfocó en las relaciones las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as, sino en los efectos que estas relaciones, siempre y cuando fueran favorables y de alta intensidad y permitieran contribuciones para alcanzar, por parte de los estudiantes, mejores aprendizajes.

Si bien este estudio puso de manifiesto la importancia de una relación profesor/alumno en los aprendizajes de calidad, el abordaje se efectuó desde un enfoque presencial. Las relaciones efectivas, de intercambios, en espacios físicos de enseñanza, no mediadas por dispositivos pedagógicos escriturados.

Se relevó otro antecedente de investigación desarrollado por la misma investigadora mencionada en párrafos anteriores. Se trata de Vadoris (2014), sobre el estudio de las carpetas escolares. Esta investigación tuvo como perspectivas analíticas: las teorías implícitas de profesores de la enseñanza secundaria, de algunas disciplinas, espacios curriculares, sobre los aspectos pedagógicos de la escritura y la imbricación de estas teorías implícitas, con sus prácticas. Como el eje estuvo puesto en la escritura, y su vinculación con las teorías referidas, es que se indagó este proceso en las carpetas escolares de estudiantes de este nivel educativo (Vadoris, 2014).

En esta investigación se estudiaron las consignas de tareas de escritura, en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, durante un semestre del año escolar. Las asignaturas que formaron parte de este análisis fueron: Biología, Historia y Formación Ética y Ciudadana.

Es decir que, si bien se estudió un registro escrito, carpetas escolares propiamente, su objetivo se orientó a recuperar las teorías implícitas de los profesores

de la escuela secundaria, desde los lineamientos, y sus concepciones, de la macropolítica educativa, respecto de algunas disciplinas y/o espacios curriculares.

En el transcurso del año 2014, en Colombia, se publicó el resultado de una investigación basada en el análisis de caso respecto de las relaciones/interacciones entre estudiantes y profesores mediadas por nuevas tecnologías. Sus autores, Jurado Mejía y Obando Sánchez, partieron del supuesto según el cual el empleo de nuevas tecnologías posibilitaba una mayor aproximación entre profesores y estudiante. Logrando, de esta manera, potenciar los efectos de esa relación pedagógica en los aprendizajes estudiantiles.

No obstante, los resultados arrojados por el estudio señalaron que su utilización no siempre producía acercamiento entre los actores, sino que, en muchas circunstancias, producía alejamiento. Ese grado de lejanía, más que de acercamiento, obedeció a un ingreso de las TIC de manera un tanto intempestiva “autoritaria” atribuible a un:

“[...] desembarco de una nueva forma de control del capitalismo cognitivo que facilita un acceso ‘blando’ a los docentes, como usuarios de TIC, pero que dificulta y trava la incorporación del docente como productor de cultura y de sentido”. (Jurado Mejía y Obando Sánchez, 2014, p.66)

En virtud de estos resultados, previeron la necesidad de realizar nuevas investigaciones sobre la temática, invitando a una reflexión permanente sobre el campo pedagógico como nuevo espacio de luchas y reconfiguraciones sociales.

Por otra parte, la investigación enfatizó la necesidad de promover procesos de formación profesional docentes de tipo tecnocientíficos evitando, de esta manera, el mero entrenamiento y adiestramiento en procesos tecnológicos.

Como puede observarse, en este caso el estudio de relaciones entre estudiantes y profesores/as no solo tuvo lugar dentro del espacio físico de interacciones, las aulas, sino que, a su vez, se centró en aquellas relaciones mediadas por el uso de los nuevos soportes tecnológicos.

Otros de los antecedentes que se analizó, fue el estudio desarrollado por Falconi (2015) sobre el empleo y gestión de artefactos didácticos, soporte de escritura

e imágenes, para la tarea de enseñanza en el marco del Ciclo Básico (CB) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. Dicho estudio tuvo lugar dentro de su tesis doctoral titulada: "Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria".

En el concierto de su investigación, el autor analizó, por un lado, los procesos didácticos que tuvieron lugar en una institución secundaria de la provincia de Córdoba, a través de las actividades docentes y estudiantiles en las horas de clase de determinados espacios curriculares.

Por otro lado, esos procesos didácticos desarrollados en cuadernillos, carpetas escolares y afiches, como así también otros documentos relevantes que permitieron reconstruir las secuencias de enseñanza -de los espacios curriculares analizados- en la mayoría de los casos, desde el comienzo hasta la finalización del año lectivo.

Falconi (2015) señaló que el empleo de estos diferentes artefactos mencionados, se constituyeron en condiciones de posibilidad de realización de las actividades escolares que proponían los profesores, a la vez que permitían visibilizar aquello que los docentes habían enseñado.

Por su parte, y desde la perspectiva de nuestra investigación, a diferencia del estudio señalado, solo se tomaron las carpetas como objeto de estudio y, particularmente, se puso en tensión que las actividades estudiantiles desarrolladas, que fueron registradas en estos artefactos diversos respondieran, efectivamente, a la intencionalidad pedagógica de una propuesta de enseñanza planificada. Lo cual no implicó desestimar la ausencia de planificación de las propuestas de enseñanza en sí; sino que los registros, el ¿qué se registra?, ¿cómo se lo hace? ¿para qué?, no formaba parte de las decisiones pedagógicas didácticas en las instancias de planificación de propuestas de enseñanza.

Otro aporte distinguido, como contribución en la construcción del estado del arte, fueron los estudios desarrollados por Rivero Silva (2015), sobre las escrituras de los y las docentes, en las carpetas de estudiantes, en las correcciones realizadas a las actividades desarrolladas por éstos. Tales correcciones, denominadas por la autora "juicios escritos", involucraron una gama de intervenciones que comprendieron, no

solo la calificación de la producción estudiantil, o nota expresada numéricamente, sino también juicios escritos literales, signos y símbolos.

Un aspecto distintivo se vinculó con la presencia de numerosas actividades eximidas de correcciones, algunas de ellas, con el signo tilde (✓) cuyo significado indicaba que la actividad se había desarrollado de manera correcta, leída y verificada. Pero, en otros casos, la presencia de la tilde tampoco se registró.

Dentro de esta investigación la unidad de análisis estuvo centrada en una sola fase del proceso de lo que involucra una relación pedagógica, desde nuestra investigación, las correcciones de los docentes, intervenciones y devoluciones que las acompañaron. Es decir, que no podemos referirnos a un estudio de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as en las carpetas escolares, sino y solo los diferentes tipos de retroalimentaciones proporcionadas y sus diferentes significaciones.

También, dentro del año 2015, se publicó el resultado de una investigación desarrollado en México por Escobar Medina titulada “Influencia de la interacción alumno – docente en el proceso enseñanza – aprendizaje”. Su autora, analizando las características de las interacciones entre docentes y alumnos, en los procesos que se desarrollaron dentro del aula, consideró las emociones, motivaciones, sentimientos y autoestima, como parte de dichos procesos.

En tal sentido, la flexibilidad pedagógica y la autopercepción de los procesos de aprender, por parte de los y las estudiantes, condicionaban las acciones e interacciones entre los actores, en el marco de dichos procesos. En este caso, el estudio se focalizó en los espacios reales de interacción, el aula, y no otros dispositivos mediatizadores de las mismas.

El investigador Martínez Correa (2017) desarrolló un estudio relacionado con las interacciones áulicas entre profesores y estudiantes, considerando la potencialidad del lenguaje, como herramienta cultural, lo que permitió una mejor y mayor aproximación a la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizajes, fundamentalmente, en contextos de altos índices de vulnerabilidad escolar.

La investigación, de corte exploratoria, enfocó el estudio de criterios de experiencias de aprendizajes mediadas -dentro de los intercambios entre profesores/as y estudiantes- desde una perspectiva conversacional y la promoción de prácticas

áulicas inclusivas. En este caso, si bien la investigación tuvo como eje central las interacciones entre profesores/as y estudiantes, se puso énfasis en aquellas prácticas conversacionales categorizadas como inclusivas, en virtud de escenarios caracterizados por los elevados índices de vulnerabilidad escolar.

De la misma manera que las investigaciones referenciadas precedentemente, las interacciones se abordaron en espacios físicos de interacciones, las aulas. Puntualmente, ese contexto de abordaje y la preponderancia de prácticas entendidas como inclusivas, es lo que demarcó la diferencia entre ese estudio y nuestra investigación.

En el año 2018, se publicó un estudio realizado por investigadores de la Universidad Nacional de La Pampa, titulado “La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar”. Dubrovsky, Iglesias, Farías, Martín y Saucedo (2018) plantearon la importancia que asumió la ayuda brindada por los profesores en los procesos de aprender. La misma se vinculó con la fuerza de los enfoques socioculturales incorporados por la corriente *vigotskiana* y su presencia como promotora y fortalecedora de los procesos de aprendizajes.

En esta investigación la ayuda se configuró como unidad de análisis y las diferentes formas que esta asumió a través de los procesos de enseñanza. Podríamos decir entonces que, dentro de este estudio, se indagó un aspecto importante de las relaciones pedagógicas entre profesores/as y estudiantes solo que, enfocada en una sola dimensión, no constituyendo la interacción como unidad de análisis en sí misma.

Por otra parte, solo se analizó el apoyo del docente como organizador y animador de procesos de enseñanza en espacios presenciales de relaciones. No se consideraron, por ende, apoyos en intervenciones a través de soportes tecnológicos, escriturados, donde los estudiantes registraban sus haceres áulicos.

A partir del relevamiento de estos antecedentes, fue posible una reconstrucción de un estado de situación con relación al objeto de estudio de la presente investigación. Desde estos aportes, no solo pudieron reconocerse las tendencias y discusiones científicas con relación a la temática abordada, sino ciertas vacancias, nichos, en el ámbito de la investigación. Estos últimos son los que posibilitaron avanzar sobre un diseño que diera lugar a algunas nuevas contribuciones con relación a esta temática.

En el apartado subsiguiente, se proponen algunas consideraciones finales que de alguna manera sintetizan el proceso metodológico mantenido en la construcción del estado de situación; como así también y, a modo de recapitulación, las principales tendencias analizadas.

2.2. Recapitulando

La construcción de este estado del arte -o de situación- como resultado de este relevamiento de investigaciones y su análisis, fue posible la reunión de estos antecedentes teniendo en cuenta, como criterios de agrupamiento, los dos tópicos principales señalados al inicio de este apartado. Por un lado, las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as y, por otro, los registros escriturados en el marco de procesos de enseñanza de estudiantes en espacios formales de aprendizajes.

Considerando el primero tópico, *relaciones entre estudiantes y profesores*, se relevaron investigaciones que abordaron aspectos diferentes de las relaciones. En algunos casos, relaciones mediadas por tecnologías, para analizar el grado de acercamiento y/o alejamiento que producen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el marco de dichas relaciones. Otros de estos antecedentes indagaron sobre las relaciones entre profesores/as y estudiantes, como prácticas socioculturales; o bien, considerando la importancia de la ayuda o apoyo, brindado por los/as docentes acompañando los procesos de enseñanza. En otro caso, el objeto de estudio se centró en analizar dichas relaciones desde una perspectiva conversacional y su potencialidad en prácticas inclusivas, o bien, su importancia respecto del clima emocional y afectivo generado dentro de las aulas.

Por otra parte, considerando el segundo tópico, los *registros escriturados* - como fuentes documentales primarias- los antecedentes tuvieron en cuenta diversos aspectos de estudio. Así, en algunos casos se analizaron las reglas o pautas respecto de las cuales se estructuran estos registros. En otros, las consignas propuestas por los/as docentes, las teorías implícitas en ellas y el saber pedagógico registrado en dichos artefactos.

A su vez, se estudiaron también las producciones de los estudiantes, el tiempo y los contenidos curriculares en relación con dichas producciones. O bien, se

emplearon las producciones escritas como medio para abordar el desarrollo motriz de los/as estudiantes por medio de las habilidades intelectuales puestas en texto.

De esta manera se pudo observar que el estudio de las relaciones profesores y estudiantes se priorizaron en los espacios materiales, reales de enseñanza, las escuelas y las aulas -relaciones/interacciones en vivo- sin antecedentes de estudio de éstas en los registros escriturados de los estudiantes. Respecto de cuya importancia se hizo referencia en el Cap. I referido a la *relevancia científica y social de esta investigación*.

Por otro lado, dentro de los antecedentes analizados con relación a las carpetas escolares como registros escriturados -y fuentes documentales primarias- empleados por los/as estudiantes, se han abordado diferentes categorías de análisis, pero en ninguno de los antecedentes, se estudiaron estas relaciones, sino solo algunos aspectos de ellas tales como: las consignas, las realizaciones y /o producciones de los/as estudiantes, evaluaciones, retroalimentaciones, entre otros. Teniendo en cuenta que la articulación de todos ellos, el modo en que se configuraron como una unidad de análisis, es lo que permitió una aproximación a estas relaciones desde una perspectiva diferente, no material, sino virtual. Un acercamiento desde artefactos materiales que dieron lugar a otras formas posibles de pensar los procesos de enseñanza y sus potenciales incidencias en las trayectorias escolares estudiantiles, sus continuidades, regularidades y un mejor acompañamiento a los procesos de aprendizajes.

Dentro de la investigación y el estudio de estos antecedentes, los diferentes enfoques y perspectivas analíticas, unidades de análisis y consecuentes aportes al campo de la investigación pedagógica, permitió entamar un estado de la cuestión como modo de aproximación a algunas tendencias en investigación en torno a los tópicos señalados. En tal sentido, y como ya se lo señalara, no solo estudios en Argentina y diferentes países americanos, sino también a través de la incorporación de algunas líneas de investigación de algunos países europeos. Encontrar respuestas y nuevos sentidos no solo a qué se ha estudiado en torno a dichos tópicos ya mencionados, sino cuáles han sido los debates y discusiones académicas sobre ellos; sus alcances, posibilidades, limitaciones y sugerencias para avanzar, desde otras líneas de investigación. Nuevas perspectivas que permitan otras contribuciones a cuestiones no resueltas, o bien, avanzar sobre aspectos no indagados, constituidos en vacancias científicas, epistemológicas.

Por otra parte, las diferentes líneas y tendencias en investigación -relacionadas con nuestro objeto de estudio- no solo posibilitaron una aproximación respecto de dichos tópicos, discusiones científicas, reflexiones y nuevas decisiones, respecto de otras posibles líneas de investigación, sino el reconocimiento de vacancias epistemológicas. Una proximidad a aquellas temáticas que no fueron indagadas desde otras posibles perspectivas de investigación, como el estudio propuesto, respecto de las relaciones pedagógicas que tuvieron lugar, y acontecen, dentro de las carpetas escolares de los/as estudiantes de escuelas secundarias. Relaciones e interacciones como parte constitutiva de un entramado de relaciones pedagógicas mucho más complejo, que han ido entretejiendo y entramando la experiencia escolar. Incluso, que han dado lugar a otros procesos múltiples, y mucho más amplios, que han excedido el plantel material de la institución educativa, en tanto espacios y tiempo formal de aprendizaje. Como una suerte de progresiva escolarización que se ha ido colando del contexto material y simbólico de la escuela, para alcanzar los diversos espacios y tiempos de la vida cotidiana de estudiantes dando lugar a un “efecto extraescolar de la escolarización” (Rockwell, 1997).

Recuperando a Rockwell (1997) ha estudiado, precisamente, el efecto extraescolar de la escolarización. Los modos como la enseñanza y las relaciones que tienen lugar en las escuelas se han ido filtrando en la vida cotidiana, a través de las familias, en primero lugar, pero luego en otros diversos ámbitos de la sociedad civil y política. Y cómo esos modos y relaciones múltiples, constitutivas de la experiencia escolar, se han constituido en pautas y criterios futuros de diferenciación, distinción, identificación, control y represión. Al respecto expresa:

[...] las pautas adquiridas en la escuela se convierten en criterios importantes en las sucesivas distinciones que definen la asignación diferencial, clasista, de los medios de vida de las ubicaciones laborales y sociales y de las formas de identificación, control y represión. (1997, p.9)

Un efecto que ha dado cuenta de un fenómeno laberíntico, de su potencia, diseminación y efectos productores de una experiencia escolar de la que las relaciones pedagógicas -materiales, virtuales, simbólicas- solo han configurado algunos tramos o retazos de ella. Significativos, pero tramo o fragmentos al fin.

Finalmente, la sistematización del estado del arte desde una perspectiva diacrónica ha posibilitado historizar sobre estas tendencias, avances y nuevas áreas de estudio incluidas en las investigaciones. Abarcando, estudios y debates más pretéritos, iniciados allá por los años 80, aproximadamente; para allegarnos a las investigaciones y discusiones contemporáneas.

CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

3.1. Marco teórico - contextualización

El estudio de las relaciones pedagógicas a través de carpetas escolares de estudiantes secundarios no puede ignorar, no solo con fines exegéticos sino también pragmáticos, los diferentes puntos de partida que, desde diferentes investigaciones y campos de conocimiento multidisciplinarios se han venido desarrollando en torno a ellas. Y, en consecuencia, los consiguientes diálogos, debates, tensiones, encuentros y desencuentros que se han producido sobre esta temática en diferentes campos disciplinares. Entre ellos, en el ámbito de la psicología (Brunner, 2006; Vigotsky, 1978; Martínez, Collazo y Liss, 2009; Pichón Rivière, 2003), en el ámbito sociológico (Flanders, 1977), en el campo filosófico (Foucault, 2002), también desde el campo educativo mismo (Murillo Torrecilla, 2003; Freire, 2002, 2008; Roni, Rosili y Carlino, 2013; Albornoz, Silva y López, 2015, Camilloni, 2014), entre otros.

Una investigación imbricada a un objeto de estudio complejo, como lo constituye las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores, requiere de una sucinta revisión paradigmática, en este caso, desde de la pedagogía, que es el campo dentro del que se aloja esta investigación, para encontrar aquellas primeras huellas que trazan determinadas formas de entender estas relaciones pedagógicas que, en un devenir histórico, fueron evolucionando, nutridas por nuevos marcos teóricos significativos encarnados en teorías respecto de la escuela (Davini, 2009).

Es así como entre la década del 60 y 70, aproximadamente, el paradigma del consenso y de la neutralidad, desarrollado dentro del campo sociológico, encuentra su acogida en un modelo pedagógico netamente tecnicista que se sustenta en ciertos postulados fundamentales. El mismo, sostenido en premisas de la racionalidad, la economía de esfuerzos y eficacia en el logro de productos, encuadrados en un enfoque de neutralismos y caja negra. Dentro del modelo, el docente es concebido como un mero técnico, cuyo rol se orienta a programar, planificar y evaluar los resultados de la enseñanza, de manera objetiva, a través de escalas taxonómicas (Davini, 2009).

Sin lugar a duda que, desde el enfoque respaldado por dichos postulados, los procesos educativos y las relaciones entre estudiantes y docentes, asumen rasgos de linealidad, neutralidad y, por tanto, la enseñanza repara en ventajas equitativas para todos los y las estudiantes, concomitantemente, con posibilidades de movilidad social ascendente. Dentro del paradigma tecnicista, o tecnocrático, la escuela y el currículum eran entendidos como meros instrumentos de una economía moderna, para responder

a las demandas y adecuar los logros a los requerimientos de una economía moderna definida por la horma de la producción industrial. Dicho modelo productivo requería de la formación de un gran número de técnicos, lo que dio impulso a numerosos países, entre ellos Argentina, a reformar las escuelas secundarias para servir a tales designios (Davini, 2009).

A partir de la década del 80, y como reacción al modelo tecnicista, emergen nuevas propuestas que apuntan hacia la democratización social impulsada desde las corrientes críticas en educación. Sobre este nuevo modelo ancló un nuevo enfoque pedagógico, dentro del cual la linealidad, la neutralidad y el tecnicismo, en el marco de estas relaciones pedagógicas, comienza a desarrollarse y analizarse desde otras configuraciones.

Sin embargo, resulta incauto poder pensar en un movimiento histórico lineal, donde un paradigma concluye su ciclo, para dar paso a uno nuevo, con sus nuevas conformaciones teórico-metodológicas; barriendo con usos, costumbres, prácticas educativas y escolares históricas instaladas. Esto implica comprender que los procesos de cambios hayan quedado pregnados de algunas huellas vetustas que persistieron en la constitución de relaciones lineales, formales y hasta de tipo unidireccionales en algunas circunstancias.

Resulta importante repensar esas relaciones pedagógicas, sus configuraciones, entre estudiantes y profesores/as. Poder despojarlas de una mirada incauta, que ha conducido a una reificación y el consiguiente alejamiento del ámbito de problematizaciones sobre sus características, formas, espíritu, en el marco de los procesos de enseñanza.

Esta naturalización referida se puede advertirse en los abordajes teóricos que se vienen realizando, principalmente, en el campo de la didáctica y la pedagogía, para explicar, desde determinados modelos teóricos, no solo las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as, sino de estos actores con el conocimiento.

Es así como el avance en la construcción de este marco teórico requiere de una delimitación según la cual esas relaciones -que también denominaremos interacciones pedagógicas- entre estudiantes y profesores/as, tienen lugar en el marco de un proceso de enseñanza. Teniendo en cuenta, por ende, que la tensión e intención siempre es, y ha sido (o debería ser) pedagógica. Es decir, relaciones entre estudiantes

y profesores/as con intencionalidad pedagógica de enseñanza. Por cuanto la función del educador se orienta, precisamente, al ofrecimiento de un vínculo con el saber. Por lo cual resulta necesario crear en los sujetos de aprendizajes el deseo de aprender y, al mismo tiempo, suponer la presencia de determinados intereses, capacidades y habilidades que posibiliten los aprendizajes (Castro & Ferrari, 2013).

De este modo, y en función de lo planteado, el abordaje de las relaciones pedagógicas en un contexto escriturado, o no, involucra a un tercer elemento constitutivo de relaciones, el conocimiento, o los saberes, en tanto objeto que ha mediatizado -y mediatiza- las relaciones/interacciones entre los principales protagonistas de la dupla (Pasamore, 1983). Sin embargo, este componente, no se constituye en una categoría abstracta, intangible, y se transfigura en el concierto de propuestas de enseñanza que el docente diseña y brinda, mediatizado por actividades de aprendizaje. Los y las estudiantes, no se encuentran cara a cara con el saber. Sino con diferentes propuestas pedagógicas en las que el conocimiento asume un formato escolar.

Es así como en el estudio de esas relaciones pedagógicas y los modelos teóricos explicativos predominantes, desde los diferentes paradigmas, se ha recurrido a la conocida metáfora del *triángulo didáctico* (Houssaye, 1988). Modelo según el cual el conocimiento, o los saberes, aparecen como un tercer elemento, o componente, en tanto entidad tangible, corpórea, material, que ha ocupado diferentes posiciones en medio de esta dupla. Dando paso, de este modo, a una triada pedagógica.

En el momento en que el conocimiento es propuesto en el triángulo pedagógico como un factor con el cual interactúan, o pueden interactuar, tanto el maestro como el alumno, se le otorga una naturaleza física, concreta y sustancial. Posiblemente ésta sea la que da pie y justifica el uso ordinario del concepto de conocimiento como una cosa que puede adquirirse, asimilarse, transmitirse, construirse, representarse, mediararse o facilitarse. (Ibañez Bernal, 2007, p. 440)

Resulta importante destacar que se señala la expresión diferentes posiciones, por cuanto en algunos casos se considera al saber/conocimiento como constitutivo de las relaciones pedagógicas entre profesores con los saberes, o conocimientos, para

referirse a la enseñanza. En otros casos, los/las estudiantes con los saberes y el conocimiento, es decir, los aprendizajes. Y, por último, las relaciones entre los/as estudiantes y los profesores/as, para referirse al proceso de formación desintegrando, de esta manera la complejidad de tales relaciones.

Por otro lado, y siguiendo a Saint-Onge (1997) ya no se habla de una relación sino de sub múltiples relaciones, sin abandonar la metáfora del triángulo propuesta inicialmente por Houssaye (1988). Este autor citado denomina, en primer lugar, como *relaciones de estudio*, a aquellas producidas entre los/as estudiantes y el conocimiento. Por otro lado, *relaciones didácticas*, a las que producidas entre los profesores/as y el conocimiento. Y, finalmente, *relaciones de mediación*, a las que tienen lugar entre estudiantes y profesores/as.

Considerando otros enfoques, ya enrolados en paradigmas constructivistas, por lo tanto, con algunas connotaciones diferentes, la metáfora del triángulo didáctico propuesta por Houssaye conserva su plena vigencia, aunque asumiendo una nueva versión. Es así como Coll (1997) avanza en sus aportaciones teóricas, respecto a estas relaciones/interacciones, refiriéndose a un complejo proceso de interacciones (múltiples) que se producen en el seno de procesos de enseñanzas y aprendizajes. En su desarrollo, la metáfora triangular siempre está presente en el núcleo de sus explicaciones sosteniendo: “[...] El triángulo interactivo, cuyos vértices están ocupados respectivamente por el alumno, el contenido y el profesor, aparece de este modo como el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Coll, 1997, p. 31).

Por otra parte, dentro del enfoque socio constructivista, sustentado desde los desarrollos propuestos por Coll, fue Diaz Barriga (2006) quien reconoció la multiplicidad de relaciones que se desarrollan al interior del triángulo didáctico -al que denominó también “triángulo interactivo”- donde la metáfora geométrica continua presente.

En dicho sentido, incluye en el seno de las relaciones pedagógicas, las actividades desarrolladas por los/as profesores/as denominadas *actividades educativas*. Para referirse a la de los/as estudiantes, *actividades de aprendizajes* y, por último, el contenido, o conocimiento, como objeto de los procesos de enseñanza y de aprendizajes. En dicho sentido señala: “[...] la actividad educativa del profesor, las

actividades de aprendizaje de los alumnos y el contenido objeto de dicha enseñanza y aprendizaje en un sentido amplio (Díaz Barriga, 2006, p.14).

Si bien los enfoques teóricos desarrollados desde los diferentes paradigmas presentaros marcos explicativos diferentes, añadiendo o restando algunos detalles respecto de las formas que asumen las relaciones pedagógicas, en todos ellos existe un marcado predominio de la presencia de la metáfora triangular, Entendida ya como triángulo pedagógico, o triángulo interactivo. Esto es, el empleo de una metáfora geométrica en términos de posibilidad de una transposición didáctica aventajada.

Sin embargo, el modelo revestido de neutralismo obstaculiza un abordaje complejo de estas relaciones pedagógicas, por el atrapamiento producido por lados y vértices. Por lo tanto, ha naturalizado, consiguientemente, los estudios y abordajes, con los riesgos consiguientes de limitar la categoría de relaciones pedagógicas en su carácter operativo, según diferentes contextos, escenarios e incluso su estudio dentro del espacio del aula, como ámbito tradicional y privilegiado de desenvolvimiento de estas relaciones/interacciones.

Por otra parte, no solo la metáfora triangular se ha empleado con fines exegéticos, amén de las limitaciones operativas referidas, sino que otras figuras y cuerpos geométrico se han sumado al campo de la pedagogía y la didáctica con la intencionalidad de lograr una transposición optimizada.

A fines de profundizar sobre estos modelos teóricos, en el apartado subsiguiente abordaremos estudios y explicaciones que predominan, desde los enfoques de las metáforas geométricas.

3.1.1. Relaciones pedagógicas -estudiantes y profesores/as- desde las metáforas

La necesidad de plantear, en un primer plano del marco teórico, a las relaciones pedagógicas desde la perspectiva de las metáforas, se vincula a la necesidad de recuperar una larga tradición pedagógica-didáctica -aunque también en otros campos del conocimiento, relacionada con ellas.

La intención, más allá de propósitos explicativos, procura promover procesos de comprensión profundos en torno a las relaciones pedagógicas, acudiendo a la figura retórica de las metáforas con una marcada hegemonía de preferencia por las

metáforas geométricas. Es así como recuperamos, en una primera instancia del análisis, el sentido de las metáforas y sus lógicas como recursos literarios

Para poner en análisis esta tradición explicativa, se recurre a la conceptualización de las metáforas en tanto tropos, recursos literarios, empleados dentro de la retórica, para poder transformar explicaciones complejas de modos más simples, sencillos, figurados y comprensibles. Es decir: “[...] consisten en emplear las palabras en un sentido diferente del que le es propio” (Camilloni, 2014, p.19); sin duda alguna para simplificar, tornar asequible el funcionamiento o la composición de otro grupo de objetos y/o elementos al que ellas han referido.

Siguiendo a Turbayne (1975) las metáforas consisten en la presentación de ciertos hechos, pertenecientes a una categoría, empleando expresiones lingüísticas correspondientes a otras. Lo equivalente a realizar un entrecruzamiento de lo que denomina *especies*, que no solo genera confusiones, sino que abre a las posibilidades de importantes errores. Esos riesgos van de la mano no de las metáforas en sí, sino más bien de las consecuencias de su empleo frecuente, en tanto han creado modelos explicativos que conducen a considerar que ese modo explicado, por la metáfora, es el que corresponde a la composición, o funcionamiento de aquellos que se explica en sentido literal. En tal dirección, señala: “Una metáfora usada con el propósito de servir de ejemplo o de explicación puede convertirse en un modelo, y cuando esto ocurre, graves daños pueden resultar de tomarla en sentido literal” (Turbayne, 1975, p.13). Es así como se hace referencia al riesgo de ser capturados por las metáforas y, en dicho sentido, terminar siendo víctimas de ellas.

Siguiendo los razonamientos propuestos por el profesor Turbayne (1975), si bien el empleo de estos tropos tiene un gran valor explicativo e ilustrativo, sin duda alguna, cuando se convierten en modelos, dan paso a la confusión y al consiguiente error de “[...] presentar los ejemplos de una especie en la jerga de otra” (pp. 16 -17). Lo que a su vez trae aparejado:” [...] confundir la teoría con el hecho; el procedimiento con el proceso; el mito con la historia; el modelo con la cosa y la metáfora con el rostro de la verdad literal” (Ibidem).

En un nivel algo más profundo de su análisis y siguiendo, en este caso, a Lakoff (1992) quien hizo referencia al *principio de la invarianza*, las imágenes y representaciones metafóricas. En su estudio revela el modo en que las imágenes son

las que traducen, *invariantemente*, a los conceptos, categorías y/o relaciones que se explican. Proceso de invariancia a partir del cual estamos incurriendo en los riesgos y errores a los que refería Turbayne, señalados en el párrafo precedente. En tal sentido, Lakoff expresaba:

El Principio de Invarianza plantea la hipótesis de que la estructura del esquema de imágenes siempre es preservada por la metáfora. El Principio de Invarianza plantea la posibilidad de que muchas, si no todas, las inferencias abstractas sean en realidad versiones metafóricas de inferencias espaciales que son inherentes a la estructura topológica de los esquemas de imágenes. (1992, p. 11)

Dicho planteamiento permite comprender que la invarianza conlleva a la creación de representaciones, estructuras de pensamiento que van mucho más allá de sus meros simbolismos. Para dar paso, de esta manera, a formas de intervención-acción sobre la realidad en función de lo que las metáforas explicitan. Como lo señala Camilloni (2014) es mucho más complejo que una mera cuestión de un conjunto de palabras.

Es decir que las metáforas se configuran en modos de operaciones mentales que, fundadas en el principio de la analogía, logran iluminar determinadas interpretaciones que se proponen. De alguna manera apuntan a elucidar el sentido más profundo de lo que la metáfora intenta explicitar.

Sin embargo, estas transposiciones, por seguir de algún modo la categoría de Chevallard (1997), conducen a generar una confusión respecto del modelo con la cosa misma, del disfraz, con el cuerpo y de la máscara con el propio rostro (Turbayne, 1975). Y esa confusión es llevada al terreno de la acción -por la interpretación de lo que el modelo explica- extrapolándola al ámbito operativo como modo de pensar la o las intervenciones.

De esta manera, podríamos expresar que, más allá de una tergiversación conceptual, resultante del entrecruzamiento de categorías (especies o dominios, según los autores que lo han desarrollado), es decir, atribuir a un conjunto de especies, cosas u objetos, las características de otros -cuestión no menor-, la gravedad del cruce se

vincula con entender a esta segunda categoría de especies, objetos u otros -explicados por las metáforas- desde las características de los primeros.

El riesgo citado en el párrafo precedente se produce en un doble sentido. Por un lado, la explicación misma, a partir del modelo que se propone. Pero, por otro, la capacidad operativa de esas categorías. Esto es, pensar, analizar, entender e intervenir la realidad desde ese punto de vista que la explicación metafórica le ha asignado.

Por lo tanto, las metáforas son mucho más que palabras, que ejemplificaciones inocuas y representan un manto superficial resultante de una operación mental que cobra vida en diferentes dimensiones. Por ende, “[...] el sitio de la metáfora no se encuentra para nada en el lenguaje, sino en el modo que conceptualizamos un dominio mental en términos de otro dominio” (Camilloni, 2014, p. 19).

En el campo de la pedagogía y de la didáctica, las metáforas geométricas cobran fuerza con fines de transposición didáctica. Particularmente, la metáfora triádica, o triangular, según la cual toda relación pedagógica está configurada por tres componentes fundamentales: el docente (que enseña), el estudiante (que aprende) y el conocimiento (objeto de enseñanzas y aprendizajes).

A partir de las metáforas geométricas, se desarrollan otros modelos teóricos a través de los cuales se explican las relaciones pedagógicas. Sin embargo, esta cuestión redundante en un reduccionismo pedagógico, impidiendo abordar la complejidad de factores intervinientes, como también los variopintos matices que las interacciones asumen.

Es así como resulta necesaria la recuperación de esta cuestión, con la intencionalidad de proponer otras formas tentativas de análisis de esas relaciones pedagógicas a través de registros escriturados. Para este caso, las relaciones pedagógicas a través de las carpetas escolares, superando los modelos metafóricos de explicación. Donde sin prescindir de los sujetos que interactúan, el foco se centra en el producido de esa interacción. Para este caso, convertido en huella, o marca de un registro escolar estudiantil.

Sin duda alguna, el modelo geométrico tiene lugar con la intención de incorporar al conocimiento, o a los saberes, dentro de las relaciones que se producen entre estudiantes y profesores/as. Por cuanto esas relaciones han tenido -y tienen- como intencionalidad pedagógica la enseñanza y por ende los aprendizajes de los/as

estudiantes. Es así como el modelo triangular cobra cierta presencia hegemónica en el campo pedagógico didáctico, aunque no es el único. Algunos teóricos van un poco más allá del triángulo pedagógico, empleando otras figuras geométricas y, en otros casos, llegan a incorporar algunos cuerpos geométricos.

No se trata de construir un estado del arte respecto de todas las metáforas geométricas utilizadas, sino y solo recuperar algunas de ellas, a fin de poner de manifiesto cómo todos los intentos de explicar estas relaciones pedagógicas han rondado, de una u otra manera, en torno de ellas. Algo así como la superación de un modelo geométrico explicativo, por medio de otro modelo geométrico, en aspecto más completo y acabado devenido, también, en un reduccionismo pedagógico.

Ya se trate de cuerpos o figuras geométricas, por su cerramiento, impiden la inclusión de componentes y/o factores constitutivos de estas relaciones pedagógicas. De otros elementos o categorías de análisis que permiten comprender no solo sus configuraciones sino sus propias lógicas.

De esta manera, a fines de exponer algunos modelos geométricos explicativos y su pasaje hacia otros, en algún sentido, más complejos y ampliatorios es que, en el apartado subsiguiente referimos, de manera sucinta, a alguno de ellos.

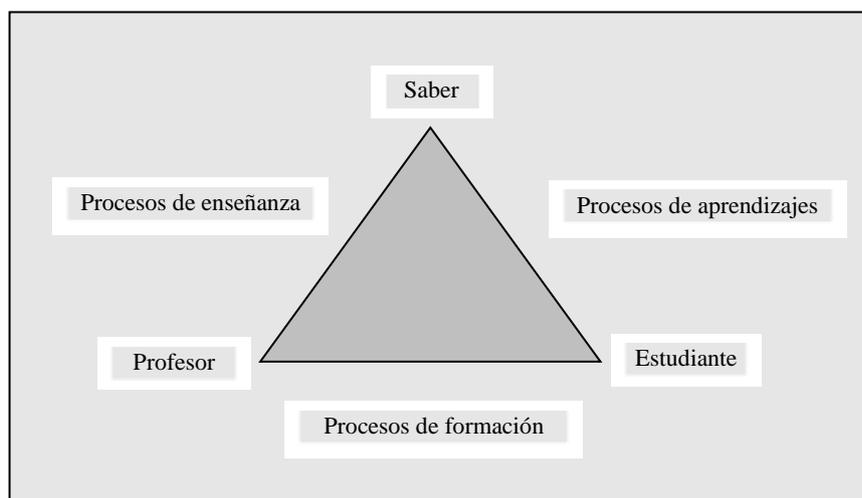
3.1.1.1. El predominio de las metáforas geométricas

Con el propósito de recuperar algunos desarrollos teóricos en torno a las metáforas geométricas, iniciamos con una de ellas que ha recobrado gran preponderancia en el campo pedagógico didáctico. Puntualmente, la propuesta por Houssaye (1983) en su obra *Le triangle pedagogique*.

Dentro de este modelo explicativo, el autor señala la presencia de tres componentes básicos de dicha triada. Por un lado, el saber y, por otro, profesor/a y alumno/a. Respecto de estos dos últimos componentes, el/la profesor/a es quien posee un determinado saber, respecto de lo que se espera que, en el marco de las relaciones pedagógicas, sea adquirido, aprendido, apropiado, por parte de los/as estudiantes.

A continuación, se presenta la figura geométrica que el autor emplea para representar su modelo explicativo⁶.

Figura 3.1 El triángulo pedagógico de Houssaye



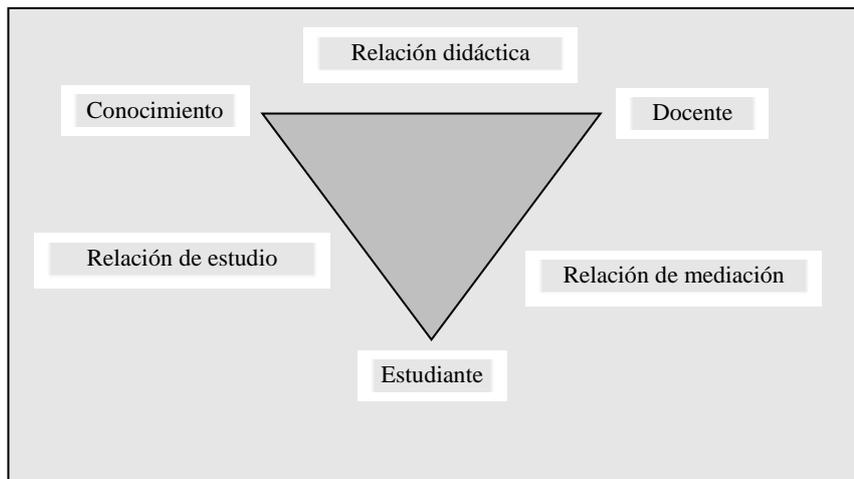
Tomado de Houssay (1988)

Otro de los teóricos que emplea la metáfora trídica, con algunos rasgos diferentes es Saint - Onge (citado por Ibañez Bernal, 2008). El mismo propone la metáfora del triángulo de manera invertida y denomina a las relaciones entre estudiante y profesor/a, *mediación*. Por otra parte, las relaciones entre el alumno con el conocimiento, *estudio*. Y, por último, las relaciones del profesor/a con el conocimiento *relaciones didácticas*.

A continuación, proponemos la figura del triángulo invertido de Saint - Onge.

⁶ Ver Houssaye (1983) *Le triangle pedagogique*, pp. 40-41.

Figura 3.2 El triángulo invertido de Saint - Onge⁷



Tomado de Ibañez Bernal (2007)

Otros autores, con connotaciones diferentes en sus desarrollos teóricos analíticos, acuden a la metáfora del triángulo para ofrecer diferentes modelos explicativos en torno a las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as. Por citar a alguno de ellos, Chevallard (1985), para dar lugar a una explicación sobre la categoría de transposición didáctica, en el área de la matemática.

Por otro lado, Uljens (1997), Lemcke (1997), Duplessis (2007), han incorporado otros modos posibles de leer las interacciones, dentro del triángulo didáctico, o bien, ampliando las categorías teóricas de los diferentes polos de la triada.

Siguiendo la tradición de las metáforas geométricas, pero avanzando hacia otra forma cuadrangular, se encuentra el aporte realizado por Rezau (2001), desde su tesis sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente, el inglés. En su estudio pone en tensión el triángulo pedagógico, proponiendo modificaciones para avanzar hacia una conciliación entre la pedagogía y la didáctica, las que entiende como campos entre los que media una tensión de fuerzas entre la tolerancia pedagógica y la obstinación didáctica. Reconoce el avance de las tecnologías, en el campo de la enseñanza, como el otro polo de las interacciones, en tanto y cuanto se convierte en compañero cognitivo.

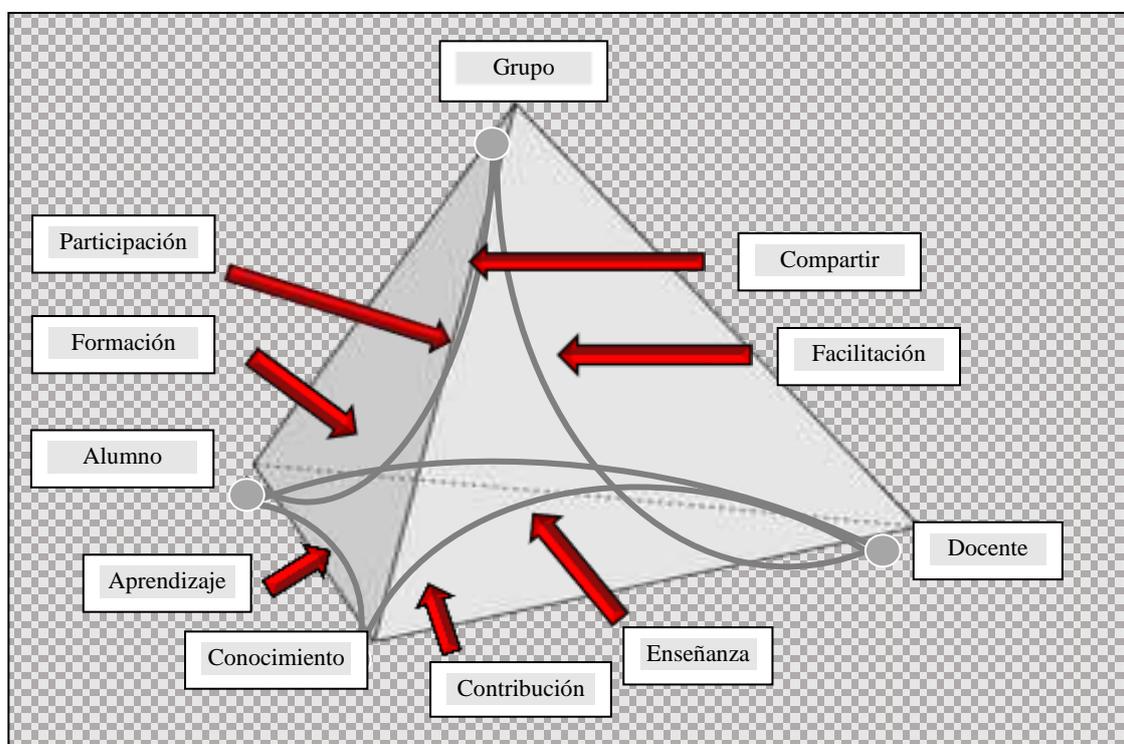
⁷ Diseño propio.

Sin embargo, otros investigadores van más allá del triángulo, el cuadrado, como figuras geométricas metafóricas, para dar paso a modelos explicativos desde los cuerpos geométricos.

Dentro de esas investigaciones referidas a los cuerpos geométricos, resulta importante mencionar los aportes efectuados por Abik, Ajhoun y Ensías (2012), quienes sostiene que el desarrollo de la tecnología y el vivir en un mundo hiperconectado corona con la superación de la propuesta desde la metáfora triangular. Estos autores sostienen que, desde una perspectiva epistemológica, hemos de abandonar el famoso triángulo didáctico, para dar paso al “tetraedro pedagógico”, pues, de no hacerlo, asumimos los dolores que surgen como consecuencia de no poder responder a los nuevos desafíos pedagógicos que se han ido presentando (Abik, et al.,2012). Con tales expresiones dan cuenta de la naturaleza operativa, pragmática, que adquieren las categorías teóricas.

A fines de ofrecer una visión más acabada de la concepción de *tetraedro pedagógico*, se propone la figura que sigue a continuación:

Figura 3.3 El tetraedro pedagógico⁸



Tomado de Abik, Ajhoun y Ensías (2012)

⁸ Diseño propio.

Como se puede observar, ambos modelos presentados -el triángulo y el tetraedro- exhiben un común denominador, la presencia de los componentes de la triada, con designaciones diferentes. Lo mismo acontece respecto de las relaciones y/o procesos que se presentan entre los diferentes polos de la triada. Es así como, en uno y otro modelo, las relaciones se presentan escindidas; solo manifiestan bidireccionalidad de polo a polo, sin considerar otras posibles relaciones/interacciones, precisamente, porque el modelo de la figura o cuerpo geométrico impide que estas tengan lugar, aunque en el contexto real estas se producen.

Dentro de este punto -de encorsetamiento de formas y figuras- es donde (palmaria) se puede advertir la mayor limitación de los modelos, razón por la cual el desarrollo teórico sustentado es entendido como un reduccionismo pedagógico de un fenómeno mucho más complejo como lo es el fenómeno educativo y las relaciones pedagógicas que se desenvuelven dentro de él. Que, por otra parte, presentan variedad de formas y matices en virtud de los contextos en que se desarrollen, de la heterogeneidad de escenarios pedagógicos, y de los diferentes soportes materiales y/o dispositivos que se emplean y mediatizan propuestas de enseñanza con intención de promover aprendizajes.

Sin embargo, es cierto que desde la propuesta de análisis del tetraedro pedagógico - el mero pasaje de la figura al cuerpo geométrico- posibilita una mayor aproximación a la complejidad de las relaciones pedagógicas. Desde su perspectiva analítica, no solo la metáfora triangular que se emplea desde el conductismo, sino desde los enfoques constructivistas y cognitivistas, quedan desactualizados, frente a una nueva forma de “aprendizaje generalizado” -*e-learning*, *m-learning*- consecuencia del advenimiento de tecnología generalizada y del desarrollo de la inteligencia artificial (Abik, et. al, 2012). Estos autores sostienen al respecto:

El Aprendizaje P es un proceso social que conecta a los alumnos con comunidades de dispositivos, personas y situaciones de manera transparente e independiente. Esta forma de aprendizaje va mucho más allá de las predicciones sugeridas por el pedagogo. Participe fuera del alumno a través de la tecnología, que será una extensión de su cerebro al descargar las prácticas cognitivas que realiza. (Abik, et.al, p. 224, 2012)

Por otra parte, esta nueva representación tetraédrica de las relaciones pedagógicas no solo contempla los dispositivos tecnológicos como mediadores, sino que incorpora otros componentes, además de los que tradicionalmente integran el triángulo, tales como la presencia de los grupos, y/o comunidades, y la integración de otros procesos como “contribuir”, además de compartir, facilitar y participar (Abik, et. al.,2012). Esta metáfora da paso a lecturas y análisis algo más complejos, sin embargo, no puede aventarse del cuerpo geométrico como limitante para capturar la experiencia educativa, el fenómeno y las relaciones pedagógicas dentro de él.

Analizar las relaciones pedagógicas desde un modelo teórico en el que éstas se encuentran mediatizadas por dispositivos *e- learning*, no supone que dicho modelo pueda ser extrapolado al análisis de relaciones pedagógicas en otros escenarios. Entornos que presentan características diferentes y aún con la mediación de otros dispositivos alternativos, como en este caso, las carpetas escolares.

La complejidad e insuficiencia radica en este punto. En pensar en un modelo triangular, tetraédrico, o que involucre otras metáforas geométricas, con aspiración de universalidad. Esto es, como si existiera, paralelamente, un universal de relaciones pedagógicas. Si es que acaso, por un instante logramos suponer, como entelequia, que ese modelo se logra, no tardaría mucho tiempo en aparecer, como de hecho acontece, el cisne negro que pone de patas a la teoría.

Algunos autores desarrollan análisis críticos respecto de las metáforas del triángulo y del tetraedro pedagógico como modos de explicar las relaciones que se producen entre estudiantes, docentes y conocimientos. Y, a partir de estos aportes, se pueden contemplar otras categorías de análisis que permiten ir más allá de las propuestas por estas metáforas geométricas. Respecto de estos enfoques críticos, avanzamos en el aparatado subsiguiente.

3.1.1.2. Críticas al triángulo pedagógico

Dentro de este apartado recurrimos a dos desarrollos teóricos propuestos desde perspectivas críticas a la metáfora del triángulo y del tetraedro pedagógico; los que permiten una aproximación a un modo diferente de pensar las relaciones pedagógicas, a fines de subsanar un enfoque reduccionista. Esto implica un intento de salida de ese reduccionismo pedagógico, lo que posibilita pensar a las relaciones pedagógicas por

fueras de las metáforas geométricas, o bien, dentro de ellas, pero con otros componentes y procesos excluidos por ellas. Puntualmente, se analizan dos enfoques críticos propuestos por Ibañez Bernal (2007) y Camilloni (2014) que se desarrollan a continuación, sin descontar la presencia de otros abordajes de esta naturaleza.

En primer lugar, una de esas perspectivas críticas es desarrollada por Ibañez Bernal (2007) según el cual, y tras una descripción minuciosa, demuestra que dicho enfoque no solo adolece de graves errores teóricos, sino de errores de tipo lógicos que cercenan la capacidad analítica de la complejidad de los procesos de enseñanza.

En sus explicaciones, pone en el foco de análisis en cada uno de los componentes de la triada: el conocimiento, en primer lugar; el aprendizaje, los alumnos/as y los docentes y la enseñanza, en segundo lugar.

Respecto del *conocimiento*, no puede ser entendido como un objeto, materia o cosa. Es decir, no se trata de una entidad tangible, palpable, mensurable, carente por tanto de todas aquellas propiedades atribuibles a las entidades concretas y sustanciales. En tal sentido, señala: “El conocimiento –admítase– no tiene masa ni volumen, ni ocupa un lugar en el espacio; no se le puede ver, oír, oler o tocar; tampoco comprar, guardar o intercambiar; es insustancial” (Ibañez Bernal, 2007, p. 440). Debido a su carácter intangible, prosigue, que el conocimiento u otros sinónimos de este que puedan emplearse: “[...] no puede “adquirirse”, “asimilarse”, “transmitirse”, “construirse”, “representarse”, “mediarse” o “facilitarse” (Ibidem). Por tal motivo, resulta improcedente pensar al conocimiento como un factor independiente con el que interactúan los y las estudiantes y los y las profesores/as. Hasta se convierte en un absurdo pensar que podemos observar a un estudiante interactuando con el conocimiento (Ibañez Bernal, 2007)

Por otro lado, siguiendo con el desarrollo que Ibañez Bernal (2007) efectúa sobre los *aprendizajes* y los/las *estudiantes*, señala que el conocimiento no es algo que se adquiere, sino más bien se trata de una disposición a hacer, que se aprende. La misma puede inferirse a partir de la/s forma/s a través de las cuales los y las estudiantes interactúan frente a las cosas, los objetos, los otros, o situaciones concretas. En este sentido, el aprendizaje no debe entenderse como la adquisición de conocimientos, sino como disposiciones novedosas, de actuar, hacer, o de decir, frente a objetos, cosas y / o situaciones de la cotidianeidad. He aquí donde se nutre, en este punto, de

los aportes efectuados por el socio constructivismo, según el cual aprender resulta equivalente a la construcción, con otros, a través de procesos mediados por significados (Díaz Barriga, 2006). Por otra parte, la intangibilidad del conocimiento se ha derrumbado a partir de los aportes efectuados por las diferentes corrientes dentro de la teoría constructivista (Piaget, 1983; Bruner, 1988; Vygotsky, 1998; Maturana, 1990; Ausubel, 2002). Amén de sus disimilitudes, entienden que la episteme del conocimiento resulta de procesos de aprendizajes activos, que requieren del involucramiento de los/as estudiantes. Por ende, la naturaleza del conocimiento humano procede de saberes previos; de esta manera, lo previo da lugar a la génesis de los nuevos saberes.

Con relación al otro foco de análisis, centrado ya en los *profesores/as* y la *enseñanza*, Ibáñez Bernal (2007) señala que asignarle al profesor un rol mediador dentro de los procesos de enseñanza, implica limitar otras múltiples posibles interacciones que se producen en los escenarios didácticos, no solo con el profesor, sino con los demás estudiantes, con otros actores del contexto, si entendemos al aprendizaje como una construcción socio cultural.

Por otra parte, y aun circunscribiendo las interacciones a la figura del profesor, las diferentes formas y/o modos de mediación, tienen lugar a través del lenguaje -ya hablado o puesto en texto- de manera tal que la intervención tiene lugar a través de lo que se denomina “discurso didáctico” (Ibáñez Bernal, 2007). Estas mediaciones, sin duda alguna, no tienen en cuenta que, dentro de ellas, pueden ocupar un lugar importante, los textos, objetos, materiales audiovisuales, u otros medios materiales tecnológicos. Cuestión esta que no debe entenderse como la posibilidad de prescindir de un profesor, que ya ha sido planteada desde algunos enfoques pedagógicos donde los soportes tecnológicos ocupan cierto papel protagónico. A título ilustrativo, según la investigación desarrollada por Sugata Mitra (2013), con el aporte de otros investigadores, los y las estudiantes pueden aprender sin la presencia de un profesor y en comunidad, con otros pares, movilizados por la aventura del descubrimiento.

En segundo lugar, otra de las perspectivas críticas a los modelos explicativos desde las metáforas geométricas, es desarrollada por Camilloni (2014). Esta autora sostiene que ni el triángulo, ni el tetraedro -intentando este último escapar a la trampa de la bidimensionalidad- permiten dar cuenta de la compleja naturaleza de una

situación pedagógica y, por ende, de las múltiples relaciones pedagógicas que se entraman.

Camilloni (2014) sostiene que estas metáforas impiden contemplar y “[...] comprender la compleja naturaleza de la situación pedagógica” (2014, p. 30). Por una serie de factores y razones explícitas. Entre ellas, el mero hecho de remplazar al docente, para pensar en un colectivo docente -a lo que debemos unir la mediación de dispositivos tecnológicos argumentado por Abik, et. al, 2012-. Tampoco, desde el análisis del otro polo, reemplazar al estudiante por el conjunto de ellos que se encuentran en una clase. Frente a lo cual, plantea un interrogante en el que contempla la dificultad de representar, desde las metáforas, las dimensiones espaciales, refiriéndose al tetraedro pedagógico, y su necesaria vinculación con el factor tiempo. “¿Cómo representar metafóricamente situaciones, acciones y experiencias en las cuatro dimensiones de los espacios de la vida que transcurren en el tiempo?” (Ibidem).

Finalmente concluye argumentando sobre la importancia de incluir en el marco de estos análisis la dimensión temporal. Factor este al margen del cual no resulta posible pensar no solo las relaciones pedagógicas, sino la misma existencia humana.

La dimensión temporal es el eje desde el cual es necesario construir el significado de la existencia humana. Si una figura regular cóncava y cerrada no puede contenerla, podemos pensar en espacios abiertos con múltiples salidas y entradas y profundidades, en cambio permanente. Un espacio-tiempo vital donde algo importante ocurre porque transforma la existencia de alumnos y maestros. (Ibidem)

Ahora bien, una vez recuperados diferentes enfoques teóricos que han venido a efectuar aportes con fines de acercar diferentes puntos de análisis -explicativos- respecto de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as, resulta necesario avanzar en su estudio en otros escenarios de configuración de ellas.

Dentro del estado de situación desarrollado, se pudo advertir como su estudio asume como espacio privilegiado los espacios reales, presenciales de interacción: las escuelas, el aula, u otros escenarios escolares formales de enseñanza, en los que los componentes de esas relaciones pedagógicas tienen lugar. Si embargo, como

consecuencia de esa vacancia teórica, el análisis de dichas relaciones -en el caso de esta investigación- se orienta a espacios escriturados de desarrollo, dentro de dispositivos y/o artefactos pedagógicos que permiten otras posibilidades de aproximarnos a ellas. En este caso, las relaciones pedagógicas (RP) en las carpetas escolares (CE) de los y las estudiantes secundarios.

Este análisis de las relaciones pedagógicas dentro de artefactos escriturados, como las carpetas escolares, de ningún modo desconocen, ni invalidan, los análisis desarrollados en la tradición pedagógica didáctica desde espacios reales de interacción. Sin embargo, entendemos que otra perspectiva de abordaje, despojada del modelo geométrico predominante, permite aportes significativos al campo pedagógico didáctico. Una significatividad que debe entenderse en un doble sentido. Por un lado, otros espacios de interacciones entre estudiantes y profesores, que no se circunscriben meramente al ámbito de la presencialidad, sino que, en tanto relaciones/interacciones, van mucho más allá de la presencia física de los principales actores involucrados. Esto es así, por cuanto su desarrollo no se agota en el modo presencial. Debido a su complejidad configurativa, involucran otros numerosos registros, producciones, u otras interacciones que forman parte de ellas y cuyo estudio tienen algo más para decirnos. Por otro, una significatividad imbricada a otra perspectiva analítica -ni única ni excluyente- que dejando de lado el modelo metafórico permite involucrar otros elementos y/o componentes que permiten dar cuenta de su complejidad, escurriéndose de los modelos analíticos hegemónicos.

De esta manera, en el apartado subsiguiente, se abordan los antecedentes teóricos en torno a las carpetas escolares (CE) como otros escenarios de desarrollos de las relaciones pedagógicas (RP).

3.2. Algunos aportes desde las carpetas escolares para aproximarnos al estudio de las relaciones pedagógicas

Las carpetas escolares se conciben como una valiosa fuente documental primaria, cuyos aportes han nutrido diversos campos dentro del ámbito educativo, tales como la historia de la educación, la historia de la institución educativa, las prácticas docentes, los procesos de evaluación, la vida cotidiana del aula, la vida de la institución escolar misma, como materiales curriculares específicos, entre otros

(Gvirtz, 2013; Badanelli Rubio & Mahamud Angulo, 2007). Y pueden seguir alimentando, con sus aportaciones, variadas dimensiones del acto educativo, la enseñanza, el aprendizaje y, en este caso, las configuraciones que asumen las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores con fines pedagógicos de enseñanza.

Sin embargo, amén de su valor instrumental, como un productivo material en el ámbito de la investigación, estos artefactos no siempre se han interpretados como herramientas favorables en el contexto de los procesos de enseñanza y de los aprendizajes. Y, sobre todo, ante la posibilidad de abordar, dentro de ellas, relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores.

Lo antes dicho se presenta de dicha manera, por cuanto en múltiples circunstancias, se las adjetiva como elementos al servicio de un modelo reproductor de hegemonía de las clases dominantes y en favor de sus propios intereses, destinados a coadyuvar con los procesos vinculados a una arbitraria inculcación cultural. A su vez, concomitantemente, como una de las versiones que asume la violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 2001). Lo cual, no se desestima, en el marco de este análisis, ni invalida, las condiciones de posibilidad de objeto de estudio de relaciones pedagógicas. Incluso, la factibilidad de contemplar desde la perspectiva de la reproducción, la naturaleza y las lógicas de estas relaciones pedagógicas dentro de las carpetas como registros escriturados.

Desde otra mirada teórica, en clave *foucaultiana* en este caso, las carpetas escolares se constituyen en micro dispositivos como partes constitutivas de un gran engranaje mayor. En términos de piezas de rompecabezas; configurando un entramado dentro de otro dispositivo considerable: la escuela. En tanto institución pedagógica y, a su vez, como parte constitutiva de un dispositivo macro, el sistema educativo (Foucault, 2002).

Al mismo tiempo, y siempre relacionado con la diversidad de funciones que las carpetas escolares asumen, en su devenir diacrónico, de acuerdo con los estudios o investigaciones realizadas, puede reconocerse la posibilidad de constatar cuáles han sido los contenidos que se han enseñado o que, efectivamente, se trabajaron en el aula -el currículum enseñado-. Como también observarse, a través de ellas, las prácticas áulicas de los docentes, valorar el esfuerzo y dedicación de los estudiantes, o su par

inverso, el desinterés o descuido. Realizar el seguimiento de los trabajos de los estudiantes, sus trayectorias y los efectos de la enseñanza. En términos de Gvirtz “[...] el cuaderno es un espacio de interacción entre maestros y alumnos, una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esta actividad: la tarea escolar” (2013, p. 25).

Otro aspecto importante de destacar, a los fines de este estudio, es el vinculado a las ausencias que las carpetas escolares exhiben, manifestadas a través de los espacios en blanco que, muchas de ellas, nos revelan. Como expresiones de silencio, o formas de un lenguaje subrepticio, de lagunas o vacancias, que abren interrogantes respecto de qué pasó, en ese tiempo escolar con ese o aquel o aquella estudiante o, por el contrario, qué no sucedió -que debería haber acontecido- en ese lapso tiempo espacio en el que aparece el espacio completamente en blanco (Barrionuevo Vidal, 2019a). Aspecto que se señala como fundamental, en tanto componente configurativo de las relaciones pedagógicas dentro de las carpetas escolares (CE). Al respecto, dentro de su investigación ya Gvirtz señala que, al interior de algunos cuadernos analizado se encuentra una actividad enunciada con su desarrollo incompleto. Es decir, sin resolución. Un espacio cuya extensión se encuentra comprendido entre media carilla, en algunos casos, o carilla completa, en otros (Gvirtz, 2013).

Por otra parte, entre otros aportes que ofrecen, es el de exhibir ciertas cualidades respecto de su presentación. Para el caso, la prolijidad -o no- en cuanto al grado de detalle con que es cuidada su exposición, en general y, diferentes producciones en particular. Detalles que ponen de manifiesto el modo en el que son llevada, -exigencias al respecto- en los diferentes momentos históricos.

Prosiguiendo con sus composiciones y detalles, deben destacarse los distintos tipos de actividades y/o ejercicios desarrollados en las jornadas escolares, las variadas ilustraciones, la cantidad de éstas y tipos. Así también, el lugar y tratamiento de las efemérides, el uso de los espacios, como las distribuciones de diferentes actividades, dentro de ellas. De alguna manera, una lógica interna subyacente de estructuración en función de tiempos, momentos, espacios, diseños curriculares, necesidades, entre otras.

A su vez, y para comprender la importancia del estudio de las relaciones pedagógicas en el marco de estos dispositivos escriturados, resulta pertinente destacar otras diferentes caracterizaciones que asumen -en perspectiva de historicidad-. En este caso, en virtud de la variedad de usos que se les otorga, en función del, o los, actor/es educativo/s que acuden a ellas y con finalidades diversas. Por lo tanto, resulta inapropiado considerar que solo se las tiene en cuenta como objetos escolares de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje. Pues también resulta posible observar, a través de ellas, las prácticas de las instituciones educativas, las formas que asume la organización del trabajo escolar, como instrumentos de vigilancia y de control de diversas autoridades educativas y sus desempeños -no sólo maestros/as y profesores/as. También se constituyen en dispositivos de vigilancia y control por parte de directivos escolares, supervisores/as-, entre otros actores que desde diferentes niveles de la gestión escolar han estado -y forman parte- de la vida de las instituciones educativas. Y, ciertamente, poner en foco, a los/las propios/as estudiantes, su vida en las aulas, sus desempeños, entre otros, en diferentes escenarios y tiempos históricos.

En relación con sus funciones, como artefactos al servicio de los modos de vigilancia desarrollados por agentes de la administración, con fines de contralor, Bernstein (1990) sostiene que, dentro del dispositivo escolar, los mecanismos de control tienen lugar a través de la comunicación, en el marco de relaciones pedagógicas. Una comunicación que involucra sus diferentes versiones. Desde las palabras pronunciadas y/o puestas en texto, el lenguaje del silencio, los gestos, las distribuciones de poder, explícitas o tácitas; las pautas regulatorias de la convivencia escolar institucional, los rituales, las rutinas, las prácticas, entre otras.

De esta manera, se avanza hacia la construcción de un marco teórico de abordaje sustentado en el paradigma de la complejidad, en tanto alternativa superadora del reduccionismo pedagógico provenientes de los enfoques de las metáforas geométricas, predominantemente, la metáfora triangular. Un enfoque que entiende a las relaciones pedagógicas como un fenómeno educativo complejo que excede las meras interacciones presenciales, incluso también las que tienen lugar en registros escriturados, como parte de ellas. Fenómeno, por tanto, que involucra a un sinnúmero de objetos culturales, artefactos y dispositivos tecnológicos, escenarios y/o contextos de desarrollo, tiempos, agentes y otros actores que también, de una manera directa o indirecta, formando parte del entramado de una configuración tan compleja.

Interacciones en la que profesores/as y estudiantes se relacionan a partir de propuestas de enseñanza que tienen como intención pedagógica los aprendizajes por parte de los y las estudiantes.

Siguiendo a Morin (1994), el abordaje desde la complejidad no solo involucra el análisis del objeto de estudio teniendo en cuenta fuentes teóricas procedentes de diferentes campos de conocimiento, referenciadas en el estado del arte, Sino también como parte de un entramado más complejo que va más allá de las meras interacciones áulicas. En tal sentido, la renunciabilidad al saber parcelado, desarraigado tanto de su contexto como de su devenir.

Por ende, así como considerar que el abordaje de las relaciones pedagógicas en espacios reales de interacción constituye una perspectiva de análisis -desde un reduccionismo pedagógico propugnado por los enfoques teóricos de las metáforas-, otra perspectiva posible tiene lugar a partir del análisis de registros escriturados en diferentes dispositivos. En este caso particular las carpetas escolares de los y las estudiantes. Entendiendo que tanto una u otras perspectivas analíticas, se constituyen simplemente en eso. Es decir, facetas y aspectos de abordajes más complejo que las meras interacciones presenciales. Y, para el caso de esta investigación, el análisis de los registros escriturados que dan cuenta de ellas. Cuestión esta que implica el reconocimiento de las limitaciones de cada enfoque, razones por las que se requieren de nuevas futuras complejizaciones, desde otros ángulos, objetos, escenarios y dispositivos de análisis, que permiten dar cuenta, desde otras contribuciones teóricas, la complejidad del fenómeno estudiado.

Siguiendo el análisis de Falconi (2019), para pensar en el estudio desde el abordaje de registros escriturados, plantea que se trata de una configuración resultante del entramado de *dispositivos didáctico-pedagógicos* que involucran otros componentes de la cultura material escolar. La misma, conformada a partir de *recursos*, tales como películas, fotocopias, celulares, computadores, *laptop*, entre otros. De *herramientas*, tales como esquemas conceptuales, cuadros sinópticos, líneas de tiempo, guías de lectura y/o análisis, entre otras. Y, finalmente, los *artefactos* tales como las carpetas escolares, los cuadernos, afiches, cuadernillos y demás objetos

culturales, materiales o inmateriales presentes, no privativos, necesariamente, de la cultura pedagógica escolar institucional⁹.

Es de esta manera como la configuración de dispositivos didáctico-pedagógicos, referidos por Falconi, se entrelazan con determinadas propuestas de enseñanza en el marco de las cuales tales dispositivos y/o artefactos adquieren una determinada significación. Por cuanto éstos carecen, en sí mismos, de significados aislados, solitarios, sino que se orquestan en el concierto de propuestas docentes. Por su parte, estas propuestas docentes de enseñanza asumen una significatividad pedagógica en un doble sentido de la expresión; la enseñanza por parte de los y las profesores/as y el logro de aprendizajes, por parte de los y las estudiantes.

Si, por otra parte, recuperamos los análisis desarrollados por Camilloni (2014) respecto de las metáforas geométricas -sus limitaciones y otras consideraciones para el análisis de las relaciones pedagógicas- es menester la toma de distancia con relación a algunas de sus aportaciones, considerando el estudio de éstas en el marco de registros escriturados de concreción como son, en este caso, las carpetas escolares. De esta manera, debimos considerar, dentro de sus contribuciones, los contenidos de la enseñanza -en términos de aprendizajes y contenidos desde los Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba (DDCC)- que no solo no pueden ser abordados más allá de la epistemología escolar, sino que tampoco pueden ser analizados de manera escindida, respecto de las propuestas de enseñanza que los enmarcan y contienen.

En este sentido, y prosiguiendo con las aportaciones de Camilloni sobre la dimensión espacial, como componente del análisis, y su imbricación con un tiempo escolar, hemos de señalar el cercenamiento planteado por las carpetas escolares mismas. Esto es las limitaciones del dispositivo analizador respecto de la temporalidad, por las características y naturaleza de nuestro objeto de estudio. Es decir, la imposibilidad de reconocer, dentro de ellas, el tiempo escolar en el que estas relaciones -interacciones han transcurrido, pero no así la espacialidad dentro de los dispositivos escriturados. Al respecto Camilloni (2014) ha señalado:

⁹ Véase Falconi, O. (2019). “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como objeto de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación del contenido”. Recuperado de <https://n9.cl/v6n0c>

La dimensión temporal es el eje desde el cual es necesario construir el significado de la existencia humana. Si una figura regular cóncava y cerrada no puede contenerla, podemos pensar en espacios abiertos con múltiples salidas y entradas y profundidades, en cambio permanente. Un espacio-tiempo vital donde algo importante ocurre porque transforma la existencia de alumnos y maestros. (p. 30)

La especificidad del enfoque, determinada por el *corpus* objeto del análisis, lleva a prescindir de la dimensión temporal, aunque puede interpretarse su intervención como variable, no así de la espacial. La misma, constituye un aspecto importante para su análisis, pues las carpetas escolares se constituyen en el escenario o contexto en el que se inscriben las relaciones pedagógicas abordadas. Razón por la cual, el espacio no puede ser recusado del análisis.

Por otra parte, y una vez más, esta configuración epistemológica permite dar cuenta de lo que venimos señalado. La complejidad del objeto estudiado, los diferentes abordajes posibles, con intenciones de capturar fragmentos de una totalidad, que reclaman diseños teóricos metodológicos específicos en función de los aspectos y objetos a través de los cuales se estudian estas relaciones pedagógicas.

En tal sentido es que entendemos la inexistencia de relaciones pedagógicas como categoría universal e invariante. Hecho este que viene planteando la necesidad de diseños particulares, y hasta privativos, en función de las dimensiones y categorías de abordaje, como unidades analíticas dentro de ellas.

A continuación, dentro del apartado siguiente, procederemos a un posicionamiento conceptual, a partir del marco teórico desarrollado, que da cuenta de la posibilidad de otro enfoque de análisis. Marco teórico que no solo da sustento epistemológico a la investigación, sino que define su alcance operativo.

3.3. Marco conceptual

Por medio del marco teórico desarrollado en el apartado precedentemente, se da cuenta de dos aspectos hegemónicos principales imbricados al estudio de las relaciones pedagógicas (RP) entre estudiantes y profesores/as. Por un lado, una perspectiva analítica espacial que reconoce al aula, o salón de clases, como el ámbito

privilegiado para el abordaje de estudio de las relaciones pedagógicas. Como si éstas se circunscribieran, exclusivamente, a ese escenario. Por otro, una perspectiva de orden epistémico metodológico. Su estudio desde el análisis triangular, predominantemente, u otras metáforas geométricas; pasando de las figuras a las formas.

Sin embargo, entendemos que estas tendencias y enfoques responden a perspectivas más bien reduccionistas de análisis. Teniendo en cuenta que la complejidad de las relaciones pedagógicas ha excedido -y exceden- raudamente a un triángulo, u otra figura y/o cuerpo geométrico y, sobre todo, van mucho más allá del aula como espacio de interacciones.

En tal dirección, no acordamos con las expresiones de Paredes (2011) quien señala:” Al hablar de las relaciones pedagógicas nos referimos a lo que ocurre en las aulas y escuelas entre profesores y estudiantes” (p. 38). Las complejidades tensiones y paradojas van mucho más allá del acontecer en estos entornos de enseñanza.

Pero, a su vez, y explícitamente, se problematiza la categoría en un escenario actual, atravesado por una pandemia recapitando sobre las mediaciones pedagógicas didácticas a partir del ingreso casi impulsivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC). Como si tales mediaciones se redujeran a estos dispositivos, plataformas, dejando de lado el conjunto de artefactos tradicionales, materiales, analógicos, empleados en las escuelas y las aulas.

Por su parte, debemos tener en cuenta que la escuela, como dispositivo de la modernidad, es productora de una estética escolar (Pineau, 2009) naturalizada en bienes materiales y simbólicos que se entraman con las relaciones sociales que en ella se producen, y las relaciones pedagógicas como parte de ellas. Estética escolar entendida como “fábrica de lo sensible” que produce efectos, para nada ingenuos, asépticos, ni neutrales, sobre los sujetos que habitan la escuela, reproduciendo determinado tipo de subjetividades. Y que, por otra parte, anidan en múltiples objetos o bienes de lo escolar -uniformes, guardapolvos, bancos y mesas; pizarras, láminas, cuadernos, carpetas, cuadernillos, espacios físicos, distribución geográfica, mobiliarios- y en sus bienes simbólicos -como gustos, colores, disposiciones, posiciones, gestos, sentimientos, emociones, entre otros-. Estética “[...] que moldea

sus subjetividades -de todos los actores institucionales- a fin de provocarles sentimientos de afinidad y rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan los funcionamientos esperables” (Pineau, 2009, p. 97).

Por otra parte, resulta oportuno considerar, teniendo en cuenta los planteamientos señalados por Kaplan (2009), respecto de la tolerancia, los umbrales y miedos de los y las estudiantes en la escuela, como productos y productores de signos, símbolos, huellas de un pasado que se actualiza presente. Configurándose, de esta manera, experiencias de sensibilidad que se transmiten y se van aprendiendo de generación en generación. Signos y huellas vivas en las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as que asumen formas variadas y diversas, según los espacios y objetos que forman parte de ellas, que atraviesan dichas relaciones y, a la vez, por las que son atravesados. A simple título ilustrativo, los miedos, emociones e inseguridades que los y las estudiantes manifiestan en relación con las malas calificaciones, las sanciones, las burlas, cargadas e insultos, entre otras (Kaplan, 2009).

En este mismo sentido, desde una deconstrucción de los dispositivos de la modernidad, alojados en una renovada y subrepticia concepción de poder, Foucault (2002) plantea que no existen relaciones inocuas y neutrales. Toda relación ya pedagógica, médica, judicial, comercial, otras, se configuran como relaciones de poder; y lejos de producir efectos represivos u opresivos, devengan efectos productivos, a nivel de los sujetos, produciendo determinadas subjetividades.

Si bien es cierto que las investigaciones tienen en cuenta el aula como espacio privilegiado de abordaje y estudio de las relaciones pedagógicas, los resultados arrojan luz solo sobre algunos aspectos de esas relaciones que deben abordarse y ser tenidos en cuenta. Entendemos por aula, desde la perspectiva de Jackson: “[...] un entorno físico relativamente estable; que proporciona además un contexto social bastante constante” (2001, p.6). Por ende, tal afirmación no pretende invalidar esos antecedentes del campo de la investigación, ni mucho menos, solo plantear que la complejidad de una relación pedagógica va mucha más allá del espacio puntual presencial del salón de clases. Es como pensar, paralelamente, en otro tipo de relaciones -no solamente pedagógicas- filiales, comerciales, afectivas, entre otras, que solo se definen y configuran por los espacios e instancias de interacciones presenciales, desconociendo una minúscula e imperceptible (aparentemente)

capilaridad que corre por otros múltiples espacios, situaciones, bienes materiales, objetos, inmaterialidades, incluso con efectos extrainstitucionales.

Siguiendo a Rockwell (1997), es posible afirmar que, así como lo que los y las estudiantes aprenden, no es posible, imbricarlo, simple y sencillamente, al contenido de un programa oficial; tampoco lo que sucede en la escuela representa completamente lo que entendemos por experiencia escolar. En el mismo sentido, y en términos comparativos, las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as, no solo se circunscribe al acontecer del espacio áulico, sino que van mucho más allá de la vida escolar misma. Una transescolaridad que embebe lógicas, prácticas, usos, costumbres objetos, entre otros, que también pregnan los espacios cotidianos de la vida misma configurándolos.

En virtud del planteo efectuado precedentemente, propondremos un modelo de análisis de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as de escuelas secundarias, a través de las carpetas escolares de los y las estudiantes. Este modelo, requiere de una conceptualización de las relaciones pedagógicas, que se desarrollará en el apartado subsiguiente, para comprender su alcance operativo y en términos metodológicos.

3.2.1. Conceptualización de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores

En el contexto de una carpeta escolar (CE), las relaciones pedagógicas (RP) siguiendo lineamientos planteados en documentos de autoevaluación institucional, dentro de la mesopolítica de la provincia de Córdoba, se configuran a partir de las propuestas de enseñanza -en adelante PE- que los profesores y profesoras planifican y gestionan en el marco de un espacio curricular determinado; las producciones y/o realizaciones estudiantiles -en adelante PRE- desarrolladas a partir de ellas y las devoluciones constructivas/intervención -en adelante DCI- que los profesores realizan frente a esas producciones/realizaciones, a partir de criterios y procesos de evaluación. En tal sentido, la mesopolítica de la provincia plantea fases configurativas de una relación pedagógica; las que pueden quedar plasmadas totalmente, o en parte,

dentro de las carpetas escolares de los y las estudiantes (Gobierno de la provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009)¹⁰.

A partir de dicha conceptualización, es posible reconocer tres fases constitutivas (componentes) de una relación pedagógica (RP) en la que el conocimiento no está ausente, ni mucho menos, sino mediatizados por propuestas de enseñanza, producciones y realizaciones estudiantiles, por tratarse, para este caso, de un dispositivo escriturado.

Es en dicho sentido que entendemos a toda relación pedagógica está configurada por tres fases principales configurativas, a saber:

- Una *propuesta de enseñanza* vinculada a lo que los profesores quieren enseñar y las actividades mediatizadoras que proponen a sus estudiantes para promover aprendizajes.

- Las *producciones y/o realizaciones* que los y las estudiantes desarrollan en sus carpetas escolares (CE), a partir de lo que se les formula por medio de una propuesta de enseñanza.

- Y, finalmente, las *devoluciones constructiva e intervenciones* (retroalimentaciones), que los y las profesores/as desarrollan para orientar los procesos de aprender. Esto es sugerencias y/o correcciones, mediaciones orientativas de los procesos estudiantiles vinculados a los aprendizajes.

Por otra parte, si entendemos que esas relaciones varían, por cuanto no son uniformes, teniendo en cuenta la formas que asumen cada una de sus fases, componentes constitutivos, sería posible una clasificación de ellas desde varios puntos de vista o criterios.

En el marco de esta investigación, se asume que las formas de cada uno de estos componentes presentan rasgos diferentes. Ya se trate de aquellos que caractericen a las propuestas de enseñanza, a las producciones estudiantiles que se desarrollen frente a ellas, de modo completo, parcial, o presencia de actividades

¹⁰ Véase *Documento para la construcción de la autoevaluación institucional* (2009). Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en <https://n9.cl/k1ze>

irresolutas; como también, variedad de devoluciones, intervenciones que los y las profesoras realizan, acompañando los procesos de aprendizajes. O también la ausencia de ellas.

Sin embargo, lejos de un carácter meramente técnico instrumental, las formas que dichos componentes asuman, el vigor que los caracterice, ya por una presencia nítida y potente de cada uno de ellos, o diluida y menguada, en otros casos, dota a las relaciones pedagógicas de diferentes niveles de intensidad. Una intensidad que habilita, en mayor o menor medida, el sentido pedagógico convocante de la relación. Es decir, su intencionalidad de enseñanza, por parte de profesores y profesoras para lograr nuevos aprendizajes en los y las estudiantes.

Dentro del apartado que sigue, desarrollaremos una tipificación de estas relaciones desde esta perspectiva referida a la intensidad de las relaciones pedagógicas, independientemente de otras clasificaciones posibles.

3.2.2. Tipos de relaciones pedagógicas

Recuperando brevemente la conceptualización desarrollada en el apartado anterior, los componentes de una relación pedagógica son variables, aunque determinados por la presencia más o menos constante de tres de ellos: las propuestas de enseñanza, las producciones y/o realizaciones estudiantiles, desarrolladas frente a ellas, y las devoluciones constructivas e intervenciones que profesores/as desarrollan acompañando los procesos de aprender.

Como puede advertirse, en esta configuración el conocimiento no está ausente, sino que, por su carácter intangible, se presenta mediatizado por las propuestas de enseñanza y lo que los y las estudiantes desarrollan frente a ellas en una carpeta escolar. Como ya lo expresáramos, cosificar al conocimiento, deviene de una construcción discursiva en la que éste es sustantivado. Carece de naturaleza física y sustancial, por ende, desprovisto de masa, volumen y no ocupa un lugar en el espacio. En ese mismo sentido, no puede asimilarse, construirse, transmitirse, ni mucho menos, comprar, vender, oler, guardar (Ibáñez Bernal, 2007). En todo caso, aunque apartándonos de las metáforas geométricas de las figuras y formas, resulta más fundada la postura de Rezeau (2002), quien en el contexto de su tesis doctoral propone la metáfora del cuadrado. En ella, el conocimiento es reemplazado, por su naturaleza

insustancial, por los artefactos, instrumentos, actividades, entre otras. Es así, como según lo planteado en este modelo, éste debe encontrarse ya en el resultado escriturado de la acción de enseñar o de aprender.

Desde nuestro estudio, el enfoque se orienta a determinar la intensidad de esas relaciones, como categoría pedagógica, teniendo en cuenta no solo la presencia de los componentes referidos, o bien su ausencia, sino las formas que estos asumen. Así, por ejemplo, la creatividad de las propuestas, la/s estrategia/s puestas en texto, que profesores/as seleccionan para su presentación, el desarrollo o no de conceptos, respetando la epistemología del campo disciplinar con el que ese aprendizaje y contenido se corresponde; el o los modos a través de los cuales las propuestas favorecen la comprensión, el repertorio de actividades que se ofrecen, las características de su diseño (Litwin, 2008).

Si bien la intensidad de una relación pedagógica constituye un criterio de clasificación, que es el que priorizamos en el marco de este estudio, no es el único. Resultan posible otros criterios de categorización, a partir de considerar otros aspectos de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as.

A partir de la conceptualización, desarrollada y prosiguiendo con los criterios planteados por Krickesky (2014), resulta posible categorizar a las relaciones pedagógicas en función de diversos grados de intensidad que puedan asumir. Para este caso, es posible establecer una tipología configurada por 3 (tres) grupos más o menos definidos. Cuestión esta que, sin duda alguna, no da cuenta de la apropiación de saberes por parte de los y las estudiantes, necesariamente, pero sí de la intensidad de una relación pedagógica al interior de una carpeta escolar (CE). Para lo cual deberemos tener en cuenta, como principal criterio, la presencia constante, inconstante, o diluida, de los componentes constitutivos básicos a los que hemos referido.

De esta manera, podemos establecer tres tipos de ellas, a saber:

-Relaciones pedagógicas de alta intensidad (o alta escala), en adelante RPAI, aquellas dentro de las que todos los componentes que configuran las relaciones pedagógicas (RP) están presentes dentro de las carpetas escolares. Y, por ende, asumen diferentes formas escrituradas.

-Relaciones pedagógicas de mediana intensidad (o mediana escala), en adelante RPMI, aquellas dentro de las que no todos los componentes se encuentran presentes, o bien, su presencia se observa de manera indefinida, o difusa. Refiriéndonos, siempre, a una presencia escriturada en el seno de las carpetas escolares de los/as estudiantes.

-Relaciones pedagógicas de baja intensidad (o baja escala), en adelante RPBI, no solo aquellas en las que no todos los componentes de una relación pedagógica no están presentes, o de presencia difusa (poco clara), a lo que se incluye la existencia de espacios en blanco, silencios, principalmente, por parte de los y las estudiantes en tanto y en cuanto no han desarrollado sus producciones. O bien, ausencia de devoluciones constructivas y/o intervenciones, por parte de profesores/as con el propósito de favorecer mayores niveles de comprensión y habilitar posibilidades para que los/las estudiantes sean capaces de lograr mejores producciones, desarrollar nuevas habilidades y, poder abandonar las razones de los otros, ir en busca de buenos razones, o nuevas razones, desarrollando sus puntos de vista y/o posicionamientos personales (Litwin, 2008).

Como el estudio de estas relaciones pedagógicas se abordan dentro de las carpetas escolares de los/as estudiantes, es que las carpetas constituyen otro de los tópicos centrales de la investigación que se desarrolla en el apartado subsiguiente.

3.3.3. Carpetas escolares

Para avanzar en la conceptualización de otra de las categorías de la investigación, abordaremos la significación y el alcance de la carpeta escolar, en el contexto de esta investigación.

Desde una perspectiva más bien física, material o anatómica, se requiere acudir al diccionario de la RAE (2014) para realizar una primera aproximación a la categoría de carpeta escolar. El que la define como un elemento de una sola pieza, en forma rectangular, cuya fabricación puede variar respecto de sus materiales –cartón, plástico u otros- que se dobla por la mitad y que va unido con diferentes medios -goma, anillo metálico, gancho legajador- con fines de archivar, guardar o bien, conservar documentos y papeles. Respecto de su función, el diccionario reza, que sirve para escribir sobre ella o guardar papeles.

La palabra carpeta, en su raíz etimología, procede del francés “*carpette*” tapete, y a su vez del inglés “*carpet*”, que se traduce a nuestra lengua como carpeta que, como artefacto material de una sola pieza, permite reunir diferentes materiales, papeles, vinculados -en este caso- con los procesos de enseñanza.

Por otra parte, estos registros reciben la denominación de carpetas de aprendizajes, traducida al francés como *dossier*, o bien portfolios o *students portfolio* para referirse al mismo dispositivo, pero nombrado con esa expresión en el ámbito anglosajón. (Blanch Gelabert; Bosco Paniagua; Gimeno Soria; González Monfort; Fuentes Agustí; Jariot Garcia; Jiménez Pelayo; Oliver del Olmo; Rifà Valls; Santiveri Papiol; Segura Aliaga y Trafí Prats (2011). Empero, puede observarse que estos materiales empleados en los procesos aprendizajes no son el equivalente al objeto de estudio de esta investigación, en los que no fue posible reconocer los procesos de autogestión y autorregulación de los aprendizajes estudiantiles, en términos de metacognición, como tampoco, de los procesos de metaevaluación.

En el marco de esta investigación, vamos a entender por *carpetas escolares* (CP) a aquellos dispositivos pedagógico-didácticos de apoyo a la enseñanza y a los procesos de aprendizajes, que contienen registros escritos desarrollados por los/las estudiantes en el marco de las diferentes propuestas de enseñanza, con intencionalidad de lograr aprendizajes, dentro de los diferentes espacios curriculares de la escuela secundaria. Y, a su vez, registros docentes acompañando los procesos de aprender. Los que incluyen recomendaciones, sugerencias, correcciones o aquellas intervenciones que involucren nuevos aportes que orientan los procesos de aprendizajes.

Dicha conceptualización no invalida, ni desconoce la presencia del soporte material externo referido por la RAE (2014) -que puede o no estar presente- como contenedor de dichos registros. Sin embargo, su carácter de dispositivo pedagógico didáctico está determinado por los registros de contenidos. Los que forman parte de la intencionalidad pedagógica del hecho educativo formal.

En tal sentido y desde la perspectiva de las CE (carpetas escolares) que integran este *corpus*, la disposición, en apariencia, desordenada y, sobre todo,

desprovista de un soporte físico externo que contenga a todos los materiales interiores, llevó al replanteo de la carpeta escolar en sí, como categoría teórica. Es decir que la presencia o ausencia del soporte físico, o bien, la inexistencia de un ordenamiento interior no invalidaría el carácter de carpeta escolar (CE), en la medida que esta reuniera un conjunto de materiales escritos, de espacios curriculares diferentes, que contiene una serie de registros que se han desarrollado en el marco de una clase, o fuera de ella, como parte de un proceso de enseñanza.

Con relación a la conceptualización de la RAE (2014), respecto de su constitución externa, o fachada, las mismas pueden clasificarse en tres grupos más o menos bien diferenciados, a saber:

-*carpetas escolares propiamente dichas (CEP)*, aquellas que, en términos generales, responden a la conceptualización de la Real Academia Española (RAE, 2014). Estas carpetas escolares presentan sus tapas o soporte externo, de diferentes materiales y en su interior registros escriturados en diferentes hojas compartimentadas por folios, o separadores, que determinan los diferentes espacios curriculares, medianamente ordenados y organizados.

- *Carpetas escolares de folios (CEF)*, aquellas que no presentan el soporte externo, material, físico. Sin embargo, constituidas por un conjunto de hojas y folios separadas en los diferentes espacios curriculares, con la presencia de hojas sueltas, fotocopias, otros elementos de carácter escolar, tabla periódica, horario escolar, otros; y no escolar, como fotografías, notas, imágenes, figuras, entre otras. Unidas por diferentes amarras o elementos sujetadores como banda elástica, hilo u otro elemento de unión.

-*Carpetas escolares de dispersión (CED)*, compuestas por un importante volumen de hojas de carpeta, sin tapas, como el grupo anterior, sin folios o separatas, contando con una partición interna, en algunos espacios curriculares, que no resultan perceptible a primera vista, sino como consecuencia de una minuciosa tarea de disquisición, separación y ordenamiento posterior para su estudio.

Esta clasificación precedente, responde al estado en que las carpetas escolares presentaban al momento del relevamiento. Y, como ya se señaló al comienzo de este apartado, la presencia y/o ausencia del soporte material no constituye un elemento

excluyente para incorporarse dentro de esta categoría. Lo cual, por otra parte, no debe dejar de ser considerado, como característica de las carpetas que integran este *corpus*.

Sin embargo, en cualquiera de los tipos de carpetas escolares referidas, y por su carácter de dispositivo escriturado y limitación propia de estas fuentes documentales, se presentó una dificultad metodológica de abordaje. Cómo reconocer en las carpetas del *corpus* las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as.

Tras un proceso de minucioso análisis, se identifica la presencia de una categoría espacial emergente, el *episodio* (E), sobre cuya conceptualización se avanza en el apartado siguiente.

3.3.3.1. Episodio

A diferencia de un estudio de las relaciones pedagógicas en un espacio real de interacción: el aula, u otro espacio de enseñanza, dentro de un registro escrito no es el tiempo, elemento fundamental para el análisis (vinculado al inicio, desarrollo y finalización de una clase) sino el espacio físico, material de la carpeta escolar. Por tal razón, se entiende al episodio, en primer término, como una categoría espacial al interior de una carpeta escolar.

En virtud de la importancia de los espacios, y ante la dificultad de poder determinar si aquello que se encuentra registrado en una hoja -carrilla- o en un conjunto de ellas -varias carillas- se corresponde con una clase, parte de una clase, o un conjunto de clases, es que se identifica esta categoría espacial emergente: el *episodio* -en adelante E-.

La presencia de este emergente lleva a determinar que la clase no constituye la categoría teórica apropiada para comprender al conjunto de elementos presentes y articulados, componentes de una relación pedagógica en el interior de cada carpeta escolar. En tal sentido, el episodio se constituye en unidad de análisis para el abordaje de relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores dentro de las carpetas escolares de estudiantes de escuela secundaria.

Es decir que la dificultad metodológica, transformada en epistemológica, es lo que lleva a analizar las características de este emergente espacial que posibilita un estudio más exhaustivo de las relaciones pedagógicas dentro de él.

En tal sentido, y a los fines de esta investigación, entendemos por episodio a aquella secuencia pedagógica didáctica espacial, o segmento, en el marco del cual se puede identificar un conjunto de registros escolares estudiantiles –en su mayoría de carácter pedagógico didáctico, con fines de enseñanza y constitutivos de una relación pedagógica. Como también, registros docentes de acompañamiento a los procesos de aprendizajes de los y las estudiantes.

A su vez, este episodio, en tanto secuencia, está determinado por un inicio (o principio) y un final, no siempre perceptible a simple vista y sin asumir el formato de inicio y cierre, desde la perspectiva de una clase.

Cada episodio está determinado por los componentes de una relación pedagógica cuya presencia no es constante, ni uniforme y forma parte de un cuerpo de producciones mayor, el espacio curricular al que pertenece y, a su vez, de la carpeta escolar, de un/a estudiantes, en cualquiera de los tipos referidos en el aparatado anterior.

Por otra parte, la identificación espacial del episodio resulta posible a partir del análisis -no simplemente, de los registros estudiantiles en general, vinculados a los componentes mismos de la relación pedagógica- sino a la presencia intrínseca de un hilo interno articulador, el tópico o contenido de enseñanza que aparece como común denominador. Ese tópico o contenido, abordado dentro de un episodio, se corresponde con los aprendizajes y contenidos cuya denominación responde a la designación efectuada por los Diseños Curriculares de esta jurisdicción. Por lo tanto, ese hilo articulador está constituido por el aprendizaje y contenido que el episodio contiene, incluido tanto en las propuestas de enseñanza, que profesores/as plantean, como en las producciones y/o realizaciones estudiantiles que estos desarrollan a partir de las primeras. Demás está señalar, que dentro de este análisis tanto unas como otras- propuestas de enseñanza y producciones estudiantiles- asumen formas de registros escriturados, o puestos en texto.

Este emergente, presenta diferentes tipologías, teniendo en cuenta algunos criterios de clasificación. Los criterios que se consideran dentro de este estudio, a saber:

Según la *presencia visible y/o perceptibles*, o no, de los *componentes de una relación pedagógica*:

-*Episodio de demarcación visible*. Aquellos en los que, a través de los registros escriturados, es posible reconocer la presencia de los componentes de una relación pedagógica, por ende, el comienzo y finalización de cada secuencia pedagógica didáctica espacial. En adelante EDV.

-*Episodios de demarcación difusa*. Aquellos en los que, a través de los registros escriturados, no es posible reconocer la presencia de todos los componentes de una relación pedagógica; por ende, el comienzo y finalización de cada secuencia pedagógica didáctica espacial no es identificable a simple vista. Se requiere de identificar el aprendizaje y contenido de cada espacio curricular, como denominador común de la secuencia o segmento. En adelante EDD.

-*Episodios sin demarcación*. Aquellos en los que a través de los registros escriturados no es posible reconocer la presencia de algunos de los componentes de una relación pedagógica, integrados por los vacíos espaciales o espacios en blanco. En adelante ESD.

A su vez, se tiene en cuenta otro criterio de clasificación, a partir de la variable espacial; es decir la *extensión del episodio*. Respecto de ella, esta comprende una carilla, una hoja, parte de ella, según los casos.

Considerando este segundo criterio, los episodios se clasifican en los siguientes tipos:

- *Episodios breves o concisos*. Aquellos que, espacialmente, ocupan una carilla o menos de una carilla (de una hoja de carpeta tamaño A4). En adelante EBC.

- *Episodios extensos o prolongados*. Aquellos que, espacialmente, ocupan más de una carilla, hasta una hoja de carpeta tamaño A4. En adelante EEP.

- *Episodios explayados*. Aquellos que, espacialmente, ocupan más de más de una hoja de carpeta tamaño A4, en algunos casos, varias hojas. En adelante EE.

Por otra parte, resulta importante destacar cómo se entreteteje una malla compleja entre los diferentes tipos de relaciones pedagógicas que se identifican al interior de los episodios, con la tipología de estos. Esto es, cómo la intensidad de una relación pedagógica está determinada por el predominio explícito de cierto tipo de episodios, según las clasificaciones ofrecidas precedentemente, cuyas características operan sobre la relación pedagógica que lo contiene. Cuestión esta que será abordada en el análisis del *corpus*.

3.3.3.2. No obligatoriedad de uso de la carpeta escolar

Dentro de este apartado resulta pertinente subrayar una de las diferencias sustantivas entre las carpetas escolares de escuelas secundarias y los cuadernos de los y las estudiantes de las escuelas primarias. No por tratarse de una cuestión que responda a intereses comparativos. Sino para lograr niveles más profundos de comprensión, teniendo en cuenta el modo en que esta variable incide en el objeto analizado. Es decir, considerar la obligatoriedad o no de un dispositivo pedagógico didáctico como categoría analítica y su incidencia en la trama configurativa del mismo.

Los cuadernos escolares empleados en la escuela primaria se caracterizan por la obligatoriedad de su uso dentro del nivel educativo, en los diferentes espacios curriculares y/o campos de formación. Aunque bien sabemos, desde una perspectiva histórica, que la utilización del cuaderno único ha sido reemplazada por varios cuadernos - y/o carpetas escolares- que se distribuyen en función de las diferentes áreas de conocimiento. Su utilización, conlleva la fuerza de la obligatoriedad, teniendo en cuenta que, en los últimos grados del nivel primario, las carpetas escolares cobran mayor presencia. Por otra parte, aunque los estudiantes que asisten al nivel primario emplean también varios cuadernos destinados a ser utilizados en clase, o los cuadernos de tareas, utilizan también varios otros de ellos, según el espacio curricular del que se trate. Y ya dentro de los últimos grados de la escuela primaria, aparecen estos otros artefactos: las carpetas escolares.

Dentro de la escuela secundaria, en cambio, no acontece lo mismo. Los y las estudiantes están obligados/as a asistir a este nivel educativo, a partir de la disposición establecida por la Ley de Educación Nacional 26.206/06, que en su art.16 reza:” La

obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria”. Por su parte, la Ley de Educación Provincial 9870/10 específicamente refiere en su Art. 26 a la obligatoriedad. De esta manera prescribe:” La obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de 4 (cuatro) años hasta la finalización del nivel de educación secundaria”.

Sin embargo, el uso de las carpetas escolares adquiere un carácter voluntario, no existen disposiciones normativas escolares como parte de un régimen académico, que establezcan la obligatoriedad de su utilización. A pesar de lo cual, por la fuerza de una práctica consuetudinaria, resultante de una gramática escolar institucionalizada, las carpetas escolares se emplean, en ambos ciclos del nivel secundario. Existiendo una marcada tendencia que pone en evidencia el énfasis de lo disciplinar (Gvirtz 1999).

Respecto del uso de las carpetas escolares, como resultado de una práctica escolar tradicional, resulta posible afirmar que forman parte de prácticas tácitas, no explicitadas y, por ende, excluidas de la normativa del *régimen académico* de la escuela secundaria. La referencia al régimen académico involucra un conjunto de disposiciones imbricadas a la asistencia, la puntualidad, las evaluaciones, las libretas de calificaciones, los criterios de evaluación y promoción, entre otras orientaciones. A pesar de lo cual, no se reconocen pautas regulatorias sobre presencia, uso y función de ellas (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlattu, 2012).

Por otra parte, la omisión respecto del uso de este dispositivo pedagógico-didáctico de la escuela secundaria, le asigna un cierto grado de invisibilidad, por cuanto se trata de un componente no expreso del régimen académico, y el consiguiente supuesto de que todos deben -o deberían- conocer respecto de sus pautas de ordenamiento y de utilización, situación que devenga en “[...] un proceso de exclusión naturalizada para muchos jóvenes que no logran ajustar su experiencia a la cultura institucional que define estas pautas” (Baquero, et al. 2012, párr.5).

Es decir que, por un lado, se produce una suerte de invisibilidad, o laguna, en la jerga técnica, desde una óptica jurídica; y esa invisibilidad va acompañada de un fenómeno de reificación. Esto es, su presencia, su uso, y su función no está especificada, lo cual no invalida su presencia, su uso y su función que se ha sumergido

en un proceso de naturalización y, por ende, exenta de ciertas reflexiones pedagógicas. Algo asumido como hecho dado, en el sentido natural de la expresión, por ende, exento de dudas, interrogantes, cavilaciones (Skliar, 2017). Como un artefacto ya dado, indiscutible y natural del espacio del aula. Por lo tanto, una exención que cercena su potencial pedagógico didáctico como cualquier otra reflexión que no alcance al hecho educativo mismo.

Sin embargo, resulta apropiado señalar que, en el trascurso del año 2018, se aprueba, en la provincia de Córdoba, el “Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria” El mismo es definido en los siguientes términos:

[...] es el instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes, conforme las orientaciones aprobadas en la presente Resolución. Es una herramienta constitutiva del gobierno escolar que orienta y define los modos de la organización en lo pedagógico-didáctico, institucional, administrativo y comunitario tendiente a garantizar prácticas pedagógicas e institucionales basadas en el principio de la educación como un bien público y un derecho personal y social¹¹. (2028. Anexo II, folio 1)

Dentro del contenido de este instrumento jurídico referido, resulta posible encontrar un conjunto de apartados, 4 (cuatro) en total, pero en ninguno de ellos se hace alusión a las carpetas escolares de los y las estudiantes, como artefacto de registro de los procesos de aprendizajes y acompañamiento a las trayectorias escolares estudiantiles. Teniendo en cuenta que la regularidad de estas y su continuidad, constituye uno de los objetivos principales de las metapolíticas, macropolíticas y mesopolíticas. Comprendiendo, por su parte, que los procesos de registro, producción, elaboración, en una carpeta o cualquier otro dispositivo o artefacto, forman parte de los procesos de construcción de conocimiento en clave socio constructivista.

Con relación al régimen académico vigente en la provincia de Córdoba desde el año 2008, aprobado para la enseñanza secundaria, contiene una serie de apartados

¹¹ Actual Régimen Académico para las Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba, disponible en: <https://n9.cl/4dnyw>

constituido como capítulos. Cada uno de ellos regular diferentes aspectos de la organización académica escolar institucional, prácticas y procesos que se desarrollan dentro de ellas. En su estructura interna, se configura del siguiente modo:

- Cap. I. Estudiantes regulares de trayectoria escolar asistida y libres, asistencia y puntualidad.
- Cap. II. Organización académica institucional, jornadas interdisciplinarias de integración de saberes.
- Cap. III. Sentidos y orientaciones de las regulaciones sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, Mecanismos de acreditación y promoción.
- Cap. IV. Sentidos, orientaciones y regulaciones sobre la convivencia escolar.

Al interior de estos capítulos, no se establecen prescripciones de ninguna índole respecto de las carpetas escolares de los y las estudiantes teniendo en cuenta que, amén de la presencia de otros dispositivos o artefactos que acompañan los procesos de enseñanza, las carpetas escolares constituyen uno de los principales soportes de estudio empleado por los y las estudiantes.

Respecto de su utilización, y en clave genealógica, se encuentra vinculada a esa fuerza consuetudinaria resultante de la vigencia y auge de la teoría constructivista del aprendizaje y a las observaciones que realizó Piaget. Las que, por otra parte, se imbrican con los orígenes de la escuela activa. Resulta importante recuperar que el empleo de los cuadernos escolares se remontaría al inicio de las escuelas Montessori, respecto de la educación primaria. Con relación a las escuelas secundarias, sus primeras huellas se remontarían al Reino Unido y a los EE. UU (Gregori Giral, 2009).

De esta manera, las carpetas escolares constituyen un medio donde los y las estudiantes pueden reflejar gustos, preferencias, elecciones que realizan frente a un proceso de aprendizajes de autoconstrucción, “[...] un aprendizaje que él mismo debía construir y reflejar en las denominadas libretas o carpetas de trabajo para mostrar a los padres” (Gregori Giral, 2009, p. 58).

Finalmente, la inclusión de este apartado, dentro del marco conceptual, permite comprender la necesidad de una perspectiva de abordaje de estos dispositivos pedagógico-didácticos. La ausencia de marcos normativos regulatorios, sobre la

utilización, llevan a profundizar en aspectos y prácticas de la cultura institucional escolar que den cuenta de usos y costumbre en torno a ellas. Cuestión esta que se recupera a partir de las voces de estudiantes y profesores de las instituciones educativas a las que asisten, o asistieron, los y las estudiantes autores y propietarios de las carpetas escolares de este *corpus*.

Ergo, no asume la misma implicancia hablar de una carpeta escolar cuyo *uso tienen carácter obligatorio*, o su par contrario, dispositivo de *uso opcional*. Del mismo modo, referirnos a una carpeta escolar dentro de una *escuela donde su concurrencia es obligatoria* o, su par contrario, de concurrencia deliberada. Esta cuestión planteada, lejos de configurar un simple juego de palabras, va mucho más allá; por cuanto las condiciones materiales que se describen influyen, de manera diferenciada, en los modos en que estos dispositivos escriturados cobran vida. Cada una de estas condiciones, impactan en sentidos diferentes, afectan al objeto estudiado. Por lo cual, lo interesante es poder elucidar, en este caso particular, en qué sentido afectan a estos artefactos, o de qué manera lo hacen.

3.3.4. Escuela secundaria

Delimitar el tramo de educación secundaria, como segmento de la educación formal obligatoria dentro del sistema educativo federal, no solo se vincula a una cuestión semántica, y como recorte propio de la investigación, sino además a la necesidad de poder delimitar un escenario de análisis donde la obligatoriedad del nivel constituye un factor de contexto de las relaciones pedagógicas de estudiantes y profesores/as en las carpetas escolares.

Al respecto, la circunscripción de este nivel de la enseñanza se encuentra regulado a nivel de la macro política argentina y, específicamente, dentro de la meso política jurisdiccional de la provincia de Córdoba.

Desde una perspectiva federal, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06 establece en su Capítulo IV, referido a la Educación Secundaria: “La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria” (Art. 29).

Por su parte, este nivel del sistema educativo está constituido por 2 (dos) ciclos: el Básico Unificado (CBU) que comprende primero, segundo y tercer año de la escuela secundaria; y el Ciclo Orientado (CO), comprendiendo cuarto, quinto y sexto año respectivamente.

Dentro del Ciclo Orientado (CO) se encuentran, como oferta educativa, las diferentes orientaciones, entre las que se encuentran: Ciencias Sociales y Humanidades, Lenguas, Educación Física, Arte-Artes Visuales, Comunicación, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Turismo, Informática, Agro y Ambiente (2011)¹².

Por otra parte, siguiendo el orden de prelación de las normas jurídicas, según los establece la propia Constitución Nacional en su artículo 31 -referido a la supremacía constitucional- la meso política jurisdiccional define a la educación secundaria en la Ley Provincial de Educación (LEP) N°9870/10. La misma, dentro de su artículo 26 reconoce a la educación secundaria como parte de la estructura del servicio educativo que brinda la provincia, estableciendo la asistencia obligatoria a este nivel. Dicho artículo reza: “La obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de educación secundaria”.

Un rasgo destacado a señalar es que el espíritu de estas normas jurídicas apunta a establecer condiciones objetivas a fines de lograr que todos/as los y las adolescentes tengan posibilidades concretas de acceder, permanecer y egresar de las escuelas, habiendo adquirido aprendizajes significativos y valiosos (Duro & Perazza, 2008).

A los fines de este estudio, el *corpus* se constituye por carpetas escolares de estudiantes que asisten -o asistieron- a ambos ciclos del nivel secundario de la provincia de Córdoba. Instituciones educativas de gestión estatal y privada, del interior provincial y de la ciudad capital.

¹² Véase *Implementación de las orientaciones de la educación secundaria en la provincia de Córdoba. Sugerencias para la enseñanza y a evaluación de los aprendizajes* <https://n9.cl/f5ahc>

CAPÍTULO IV ESTRATEGIAS Y PROCESOS METODOLÓGICOS

4.1. Diseño metodológico

La presente investigación se enroló dentro de un diseño cualitativo, basado en un modelo de tipo interpretativo. En tal sentido, empleó, metodológicamente, la inducción analítica en un proceso de iteración constante. Esto es, del campo a la teoría y viceversa.

En tal sentido, el diseño y su proceso incluyó tres fases metodológicas a saber:

-la *primera fase*, constituida por el análisis del *corpus*, conformado por las 52 (cincuenta y dos) carpetas escolares de estudiantes de escuelas secundarias. Esta fase comprendió dos *momentos principales*. El *primero* de ellos, el análisis del *corpus* en general, composición y características. El *segundo* de ellos comprendió el análisis de los diferentes episodios (E) continentales de las relaciones pedagógicas. Se encuentra desarrollada en el Cap. V. Para su análisis se emplearon los postulados de la teoría fundamentada la que se configura como una metodología general, para desarrollar teoría que está enraizada (*grounded*) en información sistemáticamente recogida analizada” (Soneira, 2006, p.153).

-La *segunda fase*, constituida por la implementación de diferentes técnicas de relevamiento. Por un lado, entrevistas a profesores y profesoras; y, por otro, encuestas a los/as estudiantes de escuelas secundarias de la provincia. Se encuentra desarrollada en los Cap. VI y VII respectivamente.

-Y, finalmente, una *tercera fase*, destinada a la triangulación de datos procedentes de las diferentes fuentes relevadas. Es decir, *corpus*, entrevistas y encuestas. Se encuentra desarrollada en el Cap. VIII.

A su vez, por tratarse de un diseño cualitativo, cabe destacar que la representatividad es lo que prevaleció, por lo cual, un conjunto de casos, análisis en profundidad de un grupo de episodios del *corpus*; indagaciones a un conjunto de profesores/as y estudiantes de la provincia, es lo que resultó valioso. En tanto búsqueda en profundidad de regularidades en las singularidades, como también de irregularidades o emergentes.

El dominio de este enfoque no implicó desestimar aportes de tipo cuantitativos, tendientes a proporcionar un panorama más abarcador y profundo, a los fines de abonar una mirada desde lo complejo, en virtud de la naturaleza del objeto de estudio abordado.

Por otra parte, dentro del diseño cualitativo y como ya se lo señalara, se empleó como método la inducción analítica, en un doble procesos. Desde el campo de investigación a los marcos teóricos y viceversa. De los datos particulares a datos más generales, lo cual no implicó plantear generalizaciones válidas para todos los casos “[...] resulta imposible siquiera pensar que esta pudiera generalizarse” (Álvarez & Jürgenson, 2009, p. 33). Sin embargo, esto no significa que las conclusiones obtenidas no puedan emplearse como fuentes para nuevas y futuras investigaciones, o bien, para ser tenidas en cuenta en los procesos de toma de decisiones (Ibidem).

A continuación, en los apartados subsiguientes, se desarrollan los diferentes fases metodológicas y procesos de relevamiento que tuvieron lugar en cada una de ellas.

4.1.1. Primera fase metodológica

Dentro de la *primera fase metodológica* de la investigación tuvo lugar el relevamiento de las carpetas escolares que constituyeron el *corpus* y su posterior análisis. El mismo se encuentra desarrollado en el Cap. V de esta investigación.

Dentro de esta primera fase, el análisis comprendió dos momentos.

Primer momento, se procedió a una presentación general del *corpus*, es decir, su composición y las características generales del mismo. Una categorización de las carpetas escolares en función de los criterios descriptos en el marco conceptual, a saber: su dimensión *temporal*, según el año de relevamiento, el tipo de gestión, de la institución educativa de procedencia, como los ciclos correspondientes a la escuela secundaria. Dentro de este criterio, las orientaciones a las que correspondieron las carpetas escolares del *corpus*. A su vez, la dimensión geográfica, ya se tratasen de carpetas escolares (CE) del interior provincial o de Córdoba capital. Y, finalmente, el grupo de pertenencia, según su aspecto externo o fachada.

A fines de proporcionar una visión de conjunto, respecto de las diferentes dimensiones y criterios tenidos en cuenta en la composición del *corpus*, se presenta la tabla 4.1 de síntesis que sigue a continuación.

Tabla 4.1 Composición del *corpus* considerando diferentes criterios

Composición del corpus según criterios de relevamiento																							
Criterios																							
Temporal										Geográfico		Gestión		Ciclos		Orientación			Fachada				
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Interior	Capital	Estatal	Privada	Básico	Orientado	Cs. Sociales y H.	Cs. Naturales	Economía y Adm	Comunicación	Arte: Artes Visuales	Propiamente dichas	De folios	De dispersión

Respecto del *segundo momento*, el estudio y análisis se desarrolló por medio de una matriz de relevamiento constituida por categorías apriorísticas a partir de las cuales se incluyeron categorías emergentes prosiguiendo con los pasos de la técnica de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1994). Las mismas vinculadas al estudio de los episodios (E), en distintos espacios curriculares de la muestra, al interior de las carpetas escolares (CE), en cuyo seno se configuran las diferentes relaciones pedagógicas.

Las categorías emergentes referidas se fueron construyendo, tomando como principal criterio la presencia de regularidades. Sin embargo, se relevaron también aquellas categorías distópicas -respecto de las regularidades- que permitieron una mayor y mejor comprensión de la complejidad de las relaciones pedagógicas¹³.

Por otra parte, y dentro de esta fase del análisis, el *episodio* (E) se constituyó en la unidad analítica, en cuyo seno tuvieron lugar las diferentes relaciones pedagógicas. Por lo cual, dentro de esta fase, la primera instancia se enfocó en el reconocimiento de cada episodio y, dentro de él, las diferentes categorías nominales (alfabéticas) constitutivas de las relaciones pedagógicas.

Resulta procedente recordar que la categoría emergente episodio (E), surgió frente a la importancia que cobró, en el análisis de estas fuentes documentales, la variable espacial. Por ende, la dificultad de determinar, dentro una carpeta escolar,

¹³ Ver Anexo I, Matriz analítica de episodios.

qué de los registrado por los y las estudiantes se correspondía con una clase, fragmento de una clase, o bien, un conjunto de ellas. Esto supone afirmar que la unidad de estudios estuvo determinada por el episodio y no por la clase, como escenario de análisis de las relaciones pedagógicas en un contexto escriturado de investigación¹⁴.

En relación con los episodios (E), y según sus características, se constituyó, por un lado, una tipología en virtud de la factibilidad, o no, de su delimitación espacial, a partir de la presencia definida, o no, de los componentes de una relación pedagógica. La misma se configuró a partir de tres grupos diferenciados. Los *episodios de demarcación visible* (EDV). Aquellos dentro de los cuales se identificaron los componentes que posibilitaron una fácil delimitación de la secuencia espacial, seno de una relación pedagógica, por la presencia determinada de los componentes demarcadores de su comienzo y finalización. Los *episodios de demarcación difusa* (EDD) donde la delimitación de la secuencia espacial no se pudo determinar a simple vista. Cuestión esta que requirió de un minucioso análisis de sus componentes para poder determinar su inicio y finalización. Para estos casos, fue necesario reconocer el común denominador de cada secuencia, hilo vertebrador, determinado por el aprendizaje – contenidos presentes a lo largo de todo el episodio. Por último, los *episodios sin demarcación* (ESD). Para el caso de aquellas secuencias espaciales en las que no solo el común denominador no resultó perceptible, sino que la ausencia de algunos de los componentes de las relaciones pedagógicas puso en tensión su identificación.

Con fines ilustrativos, se presenta la siguiente tabla para facilitar la comprensión del sistema categorial nominal alfabético de episodios, en virtud de la primera clasificación señalada.

¹⁴ Ver Cap. III, apartado Episodios.

Tabla 4.2 Sistema categorial nominal alfabético de episodios según presencia de componentes de la relación pedagógica

Categoría episodios		
Subcategorías nominales alfabéticas		
Episodios de demarcación visible	Episodios de demarcación difusa	Episodios sin demarcación
EDV	EDD	ESD
Presencia visible de los componentes de una relación pedagógica	Presencia imperceptible de por lo menos 1(uno) de los componentes de una relación pedagógica	Presencia imperceptible de todos los componentes de una relación pedagógica

Por otro lado, se constituyó una tipología en función de la extensión espacial del episodio, considerando la relevancia que asumió dicha variable. En este caso se empleó, del mismo modo, un sistema categorial nominal alfabético, a saber: *episodios breves o concisos*, para el caso de aquellos que, espacialmente, ocupaban una carilla o menos de una carilla (de una hoja de carpeta tamaño A4, en la mayoría de los casos), identificados con la sigla EBC. *Episodios extensos o prolongados*, para aquellos que, espacialmente, ocupaban más de una carilla, hasta una hoja de carpeta tamaño A4, en la mayoría de los casos, identificados con la sigla EEP. Finalmente, *Episodios explayados*, para aquellos que, espacialmente, ocuparon más de más de una hoja de carpeta tamaño A4 o, en algunos casos, varias hojas. Identificados estos con la sigla EE.

Con fines ilustrativos, se presenta la siguiente tabla para facilitar la comprensión del sistema categorial nominal alfabético de episodios, en virtud de la segunda clasificación señalada.

Tabla 4.3 Sistema categorial nominal alfabético de episodios según su extensión

Categoría episodios		
Subcategorías nominales alfabéticas		
Episodios <i>breves o concisos</i>	Episodios <i>extensos o prolongados</i>	Episodios <i>explayados</i>
EBC	EEP	EE
Una carilla. Menos de una carilla (predominantemente hoja A4)	Más de una carilla. Hasta una hoja de carpeta (predominantemente hoja A4)	Mas de una hoja de carpeta (predominantemente hoja A4)

Prosiguiendo con la metodología propuesta para el análisis del *corpus*, amén de la disposición de un dispositivo analizador previo, en el que se incluyeron las categorías teóricas de la investigación, la flexibilidad de la matriz de relevamiento posibilitó la construcción de otras subcategorías teóricas emergentes. Teniendo en cuenta que la presencia de irregularidades en el concierto de regularidades “[...] no siempre opera siguiendo un esquema de acción previamente determinado y cuando tal esquema existe, tampoco es el mismo para todos...” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 62). Se trató, por ende, de un dispositivo caracterizado por su ductilidad, que se fue modificando tras el avance del proceso de investigación. Como se lo señalara, el relevamiento de las nuevas subcategorías nominales emergentes, se fueron incorporando a la matriz analítica de relevamiento, cada vez que la irrupción de alguna de ellas tuvo lugar.

Es así como para determinar las diferentes categorías y subcategorías *configurativas de una relación pedagógica*, se empleó un sistema nominal, no ordinales, a partir de la técnica de codificación abierta, de la teoría fundamentada, frase por frase (u oración por oración) con categorización alfabética, por tratarse de categorías no ordinales (Strauss & Corbin, 1994, 2002).

A los fines de poder vincular las subcategorías nominales emergentes, se empleó la técnica de codificación axial a fines de poder discernir, y poder vincular, aquellos nuevos datos correspondientes a las diferentes categorías, otorgarles sentido

(sensibilidad teórica) y profundizar la comprensión encontrando las relaciones con las categorías principales (Soneira, 2006). Dichas subcategorías se identificaron por medio de una denominación alfabética, identificada por medio de siglas.

Con fines ilustrativos, se presenta la siguiente tabla respecto del sistema categorial nominal alfabético empleado en el análisis de las relaciones pedagógicas (RP).

Tabla 4.4 Sistema categorial nominal alfabético de relaciones pedagógicas

COMPONENTES DE UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA		
Categorías Nominales -Alfabéticas		
Propuesta de Enseñanza (PE)	Producciones y/o realizaciones estudiantiles (PRE)	Devoluciones constructivas/intervenciones (DCI)

Fue posible reconocer como las categorías y subcategorías estuvieron determinadas por la presencia de componentes que fueron asumiendo formatos diferentes. Es decir que, los mismos fueron variando según cada caso y en cada uno de los componentes configurativos de las relaciones pedagógicas (RP).

Como puede observarse en la Tabla 3 cada una de las subcategorías comprendidas dentro de la categoría *Propuestas de Enseñanza* (PE), se identificó con una letra o sigla, para referir en cada caso, al formato que la misma asumió. Entre alguna de ellas: Cuestionarios C, Lecturas con cuestionario (L^C), Esquemas conceptuales (E^C), Líneas de tiempo (L^T), Ejercitaciones (E^j), entre otras.

Por otra parte, con relación a las *Producciones y/o Realizaciones Estudiantiles* (PRE), por tratarse de una codificación axial alfabética 8de tipo no ordinal), también se identificaron con siglas. A saber: Completas (C), para el caso en que las producciones estudiantiles que fueran desarrolladas en su totalidad, tal como las propuestas de enseñanzas lo indicaban. O bien Incompletas (I), para aquellos casos en que la producción estudiantil no hubiera sido desarrollada en su totalidad, del modo en que las propuestas de enseñanza lo indicaban.

Para el caso de las *Devoluciones Constructivas/Intervenciones* (DCI) desarrolladas por los/as profesores/as, se utilizó una primera subcategoría axial nominal compuesta por dos variantes: Sí, para el caso que los/las profesores/as hubieran realizado de devoluciones, comentarios, correcciones a las producciones estudiantiles. No, para aquellos casos caracterizados por la ausencia de este componente de la relación pedagógica.

Sin duda alguna, respecto de la variante Sí, es decir, presencia de devoluciones constructivas/intervenciones, determinó el estado abierto de la matriz para poder determinar qué formas asumían estas diferentes intervenciones. Las mismas se presentan en el Cap. V referido al análisis del *corpus*.

Con fines ilustrativos, se presenta la siguiente tabla respecto del sistema categorial y subcategorial axial nominal alfabético, empleado en el análisis de los diferentes formatos asumidos por los diferentes componentes de las relaciones pedagógicas.

Tabla 4.5 Sistema categorial nominal alfabético y subcategorial axial nominal alfabético de relaciones pedagógicas

COMPONENTES DE UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA							
Categorías Nominales - Alfabéticas							
Propuesta de Enseñanza (PE)				Producciones y/o realizaciones estudiantiles (PRE)		Devoluciones constructivas/intervenciones (DCI)	
Subcategorías Axiales Nominales Alfabéticas							
C	L ^C	E ^C	L ^T	C	I	Sí	No

En el siguiente subapartado, se abordará la construcción de una tipología de relaciones pedagógicas en virtud de la mayor o menor intensidad que asumieran, determinada por la presencia y forma que asumieran sus diferentes componentes.

4.1.1.1. Tipos de relaciones pedagógicas

A los fines de explicar el sistema de análisis empleado para determinar una tipología de las relaciones pedagógicas en función de la intensidad que las caracterizó, es que se recuperan, sucintamente, algunos de los conceptos vertidos en el capítulo anterior.

Es así como, en función de la intensidad de una relación pedagógica se estableció una tipología, tomando como criterio la presencia constante, inconstante, o diluida -en algunos casos ausente- de los componentes constitutivos básicos de una relación pedagógica (propuestas de enseñanza, producciones y/o realizaciones estudiantiles y devoluciones constructivas e intervenciones).

En función del criterio señalado se establecieron tres tipos diferenciados. *Relaciones pedagógicas de alta intensidad*, o alta escala (RPAI), aquellas dentro de las que todos los componentes que configuran las relaciones pedagógicas están presentes dentro de las carpetas escolares. Aunque asumiendo diferentes formatos escriturados. *Relaciones pedagógicas de mediana intensidad*, o mediana escala, (RPMI), para aquellas dentro de las que no todos los componentes se encontraron presentes, o bien, su presencia se observa de manera indefinida, o difusa. *Relaciones pedagógicas de baja intensidad*, o baja escala, (RPBI), no solo aquellas en las que no todos los componentes de una relación pedagógica no estuvieron presentes, o de presencia difusa (poco clara), sino caracterizadas por la presencia de espacios en blanco, silencios o lagunas. Ya se trate de producciones irresolutas por parte de los y las estudiantes; o bien, ausencia de devoluciones constructivas y/o intervenciones, por parte de profesores/as con el propósito de favorecer mayores niveles de comprensión y habilitar posibilidades para que los/las estudiantes sean capaces de lograr mejores producciones, desarrollar nuevas habilidades, entre otras.

Para este análisis se empleó un sistema categorial ordinal alfanumérico, en función del tipo de interacción predominante dentro de cada episodio.

En la tabla que sigue a continuación, se presenta las técnicas de análisis correspondiente, para determinar los tipos de relaciones pedagógicas en función de sus componentes.

Tabla 4.6 Sistema categorial y subcategorial ordinal alfanuméricos de tipos de relaciones pedagógicas

TIPOS DE RELACIONES PEDAGÓGICAS		
Categorías y Subcategorías		
Alta intensidad (o alta escala)	Mediana intensidad (o mediana escala)	Baja intensidad (o baja escala)
RAI	RMI	RBI
1	2	3

Como puede observarse en la tabla precedente, el tipo 1, corresponde a relaciones pedagógicas de alta intensidad, o alta escala; el tipo 2, a relaciones pedagógicas de mediana intensidad, o mediana escala; y, finalmente, el tipo 3 a relaciones pedagógicas de baja intensidad, o baja escala.

Por otra parte, y en virtud del volumen de datos que involucró el análisis, se empleó la técnica de grabación y posterior transcripción de memos, como una forma de registro del análisis de episodios en sus aspectos cualitativos. Respecto de ellos, sus contenidos y proceso de ordenamiento, se desarrolla el empleo de la técnica en el apartado subsiguiente.

4.1.1.2. Los memos

En virtud de la cuantía de datos que se relevaron a partir del análisis de los diferentes episodios, dentro del *corpus* y, por otro, las variadas subcategorías emergentes, como también notas distintivas y/o particularidades presentadas, se empleó el registro analítico de grabación de memos. Estos permitieron capturar impresiones, desarrollar reflexiones, primeros desarrollos teóricos, nuevas preguntas, como la formulación de otras hipótesis (Lúquez de Camacho & Fernández de Celayarán, 2016).

Si bien los memos constituyen anexos, en una investigación cualitativa, son parte del proceso mismo de indagación. Se trata de un trayecto que inicia de manera

desordenada; sin embargo, en su transcurrir, a través de esta técnica de registro se le fue dando mayor ordenamiento a la investigación, a la vez que dotándola de mayores grados de focalización. De ahí su importancia (Charmaz, 2006; Coffey y Atkinson, 2005; Bryman y Burges, 1994/2001).

Por otra parte, estos memos, o también denominados diario de campo del investigador, permitieron el registro de aspectos, en apariencia más informales, que se constituyeron en verdaderas pistas para lograr la escudriñada comprensión profunda. Así, por ejemplo, se registraron corazonadas, o ciertas sospechas, supuestos respecto de la dirección asumida por las tendencias, como así también, parte del proceso reflexivo y de la verificación de los enfoques de campo (Lankshear & Knobel, 2000).

Su implementación adquirió un papel central para el desarrollo de la teoría; pues contribuyeron a incrementar el nivel conceptual de la investigación, pudiendo analizar, reflexionar, profundizar, más allá de los simples incidentes.

Es decir que, a medida que se progresó en el análisis de los diferentes episodios, se fueron grabando memos con la intención de capturar la riqueza de aquellos datos emergentes, que luego fueron empleados con fines interpretativos (Glaser, 1978). Dichos memos fueron desgrabados y se encuentran disponible en el apartado referido a los anexos, puntualmente, Anexo II.

Dentro de los memos fue posible, también, dejar constancia de las inferencias más sencillas a las más complejas. Inferencias resultantes de la vinculación de la subcategorización axial, con las principales categorías, como también los variados comportamientos que tales relaciones asumieron. En tal sentido, favorecieron y promovieron los procesos cognitivos de inducción analítica para el desarrollo explicativo teórico que se desarrolló (Lúquez de Camacho & Fernández de Celayarán, 2016).

Por otra parte, el contenido de los memos, su relectura y continua vinculación contribuyó, en buena parte, al reconocimiento de tendencias sustantivas, en el proceso de construcción del modelo explicativo de las relaciones pedagógicas al interior de las carpetas escolares. De esta manera, se fueron configurando enunciados parciales que permitieron, por un lado, la aproximación paulatina a los objetivos de la

investigación; y, por otro lado, el reconocimiento de las subcategorías sustantivas desde las que se inició el proceso de saturación teórica (Glasser, 1978).

De esta manera, el proceso iterativo de volver una y otra vez sobre muchos de los episodios ya analizados estuvo orientado por la relectura de los memos. Estos se identificaron numéricamente, por fecha de grabación y, paralelamente, la numeración del conjunto de episodios con el que ellos se correspondían.

Resulta fundamental destacar el valor de estas técnicas de registro personal, muchas veces obviadas en los anexos de investigación o, simplemente, no utilizadas. Sin embargo, la complejidad de la investigación cualitativa va más allá de la recogida de datos y su descripción. En tal sentido, los memos constituyeron un modo de plantar evidencias. De esta manera, se aportó garantía de objetividad al relevamiento de la información; como así también brindaron un salvoconducto a la imprevisibilidad y complejidad del abordaje (Danklemaer, Feito, Fihman, Frederic, Guber, Mastrángelo, Prudent, Renoldi, Silla y Vecchioli, 2001).

Por lo expresado, los memos constituyeron piezas claves en el proceso de construcción de la teoría emergente. Operaron a modo de hojas de ruta permitiendo que el cúmulo de datos no nos distanciara de los objetivos de la investigación, avanzando hacia la construcción de las categorías centrales que luego fueron empleadas en la fase de triangulación.

En tanto se avanzó en el análisis del *corpus*, la investigación prosiguió con su curso, ingresando en su segunda fase metodológica; la que se describe en el subapartado siguiente.

4.1.2. Segunda fase metodológica

En la *segunda fase metodológica* de la investigación y teniendo en cuenta no solo las posibilidades, sino las limitaciones que presenta el análisis de registros documentales primarios, es que se complementó el estudio por medio *entrevista a profesores/as* y de una *encuesta a estudiantes* de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. Este abordaje se realizó desde el mismo enfoque cualitativo, por lo que se empleó la inducción analítica interpretativa en un doble proceso: del campo a los marcos teóricos y viceversa; y por medio de la utilización del *software* informático Atlas. Ti.9 para el procesamiento de datos.

Esta fase se constituyó también por *dos momentos*. El primero de ellos se vinculó con la aplicación del protocolo de entrevista a profesores/as de escuelas secundarias de la provincia.

Con relación al empleo del instrumento, y en perspectiva diacrónica, el mismo se diseñó y aplicó una vez avanzado el análisis de *corpus*. En tal sentido, se recuperaron los datos relevados del *corpus*, las categorías emergentes para, a partir de ellas, diseñar el protocolo.

La selección de dicho instrumento de relevamiento se centró en la eficacia que lo caracteriza, a los fines de poder obtener información más completa y, a la vez, profunda, para arrojar luz sobre lo que las carpetas escolares no permitieron ver, o simplemente, dejaron entrever (Díaz Bravo, Torruco García, Martínez Hernández y Varela-Ruiz, 2013).

Las entrevistas se realizaron en los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2020. Por su parte, amén del carácter flexible, se desarrolló en torno a un guion, o protocolo previo, en función de los objetivos de la investigación, y de las categorías emergentes del análisis del *corpus*, como ya se lo señaló. El mismo, respondió a un instrumento de tipo semiestructurado, lo que permitió ajustar el protocolo a los/as entrevistados/as, como también, la posibilidad de aclarar ciertas subcategorías surgidas del análisis del *corpus*, reducir ciertos formalismos y subsanar ambigüedades.

A su vez, una atención flotante sostenida, entendida como componente clave del procedimiento de entrevistas (Guber, 2001) permitió advertir aquellos puntos del protocolo en los que cada entrevistado/a tenía necesidad de *explayarse*. Situación que posibilitó la irrupción de nuevas subcategorías emergentes vinculadas a las relaciones pedagógicas que fueron recuperadas en el capítulo de análisis de las entrevistas.

En tal sentido, se brindó constantemente la posibilidad de que los/as entrevistados/as pudieran *explayarse* sobre cuestiones en torno a las que mostraron interés en ampliar y/o profundizar; como así también la libre asociación respecto de otros conceptos, experiencias, vinculadas a sus prácticas, que guardaron relación directa con el objeto investigado. Demás está subrayar sobre el papel central que jugó la libre asociación, como parte de estos procesos, para lograr una comprensión más profunda respecto de lo que se indaga (Guber, 2001).

Respecto de su diseño, se elaboró una primera versión borrador con la colaboración de 3 (tres) investigadoras especialistas en el uso de la técnica. Se sometió a una prueba piloto, con dos docentes de escuelas secundarias, luego de lo cual se procedió a efectuar los ajustes correspondientes. Las preguntas se agruparon en categorías, considerando los objetivos de la investigación. Algunas de ellas se formularon de manera directa, para indagar respecto del objeto estudiado; en tanto otras, de manera indirecta, a los fines de cruzar la información proporcionada y lograr profundidad, validar su contundencia y comprobar la presencia, o no de ambigüedades. Finalmente, se aplicó en el lapso señalado.

Las mismas fueron grabadas en soporte audiovisual (*meet G-Suite*) después de cuya transcripción se procedió al análisis empleando el mismo *software* que para las encuestas. Es decir, un sistema de codificación abierta de datos cualitativos a través del programa informático Atlas. Ti. 9. Dentro del apartado Anexos, se encuentran disponible el protocolo de entrevista que se utilizó, como también las respectivas desgrabaciones de cada una de ellas.

Recapitulando, desde la fase de diseño, hasta la implementación se transitaron por los siguientes pasos:

- Diseño del protocolo con colaboración de especialistas.
- Implementación de prueba piloto.
- Ajustes del protocolo.
- Aplicación a los docentes que integraron la muestra.
- Desgrabación de entrevistas.
- Análisis de datos
- Construcción de categorías teóricas y subcategorías.

El *segundo momento* se vinculó con la aplicación de *encuestas* a los y las *estudiantes de escuelas secundarias*. La selección de este tipo de instrumento se fundó en las siguientes razones:

-Los y las adolescentes como población objeto, y limitaciones expresivas para desarrollar temas en profundidad y vinculados al objeto de estudio.

- Poder llegar a una población más amplia y corroborar en qué medida los datos relevados en el *corpus* presentaban -o no- correspondencia con las categorías y subcategorías sobre las que indagó el instrumento (Feixas, 2006). Esto es, ampliar el margen de encuestados/as para lograr una efectiva saturación teórica. Por otra parte, estas razones suscribieron a lo expresado por Ruiz Olabuénaga (2007), quien señalara: “El acierto del investigador depende no de la metodología que utiliza sino del acierto en aplicarla en aquellos casos específicos para los que está más adaptada” (p. 17).

Respecto del tipo de instrumento empleado -considerando que la población objeto estaba constituida por adolescentes-, se implementó una encuesta de tipo estructurada con la inclusión de ítems de respuestas abiertas, para que pudieran incluir temáticas de interés y/o relevancia, de manera tal que los/as estudiantes pudieran ampliar información sobre aspectos no incluidos en el instrumento de encuesta.

Con respecto a su diseño comprendió, en primer lugar, una fase de elaboración y consulta a un grupo de especialistas compuesto por 2 (dos) investigadores/as y 3 (tres) docentes de escuelas secundarias. En segundo lugar, la fase piloto, o de prueba, la que, a posteriori, posibilitó los ajustes, correcciones y formulación de nuevos ítems (Casa Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003; García Ferrando, Alvira, Alonso y Escobar, 2015). Respecto de su implementación, una vez completadas las fases precedentes, se realizó por medio de la aplicación de *Google Forms*.

El análisis de los datos relevados en las encuestas se efectuó por medio de codificación abierta de datos cualitativos a través del programa informático Atlas. Ti 9 for Windows. Dentro del apartado Anexos, se encuentra disponible el formulario de encuesta que se utilizó.

4.1.3. Tercera fase metodológica

En la *tercera fase metodológica* de la investigación, se procedió a la *triangulación de los datos* construidas a partir del relevamiento efectuado resultante del análisis del *corpus*, entrevistas a profesores/as y de las encuestas a los y las estudiantes.

A los fines de esta triangulación metodológica -empleando la técnica que se recomienda en el marco de la teoría fundamentada, para dotar de coherencia

metodológica- se dispuso de una matriz analítica interpretativa de cruce de categorías por unidades de estudio, desde donde se generaron las categorías interpretativas generales (Strauss & Corbin, 2002).

Por otra parte, la triangulación de datos procedentes de diferentes técnicas de relevamiento apuntó a un mayor grado de acercamiento respecto de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as que brindara una comprensión enriquecida de este objeto de estudio. No se trató, por ende, de establecer un cotejo de la información procedente de las diferentes fuentes, sino una aproximación, lo más profunda posible, resultante de la integración de la información obtenida.

Se ofrece, a continuación, un esquema representativo del modelo de construcción que se implementó, de categorías analítica interpretativa.

Tabla 4.7 Triangulación de datos

Triangulación de datos		
Fuentes de relevamiento		
<i>Corpus</i>	Encuestas	Entrevistas
Categorías emergentes		
Subcategorías	Subcategorías	Subcategorías
Categorías analíticas interpretativas		

Dentro de este procedimiento, se aplicó para la construcción de grandes categorías analíticas interpretativas, el criterio de parsimonia, o economía científica, recomendado entre los postulados de la teoría fundamentada (Soneira, 2006). Es decir, lograr la mayor explicación y comprensión de estas relaciones pedagógicas (RP) una máxima aproximación, reduciendo al mínimo los conceptos y las formulaciones obtenidas de los respectivos relevamientos.

A su vez, resulta pertinente señalar que las carpetas escolares dieron cuenta de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores, acontecidas en espacios escriturados de enseñanza. Por ende, nada revelaron respecto de su enunciador/a, el/la estudiante autor/a productor/a de tales enunciaciones.

Del mismo modo, tampoco dieron cuenta de la intencionalidad pedagógica del enunciador de las propuestas de enseñanza, los/as profesores/as, sus sentidos y significancias. De ahí el valor de recuperar las voces de los actores.

Sin embargo, las voces referidas, se contemplaron con fines de profundización y mayor comprensión del *corpus*, constituyendo éste el principal objeto de estudio.

A modo de recapitulación, se proporciona una tabla con las diferentes fases de la investigación y sus respectivos momentos.

Tabla 4.8 Fases metodológicas de la investigación

Fases de la investigación				
1 ^{er} fase	Análisis del <i>corpus</i>	Momentos	1 ^{er}	Composición-características
			2 ^{do}	Episodios Relaciones pedagógicas
2da fase	Entrevistas- Encuestas	Momentos	1 ^{er}	Entrevistas
			2 ^{do}	Encuestas
3era fase	Triangulación de datos - discusión			

Finalmente, y como parte del diseño metodológico, se constituyeron diferentes muestras de relevamiento. Esto es, muestra de carpetas escolares (CE) relevadas que integraron el *corpus*. Por otro lado, la muestra de profesores/as a los que se realizaron las entrevistas. Y, por último, la muestra de estudiantes a los que se aplicó la técnica de encuesta. Respecto de ellas, se explica en los apartados subsiguientes.

4.2. Constitución de muestras

En el contexto de este apartado se explicita la constitución de las diferentes muestras de relevamiento de datos sobre las que se realizó el estudio. Muestras referidas a:

- el *corpus* compuesto por las 52 (cincuenta y dos) carpetas escolares (CE), objeto de estudio, de estudiantes de escuelas secundarias objeto de estudio.
- La muestra relativa a profesores/as, desde donde se recuperaron las voces de estos actores institucionales por medio de la técnica de entrevistas.
- La muestra relativa a las voces de los y las estudiantes, obtenidas por medio del instrumento de encuesta.

4.2.1. *Corpus*

El *corpus* se constituyó a partir de una muestra teórica constituida por 52 (cincuenta y dos) carpetas escolares (CE) de estudiantes de escuela secundaria de la provincia de Córdoba. Por tratarse de una muestra teórica, los primeros criterios generales de selección que se establecieron tuvieron en cuenta, a saber:

- *Tipo de gestión*: carpetas escolares de estudiantes procedentes de escuelas *públicas* y *privadas* de la provincia de Córdoba.
- *Ciclos del nivel secundario*: carpetas escolares de estudiantes procedentes *Ciclo Básico* (CB) y *Ciclo Orientado* (CO) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. Dentro de la orientación, carpetas correspondientes Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Comunicación, Artes- Artes visuales¹⁵.
- *Aspecto geográfico*: carpetas escolares de estudiantes procedentes de instituciones educativas del *interior* de la provincia y de la ciudad *capital*.

¹⁵ La provincia de Córdoba optó, para la jurisdicción, por 10 (diez) orientaciones de las propuestas por el Consejo Federal de Educación (CFE), a partir de la Resolución N.º 84/09 (art. 6).

A partir de los primeros criterios generales de selección enunciados, para que la muestra asumiera carácter representativo, el relevamiento se efectuó en función del *criterio de oportunidad* previsto por Páramo (2013), vinculado con la factibilidad de acceso a determinadas unidades de estudio, teniendo en cuenta las dificultades que deben sortearse para la obtención de registros de este tipo, documentos privados de estudiantes, utilizados en un espacio público y formal de enseñanza.

Este criterio de oportunidad prioriza la constitución de una muestra teórica selectiva, o intencional, donde la cantidad de carpetas escolares no es lo que cobra preponderancia, sino que se enfocó en la profundidad de los datos e información consecuente. Por tal motivo, la riqueza se fundamentó en la representatividad, razón por la cual, no fue la cantidad lo que se empleó como criterio de validación de los resultados alcanzado (Páramo, 2013).

El mismo criterio de oportunidad, solo que, bajo otra denominación, planteado por Valles (1997) es el que se empleó por tratarse de muestreos teóricos de tipos cualitativos, donde las selecciones se efectúan teniendo en cuenta la *accesibilidad, o factibilidad de acceso* a las fuentes de información (Álvarez & Jürgenson, 2009). Pues no siempre resulta posible acceder a algunas de ellas, y la dificultad de obtenerlas, de un modo que encuadre en un marco metodológico específico, no debería constituirse en obstáculo limitante, o impedimento, de estudios de temáticas que requieren de nuevos abordajes.

A los fines de poner luz sobre la oportunidad o posibilidad, como criterio de selección, resulta pertinente señalar dos aspectos relevantes. Los que ya fueron oportunamente explicitados, pero que ameritan ser incluidos como fundamentos de las decisiones asumidas.

El primer aspecto a subrayar se vincula con la comprensión de que las carpetas escolares constituyen artefactos pedagógicos didácticos que no pertenecen al dominio de lo público, como podría acontecer con otras fuentes documentales tales como proyectos educativos, registros de asistencia, planificaciones áulicas, libros matrices, actas, entre otros. Es decir, que pertenecen a un estudiante, su autor-propietario, quien dispone y accede, voluntariamente, a entregar su carpeta escolar con fines de estudio.

El segundo aspecto necesario a considerar, también fundamento de las decisiones adoptadas tuvo que ver con que esas carpetas escolares constitutivas del

corpus, no pudieron ser objeto de análisis en el transcurso del año escolar en que el/a estudiante estaba haciendo uso de ellas. Pues constituyen su recurso de trabajo por lo que, generalmente, la *oportunidad* o *accesibilidad*, referida por Páramo y Valle, Álvarez y Jürgenson, respectivamente, tuvieron que ver también con la posibilidad de que esos estudiantes aceptara conservarlas en su totalidad, o parte de ellas, para los fines de esta investigación. Es decir, que fueron relevadas una vez concluido el ciclo escolar que estaban transitando. En el marco de una investigación cualitativa como la presente, no resulta posible la constitución de muestras empleadas en investigaciones cuantitativas, por las particularidades de este objeto referido. Las muestras aleatorias, (simple, sistemática, por conglomerado, estratificadas) y causales, pueden tener lugar en estudios cualitativos siempre y cuando no se pierda de vista las características del objeto o fenómeno que se estudiado. Esto da habida cuenta de las pautas epistémicas y metodológicas de la investigación cualitativa ya social, educativa pedagógica donde: “[...] el laboratorio de la investigación cualitativa es la vida cotidiana y a esta no se puede metérsela en un tubo de ensayo, prenderla, apagarla, manipularla o echarla por la alcantarilla” (Morse, 2003, p.833).

A partir de la selección desde el criterio de oportunidad, o accesibilidad, se aplicó como segundo criterio de selección, la técnica de *bola de nieve* o *muestreo en cadena*. Precisamente, el muestreo en cadena es lo que llevó a plantear la composición del *corpus* en términos de proceso. Respondiendo, esta técnica de muestreo, a dos cuestiones principales: una de ellas, la dificultad de acceso a documentos o fuentes primarias privadas que no son de fácil acceso ya señalado (Taylor & Bogdan, 1987). Por otro, considerando uno de los postulados propios de la teoría fundamentada. Es decir, la necesidad de ingresar al *corpus* nuevas unidades de análisis a fines de probar, con rigor científico, la contundencia, o saturación teórica de las categorías y subcategorías emergentes analizadas.

En tal sentido, y por su carácter meramente teórico e intencional, no es la cantidad lo que aquí interesó en sí, sino la representatividad de la selección (Álvarez & Jürgenson, 2009). En el marco de una investigación cualitativa, como la presente, no resulta posible la constitución de muestras empleadas en investigaciones cuantitativas, por las particularidades de este objeto referido. Las muestras aleatorias, (simple, sistemática, por conglomerado, estratificadas) y

causales, pueden tener lugar en estudios cualitativos siempre y cuando no se pierda de vista las características del objeto o fenómeno que es estudiado.

La particularidad del objeto de estudio, las carpetas escolares, en tanto documento privado de gestión de estudiantes, en un ámbito público y formal de la enseñanza obligatoria; pero despojado de la obligatoriedad normativa de su uso (implementación), sino derivado del imperio de la fuerza consuetudinaria de prácticas escolares institucionales, arraigadas en usos y costumbres, imprimieron una particular impronta, a ser tenida en cuenta. La cuestión de la obligatoriedad no tiene incidencia menor con relación al objeto de estudio. Por lo cual, no asume la misma implicancia hablar de una carpeta escolar (CE) cuyo uso tienen carácter obligatorio, o su par contrario, que su uso sea opcional. En el mismo sentido, referirnos a una carpeta escolar dentro de una escuela donde su concurrencia es obligatoria o, su par contrario, de concurrencia deliberada. El aspecto planteado, pareciera asemejarse a un mero juegos de palabras. Sin embargo, la misma van mucho más allá, por cuanto las condiciones materiales que se describen influyen, de manera diferenciada, en las formas a través de las cuales los artefactos cobran vida dentro de la escuela. Cada una de estas condiciones, impacta en sentidos diferentes. Afectan al objeto estudiado de manera específica. Lo interesante se orientó a elucidar, en este caso particular, en qué sentido fueron afectados estos artefactos, o de qué manera lo hicieron.

Por ende, a partir de estas condiciones del objeto de estudio y su contexto, es que se implementaron estos criterios metodológicos no solo en el marco del procedimiento de relevamiento del objeto de estudio, en sí mismo, sino también como pautas metodológicas de aproximaciones para su estudio.

Por otra parte, el criterio de *oportunidad* o *posibilidad* se vinculó con las siguientes cuestiones:

- por un lado, un/a estudiante, su autor/a-propietario/a, quien dispone y accede, voluntariamente, a entregar su carpeta escolar con fines de estudio.
- Por otro, que efectivamente la conservara, teniendo en cuenta que el acceso para su estudio solo es posible, por lo menos, al año siguiente de un ciclo escolar, cuando él o la estudiante ya no necesitan de su carpeta.

- Finalmente, que aquel actor del sistema educativo que proveyó una carpeta escolar designe a otro/s que puede/n proveer otras carpetas escolares, en las mismas condiciones anteriormente descritas. Produciéndose, de esta manera, el proceso de bola de nieve que permitió la constitución del *corpus*.

Respecto de los demás aspectos específicos de composición de la muestra, en relación con los criterios de selección explicitados, se desarrollarán dentro del Cap. V referido al análisis del *corpus*.

4.2.2. Muestra de docentes

En el caso de las entrevistas, se configuró una muestra teórica, de tipo intencional, constituida por profesores/as de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba.

Por tratarse de una muestra teórica, los primeros criterios generales de selección que se establecieron tuvieron en cuenta, a saber:

- *tipo de gestión*: profesores/as de escuelas *públicas* y *privadas* de la provincia de Córdoba.
- *Ciclos del nivel secundario*: profesores/as que se desempeñaban en el *Ciclo Básico* (CB) y/o *Ciclo Orientado* (CO) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. En uno o ambos ciclos. Para el caso del Ciclo Orientado, desempeño dentro de las orientaciones ya mencionadas.
- *Aspecto geográfico*: profesores/as que desempeñaban sus funciones en instituciones educativas del *interior* de la provincia y de la ciudad *capital*.
- *Aspecto institucional*: docentes que desempeñaban funciones dentro de instituciones educativas de las cuales procedieran las carpetas escolares integrantes del *corpus*, prioritariamente.

Por otra parte, el número de los y las entrevistados/as se determinó en función del criterio de saturación teórico postulado por la técnica de la teoría fundamentada. En tal sentido, se entrevistaron a 20 (veinte) profesores/as de escuelas secundarias, respondiendo a los criterios de selección enunciados (Glaser & Strauss, 1967).

Por su parte, los detalles respecto a la composición de la muestra de describirán dentro del Cap. VI, destinado al análisis de las entrevistas respectivas.

4.2.3. Muestra de estudiantes

Para la realización de encuestas a los y las estudiantes, se configuró una muestra de tipo teórica de estudiantes de escuelas secundarias, de instituciones educativas en las que se relevaron las carpetas escolares (CE) del *corpus*, prioritariamente. La posibilidad de coincidencia de encuestar a un/a estudiante autor propietario de una carpeta escolar, no siempre se presentó, teniendo en cuenta que, en algunos casos, los actores que suministraron estos dispositivos tampoco tenían conocimiento respecto de su propietario/a. Para el caso, se privilegió encuestar a estudiantes de esa institución educativa, considerando que más allá de la posesión individual de una carpeta escolar, existen ciertas pautas, usos y/o costumbres institucionales, parte de la cultura escolar, que permiten recuperar las huellas de lo instituido. Es decir que, dentro de la selección, se establecieron como criterios, a saber:

- *Tipo de gestión*: estudiantes de escuelas *públicas* y *privadas* de la provincia de Córdoba.
- *Ciclos del nivel secundario*: estudiantes del *Ciclo Básico* (CB) y/o *Ciclo Orientado* (CO) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. Para este caso, se tuvieron en cuenta las orientaciones ya mencionadas.
- *Aspecto geográfico*: estudiantes de instituciones educativas del *interior* de la provincia y de la ciudad *capital*.
- *Aspecto institucional*: estudiantes que pertenecieran a instituciones educativas de las cuales procedieran las carpetas escolares integrantes del *corpus*. En lo posible, que fueran autores - propietario de una alguna carpeta escolar del *corpus*.

Se aplicó, dentro del proceso de selección, la técnica de bola de nieve o muestreo en cadena. De manera tal que los/las estudiantes, integrantes de las muestras, eran de instituciones educativas de las que procedían alguna o varias

carpetas del *corpus*. Por otra parte, estudiantes, docentes y otros actores institucionales fueron aportando sugerencias de otros/as estudiantes que podrían ser incluidos en la muestra.

Respecto del número de integrantes que constituyó la muestra, se determinó a partir del postulado de contundencia y saturación de las categorías emergentes analizadas previsto en el marco de la teoría fundamentada. Amén de lo cual, el inicio de la bola de nieve se constituyó por un grupo de 25 (veinticinco) estudiantes que reunieron las condiciones planteadas dentro de los criterios de selección previstos para la constitución de la muestra.

Resulta pertinente subrayar que además de estudiantes de escuelas secundarias, se incluyeron egresados/as de ellas. Teniendo en cuenta que los autores propietarios de las primeras carpetas escolares relevadas ya habían egresado de este nivel de escolaridad obligatoria.

Finalmente, lo demás detalles de la composición de la muestra, se presentan dentro del Cap. VII referido al análisis de las encuestas respectivamente.

CAPÍTULO V ANÁLISIS DEL *CORPUS*

5.1. Introducción al análisis del *corpus*

Dentro del presente capítulo, se desarrolla el análisis de *corpus*, objeto de esta investigación, las carpetas escolares (CE) de los/as estudiantes de escuelas secundarias constitutivas de la muestra.

Como ya lo señaláramos, el análisis del *corpus* se configuró en la *primera fase* del proceso investigativo, constituida, a su vez, por dos momentos principales, a saber:

- En el *primer momento*, el estudio se enfocó en las características generales de la muestra y un análisis minuciosos de su composición.

- En el *segundo momento*, el análisis de faceta interna, los episodios y las relaciones pedagógicas (RP) conformadas en su interior; estructura y los respectivos componentes. Como lo expresa el objetivo de la investigación, el propósito se orientó a determinar los diferentes tipos de relaciones pedagógicas concurrentes, como así también la presencia preponderante de algunas de ellas, por sobre otras, que permitieron determinar el predominio de ciertas tendencias.

Resulta necesario recuperar los objetivos de la investigación, imbricados a esta primera fase del análisis. Su rescate, en esta fase del estudio, no solo otorgan sentido a las diversas acciones y procesos, sino que se constituyeron en los cicerones del recorrido.

Por tal motivo, se procedió al estudio general de la muestra, características y composición, en primer lugar, en tanto continente, o contexto de las relaciones pedagógicas abordadas. Después de lo cual se avanzó en el estudio con el propósito de elucidar aquello que fuera planteado dentro de los primeros objetivos de la investigación. Expresado de manera sintética, poder reconocer los componentes de relaciones pedagógicas en carpetas escolares de estudiantes secundarios, como también identificar una posible tipología determinada por la presencia y/o ausencia de sus componentes, regularidades y discontinuidades; y las formas que esos componentes fueron asumiendo.

Por otra parte, siempre haciendo referencia a los objetivos de la investigación, poder reconocer la presencia de algunos otros componentes, aunque de índole no pedagógicos, que otorgaran niveles de comprensión más profundos, respecto de dichas relaciones.

El proceso de relevamiento de carpetas escolares concluyó en el mes de octubre de 2020. Sin embargo, la primera fase de análisis inició en el mes de julio de dicho año. Pues, desde el marco de la teoría fundamentada, para este caso, recomendaciones de análisis documentales, el comienzo del estudio tuvo lugar con las primeras carpetas relevadas (Soneira, 2006).

Desde esta metodología de análisis, la colecta de datos, su análisis y proceso de comparación se fueron dando de manera simultánea (Glasser, 1978). A la vez que se incluyó la literatura específica con variadas miradas y enfoques teóricos, que posibilitaron la comprensión, cada vez más profunda, de las categorías emergentes analizadas (Cuñat Giménez, 2007).

Este primer momento de la investigación se vinculó a la recolección de datos del *corpus*, su análisis, redacción de los primeros memos, con relación a las categorías principales formuladas o pre-codificación (*pre-encoding*) -propuestas de enseñanza, producciones/realizaciones estudiantiles y devoluciones constructivas/intervenciones-. Al mismo tiempo, y como resultante de la técnica de comparación constantes, se inició la codificación inicial (*open coding*), de tipo abierta. Poder encontrar, en este sentido, las subcategorías de la codificación axial que permitieron su agrupamiento en función de las propiedades que presentaron.

En el apartado siguiente, referiremos al primero momento de análisis y sus resultados. Es decir, las características, según el aspecto externo o fachada de las carpetas escolares del *corpus*, como así también de su composición, a partir de los criterios de selección explicitados.

5.2. Primer momento - Características y composición

Esta primera fase del estudio indagó, en su *primer momento*, sobre el estudio general del *corpus*. Dentro del mismo, se tomaron como criterios de análisis y, a la vez, de ordenamiento, los mismos que se plantearon dentro del marco conceptual.

Es decir, que se consideró el *aspecto externo* o *fachada* que las carpetas escolares de esta muestra presentaron; su *dimensión temporal*, o *categorización cronológica*, es decir, el año de relevamiento de las carpetas escolares. Por otra parte, se tuvo en cuenta el *tipo de gestión* de las instituciones educativas a las que

concurrieron los y las estudiantes autores/as de las carpetas de la muestra, como así también la *dimensión geográfica*. Esto es, qué carpetas escolares correspondían a instituciones educativas procedentes de escuelas del interior de la provincia de Córdoba, o bien, de la capital provincial.

Otro de los puntos del análisis versó respecto de los *ciclos de la escuela secundaria* de los que procedieron las carpetas escolares, ya se trataran de carpetas correspondientes al Ciclo Básico (CB) o Ciclo Orientado (CO); para este último caso, señalando las orientaciones brindadas por el sistema educativo provincial con el que las carpetas de la muestra se correspondieron.

De esta manera, el primer aspecto que se analizó comprendió las fachadas de las carpetas de la muestra, que será abordado en el subapartado siguiente.

5.2.1. Fachadas

Las carpetas escolares han constituido (y constituyen), como ya se lo señalara, fuentes documentales primarias. Desde esta perspectiva, y considerando las variaciones de su composición, la investigación involucró todos los aspectos posibles, sin perder de vista los objetivos de la investigación.

En tal sentido, constituyeron valiosas fuentes de información en tanto y cuanto respondieron a los interrogantes del estudio. Siempre han presentado vestigios, huellas y testimonios indirectos de lo visto y/o producido por otros/as. En dicho sentido “[...] los documentos sólo hablan cuando sabemos interrogarlos y tenemos de entrada una dirección” (García, 2010).

Las *fachadas*, constituyeron el primer plano del análisis. Es decir, su aspecto externo, modo de presentación, organización. Aquellas impresiones resultantes de una primera aproximación a los dispositivos pedagógico-didácticos de la muestra. Siguiendo a Goffman (2003), cuando empleamos la expresión *fachadas*, nos referimos a aquella dotación expresiva de estos documentos, que presentaron ciertas regularidades de manera intencional o no, y consciente, o no, en tanto producciones por parte de sus autores/as productores/as, los y las estudiantes.

Resulta oportuno subrayar, que la dotación expresiva a la que referimos tuvo que ver, exclusivamente, con el estado de las carpetas escolares (CE) al tiempo de su relevamiento. Por ende, no debería entenderse que ese aspecto, o conformación

estética, es el que asumieron en el tiempo de su utilización, o transcurso del año escolar en que empelaron.

Según un estudio realizado por Brailovsky (2012), respecto de carpetas escolares de escuelas primarias, en el área de ciencias sociales y, en comparación con los cuadernos empleados por los/las estudiantes en los primeros años del mismo nivel educativo, advierte un cambio en su presentación. No solo las maestras encontraban más beneficioso el uso de este artefacto material, la carpeta, sino que, a decir del autor, su presentación y organización se vinculaba a una mejor organización, como también, la presentación de un modo más académico.

En esa misma dirección, Gvirtz señala, en relación con la configuración del cuaderno escolar único: “El cuaderno, en tanto auxiliar privilegiado del trabajo en el aula, fue pautado hasta en sus más mínimos detalles” (2013, p. 57). Una cuestión derivada de la importancia del cuaderno único para la corriente integrada por los pedagogos escalonovistas. Desde sus perspectivas, este soporte material se configuraba no como uno más, sino, como el soporte por excelencia. Expresiones que cobraron distancia respecto de las carpetas escolares (CE) de este *corpus*, por lo menos, desde las perspectivas de las instituciones educativas y de los/las profesores/as.

En tal sentido, amén de la ausencia de regulaciones detalladas, al estilo de los cuadernos únicos de las escuelas primarias, la presencia de constantes, regularidades, responderían a cuestiones de rutinas instaladas en lógicas escolares, no necesariamente, pautas regulatorias que facilitarían su organización y utilización.

Sin embargo, para el caso de las carpetas escolares de esta muestra, no todas asumieron un perfil organizado respecto de su dotación expresiva externa, o fachada. No resulta posible sostener la aseveración genérica, respecto de un modo académico de presentación referido por Brailovsky (2012), para todas ellas. Cuestión esta que requirió, para el caso de algunas carpetas escolares, (CE) de un proceso de organización previo a su estudio y análisis.

La ausencia, en términos generales, de un aspecto académico imbricado a su organización, nos llevó a una recuperación del concepto carpeta escolar (CE) expuesto en los comienzos, dentro del marco conceptual, de esta investigación.

Es así como, la presencia del soporte físico material externo, contenedor de los registros escolares, no siempre estuvo presente. Elemento externo que aportó condiciones de posibilidad cuando a organización referimos. Un recorrido por las diferentes fachadas de las 52 (cincuenta y dos) carpetas escolares (CE) de la muestra, es lo que permitió corroborar la presencia irregular del soporte externo. Desde la acepción de la Real Academia Española (RAE), elemento de una sola pieza, generalmente de forma rectangular, con variaciones en sus materiales, pero que se dobla por la mitad y que va unido con diferentes medios –goma, anillo metálico, gancho legajador- con fines de archivar, guardar o bien, conservar documentos y papeles.

De esta manera, algunas de ellas presentaban el soporte externo contenedor, de diferentes materiales, distintos formatos, colores y texturas. Por otro, presentaron en lo que a organización respecta, formas heterogéneas. Para algunos casos, la expresión organización resultó improcedente. Esto es señalado de esta manera, por cuanto en muchos casos se trató, simplemente, de un conjunto de hojas sueltas, separadas por folios que delimitaban diferentes espacios curriculares. De manera específica, solo 3 (tres) de las carpetas escolares (CE) de la muestra, presentaron el soporte físico externo.

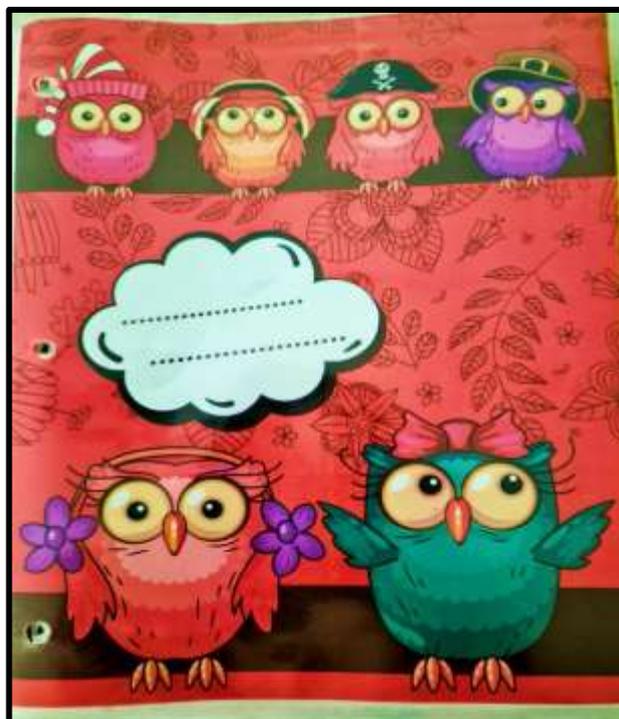
Por otra parte, y en otros casos, se registraron folios sueltos, cuyo interior no reunía, precisamente, registros propios de actividades estudiantiles de algún espacio curricular específico, sino folios con evaluaciones, fotocopias, trabajos prácticos de diferentes espacios curriculares, recortes periodísticos, tablas periódicas, fotografías personales, familiares, notas de apuntes, entre otros. Es decir, que los mismos contenían, en su mayoría, materiales escolares, aunque también presencia de otros elementos no propios del espacio escolar.

Resulta oportuno acentuar, que respecto del tamaño de las carpetas se presentaron variaciones, aunque no sustantivas. La mayoría de ellas se correspondían con carpetas de tamaño A 4 y, solo algunas, se correspondieron con el tamaño oficio. Para este último caso, solo 2 (dos) carpetas de la muestra.

En las figuras que siguen a continuación, se presentan imágenes de algunas fachadas. Las etiquetas, sobre las imágenes, se emplearon para preservar la identidad de los/as estudiantes, profesores/as e instituciones educativas. Como se podrá

observar, las fachadas correspondieron a carpetas escolares (CE) de estudiantes de diferentes cursos del CB (Ciclo Básico) o CO (Ciclo Orientado), como también a diferentes espacios curriculares.

Figura 5.1 Fachada de carpeta escolar considerando su dotación expresiva



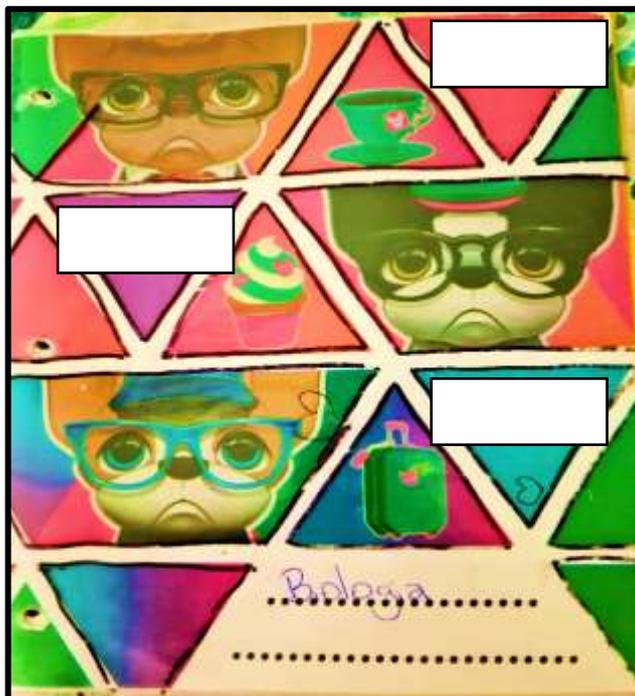
Fachada de carpeta escolar estudiante de 1^{er} año Ciclo Básico

Figura 5.2 Fachada de carpeta escolar considerando su dotación expresiva



Fachada de carpeta escolar estudiante de 2^{do} año Ciclo Básico

Figura 5.3 Fachada de carpeta escolar considerando su dotación expresiva



Fachada de carpeta escolar estudiante de 3^{er} año Ciclo Básico

En las Fig. precedentes se pudo observar la portada, como parte de la fachada, representativa de un grupo importante de carpetas escolares. La nota distintiva estuvo determinada por la ausencia del soporte físico material externo, que denominamos *carpetas escolares propiamente dichas* (CEP). Sin embargo, en su interior, los diferentes registros estudiantiles se presentaron, en su mayoría, separados por folios que demarcaban los diferentes espacios curriculares. Y, en algunos casos, folios que alojaban contenidos heterogéneos. Algunos documentos y/o elementos de carácter pedagógicos y otros, no pedagógicos. Para estos últimos, más bien vinculados a efectos personales de los/las estudiantes como los ya mencionados. Es decir, fotografías, frases, dibujos, *packaging* de golosinas u otros artículos del mercado, recortes de marcas de artículos comerciales, posiblemente, preferidos por los/as adolescentes, de diferentes bienes y productos.

Este grupo de carpetas escolares (CE) relevadas, de mayor presencia dentro del *corpus*, se encontraban unidas por bandas, hilos, bolsas contenedoras, o anillos metálicos reuniendo registros estudiantiles. Sin embargo, como ya lo señaláramos,

estas fachadas se correspondieron con el estado que presentaban al tiempo de relevamiento, no necesariamente, características correspondientes al tiempo de uso, dentro del año escolar.

En la figura que sigue a continuación, presentamos una ilustración de una carpeta escolar cuyos registros se presentaron unidos por anillo metálico

Figura 5.4 Fachada de carpeta escolar considerando su dotación expresiva



Fachada de carpeta escolar estudiante de 4to^a año Ciclo Orientado -Comunicación- unida por anillo metálico

Por otra parte, aunque con presencia mínima, se relevaron algunas carpetas escolares provista del soporte externo, contenedor de los registros estudiantiles. Ilustramos, respecto de este grupo de carpetas, con la figura que sigue a continuación.

Figura 5.5 Fachada de carpeta escolar con soporte físico externo



Fachada de carpeta escolar estudiante de 6o' año Ciclo Orientado -Economía y Administración- con soporte

Finalmente, entre las fachadas de carpetas relevadas, se identificó un grupo de ellas desprovistas no solo del soporte físico externo, o carpeta material, sino también de alguna portada interiores (folios) identificatorias. Para este caso, ya se tratará de una portada contenedora de datos identitarios de la institución educativa, y/o del /la estudiante, de algún folio indicador de algún espacio curricular específico. Para estos casos, la fachada se configuró por registros estudiantiles vinculados, directamente, con propuestas de enseñanza.

En las figuras que se presentan a continuación se podrán observar fachadas de este grupo de carpetas.

Figura 5.6 Fachada de carpeta escolar desprovista de soporte externo y folio identificador

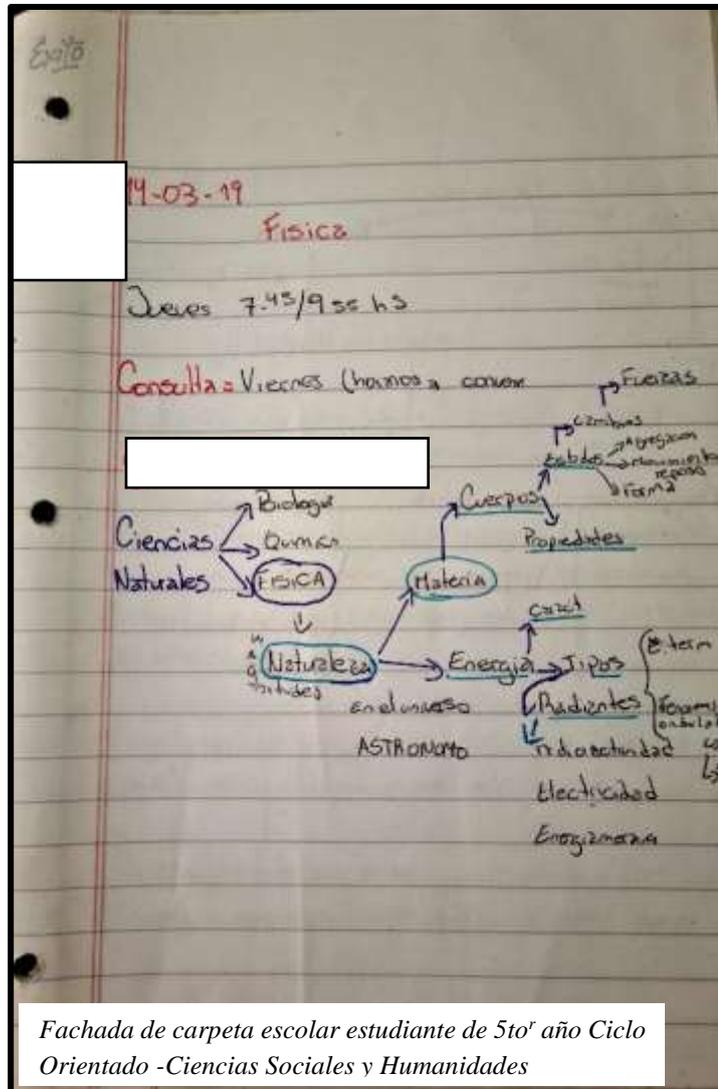
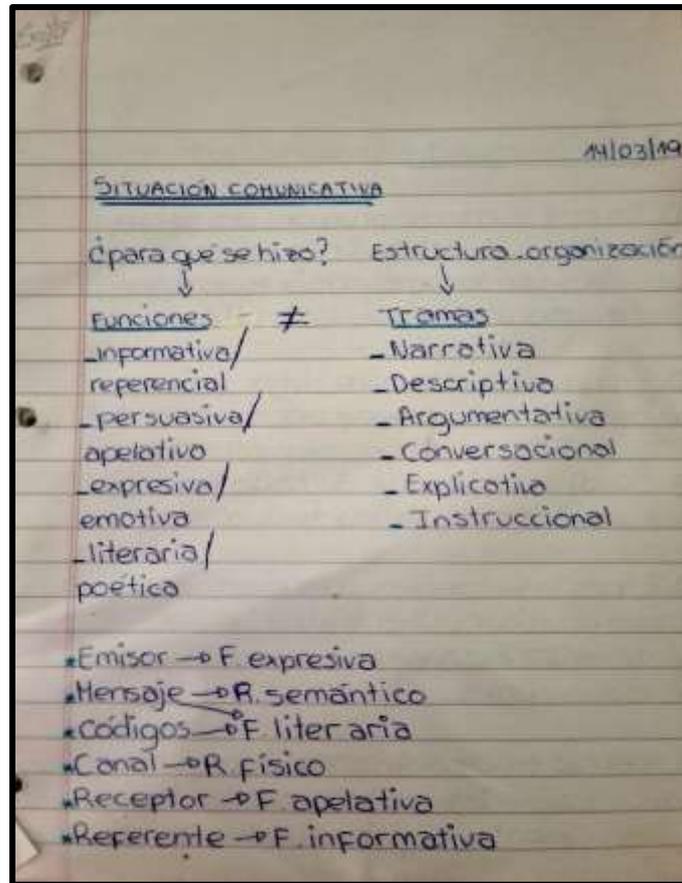


Figura 5.7 Fachada de carpeta escolar desprovista de soporte externo y folio identificador



Fachada de carpeta escolar estudiante de 3er^a año
Ciclo Básico

Si bien, fue posible identificar algunas carpetas del *corpus* con una presentación que denotaran mayor grado de ordenamiento interno, no fue la tendencia regular predominante. Por lo cual resultó intemperante la expresión orden o presentación académica referida Puntualmente: “[...] la carpeta parece representar un modo de trabajo más responsable, más académico, propio de los niños mayores” (Brailovsky (2012, p. 79).

Sin duda alguna, y en virtud de la cita precedente, no se negó el modo responsable y académico de presentación de las carpetas escolares de niños/as de los últimos grados de escuelas primarias. Sin embargo, la forma estética de expresión de las carpetas referidas por Brailovsky (2012) y, su diferencia con relación a las carpetas escolares de este *corpus* estuvo determinado por un factor

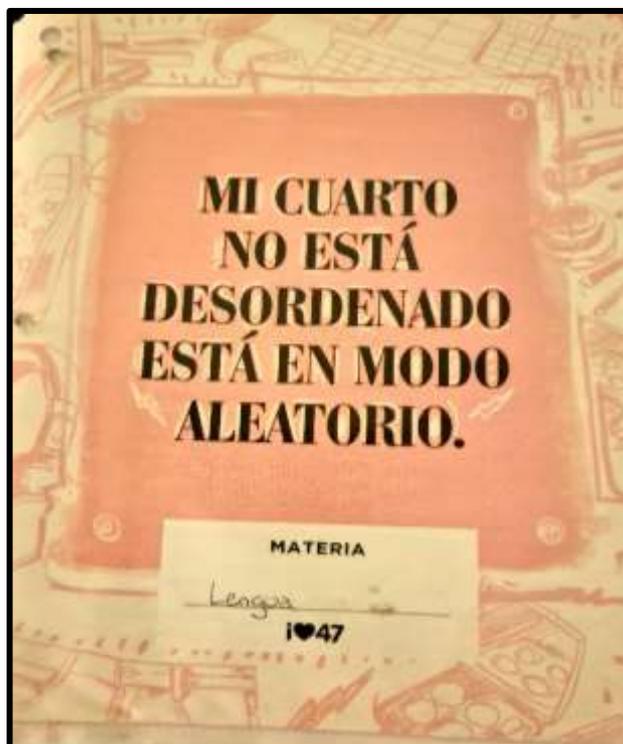
preponderante. Referimos, efectivamente, a la etapa de existencia, sus rasgos, características y diferencias propias de la niñez y la adolescencia.

Sin ánimo de avanzar en un desarrollo conceptual en torno a la categoría adolescencia, bien es cierto que desde una concepción socio antropológica e histórica, se trata pues, de una etapa de transición, cuyo abordaje resulta posible desde las diferentes y heterogéneas trayectorias de vida y sus variados contextos. Etapa de transición en la que, a partir de un doble inter-juego de tensiones, en diferentes direcciones, se produce una construcción socio cultural sobre los procesos adolescentes, a la vez que los/as adolescentes, desarrollan formas particulares de construcción de culturas juveniles (Dávila León, 2005). Esto es, en primer lugar, los modos en que las diferentes sociedades modelan y esculpen las formas de ser adolescentes; a la vez que, en segundo lugar, los/as adolescentes participan activamente en los procesos de creaciones, producciones y circulaciones culturales.

Tales trayectorias, presentan algunos rasgos, en el orden de lo social, tales como rebeldía, tendencia a la trasgresión de normas sociales e institucionales, defensores/as de derechos, pero no siempre respetuosos de las libertades ajenas, entre otros (Peña Fernández, 2005). Cuestiones estas que sin duda alguna han incidido en la estética de estos dispositivos escolares, formas de organización y presentación, de lo que, por otra parte, no debemos excluir la ausencia de cierta normativa escolar respecto de ellos. Cuestión ya referida al señalar su uso no obligatorio de las carpetas escolares (CE) desde una perspectiva normativa, para este nivel de la escolaridad obligatoria.

Como materialización de parte de estos rasgos sociales adolescentes descritos, en el párrafo precedente, se presenta una ilustración en la figura que sigue. La portada de un espacio curricular, de tipo prediseñada, refiere a un cuarto desordenado, en modo aleatorio, como parte de la cultura adolescente. De esta manera, lo aleatorio, aventurado o azaroso, representativo de una forma posible de transitar los procesos de esta etapa. Y que, por otra parte, se inscribe en una carátula de esta carpeta escolar (CE).

Figura 5.8 Portada de espacio curricular Lengua y Literatura



*Portada de espacio curricular estudiante de 3er^a año
Ciclo Básico*

Por otra parte, esta dotación expresiva o configuración estética que presentaron las fachadas no guardó relación directa con la presencia de determinadas concurrencias y/o regularidades que pudieron relevarse. Sobre ellas, se profundizó en el subpartado *primeras aproximaciones a las relaciones pedagógicas desde las fachadas*.

De esta manera, esta primera fase de análisis y dentro de su primer momento, llevó al planteamiento de un interrogante cuya respuesta incidió en la categoría carpetas escolares (CE). Por lo tanto, la ausencia de un soporte físico externa o carpeta propiamente contenedora de registros, y de un ordenamiento interior, que responda al criterio de segmentación por carátulas, folios u otras separatas ¿impide establecer que nos encontramos frente a una carpeta escolar? Por otra parte, la ausencia del soporte material externos ¿permite obviar los registros, como archivo de producciones estudiantiles, dejando de reconocer todo lo que dentro de su interior contienen?

Estos interrogantes condujeron al replanteo de la categoría carpeta escolar (CE) como dispositivos pedagógico-didácticos de apoyo a la enseñanza y a los procesos de aprendizajes, que contienen registros escriturados desarrollados por los/las estudiantes, en el marco de las diferentes propuestas de enseñanza, con intencionalidad de lograr aprendizajes, dentro de los diferentes espacios curriculares de la escuela secundaria. Y, a su vez, registros docentes acompañando los procesos de aprender. Los que incluyen recomendaciones, sugerencias, correcciones o aquellas intervenciones que involucren nuevos aportes que orienten los procesos de aprendizajes. Aunque la ausencia de estos determinara en este estudio, otra regularidad sustantiva.

Finalmente, dicha conceptualización no invalidó, ni desconoció la presencia del soporte material externo, referido por la RAE -que puede o no estar presente- como contenedor de dichos registros. Sin embargo, su carácter de dispositivo pedagógico didáctico estuvo determinado por los registros de contenidos. Los que forman parte de la intencionalidad pedagógica del hecho educativo formal, independientemente del soporte que los contienen y aglutina.

5.2.2. Tipos de carpetas escolares según sus fachadas

Teniendo en cuenta el primer momento del análisis del *corpus*, sus características, composición; y, por su parte, la búsqueda de regularidades y concurrencias que se fueron registrando, fue posible establecer una tipología de las carpetas en función de sus fachadas o expresión estética que presentaron.

Es así como considerando ese criterio analítico, las carpetas escolares pudieron agruparse en tres categorías diferentes, contemplando las regularidades características que asumieron. De este modo, fue posible el agrupamiento en tres tipos bien diferenciados, a saber:

-carpetas escolares propiamente dichas (CEP), aquellas que, en términos generales, respondían a la conceptualización de la RAE. Es decir, carpetas escolares que presentaron sus tapas o soporte físico/material externo, de diferentes materiales y, en su interior, registros escriturados en diferentes hojas compartimentadas por folios, o separadores, que determinaron los diferentes espacios curriculares. Respecto de ellos, medianamente ordenados

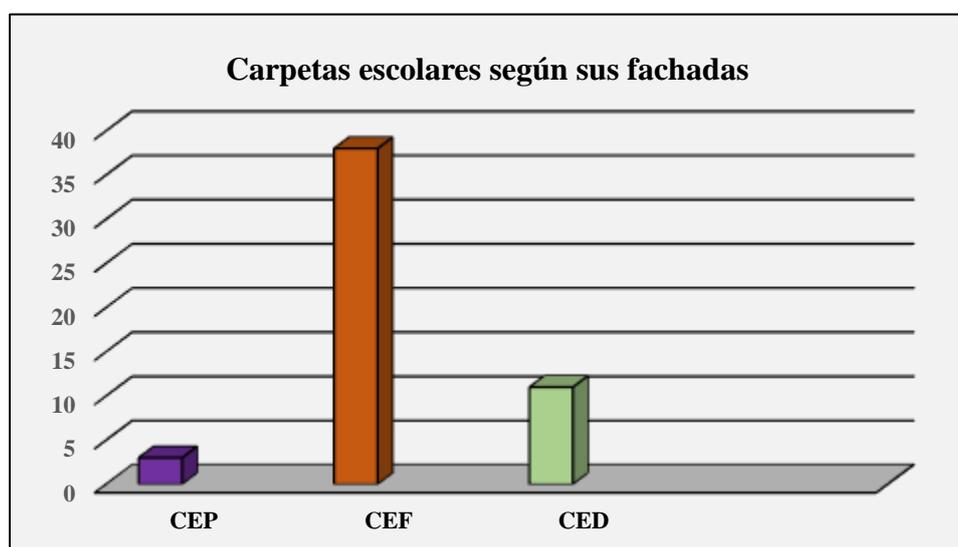
y organizados. Este grupo de carpetas es el que se presentó con menor frecuencia.

- *Carpetas escolares de folios* (CEF), aquellas que no presentaron el soporte externo, material, físico. Sin embargo, constituidas por un conjunto de hojas y folios empleados como separatas de los diferentes espacios curriculares; con la presencia de hojas sueltas, fotocopias, otros elementos de carácter escolar, tabla periódica, horario escolar, otros; y no escolar, como fotografías, notas, imágenes, figuras, entre otras. Unidas por diferentes amarras o elementos sujetadores como banda elástica, hilo, bolsa contenedora, anillo metálico u otro elemento de unión. Este grupo de carpetas escolares es el que presentó mayor frecuencia.

-*Carpetas escolares de dispersión* (CED), compuestas por un importante volumen de hojas de carpeta, sin tapas, como el grupo anterior, no siempre contando con folios o separatas, como compartimentación interna o partición de los diferentes espacios curriculares. Algunas de ellas, en virtud de la ausencia de separatas, la identificación del espacio curricular no resultó perceptible a primera vista. Cuestión que determinó la necesidad de una minuciosa tarea de disquisición, separación y ordenamiento posterior para su estudio. Amén del análisis y ordenamiento referido, no pudo dejar de considerarse el estado presentado (fachada) al momento del relevamiento. Este grupo de carpetas presentó una frecuencia intermedia con relación a las categorías previas descriptas.

A los fines de proporcionar más información, resultante de este momento de análisis, se aportan datos, de tipo cuantitativos, respecto de la composición del *corpus* en relación con las categorías señaladas.

Gráfico 5.1 Tipos de carpetas escolares según sus fachadas



De esta manera, y considerando el gráfico con las categorías precedentes, el *corpus* estuvo constituido por carpetas escolares (CE) correspondientes a tres tipos diferentes. Como puede observarse, la mayor frecuencia correspondió a las denominadas *carpetas escolares de folios* (CEF), que representaron el 73 % de la muestra. En segundo lugar, las *carpetas escolares de dispersión* (CED), que representaron el 21% de la muestra. Y, finalmente, la categoría de menor frecuencia, las *carpetas escolares propiamente dichas* (CEP), que representaron el 6% de la muestra.

Como ya se lo expresara, estas categorías resultaron del análisis de las carpetas escolares (CE) integrantes del *corpus* según sus fachadas al tiempo de su relevamiento. Esta cuestión llevó a considerar que no, necesariamente, se correspondería con configuración de las fachadas respecto del tiempo escolar en que los y las estudiantes hicieron uso de ellas.

Finalmente, la presencia y/o ausencia del soporte material externo, no constituyó un elemento excluyente para que pudieran formar parte de la categoría carpetas escolares (CE). Los aspectos que se consideraron fueron de fondo y no de forma. Amén de lo cual, en una investigación de esta naturaleza, se constituyó en

un aspecto insoslayable. Pues la investigación etnográfica, aplicada al estudio de fuentes documental, involucró una estancia intensa, profunda, prolongada y constante de ingreso y salida de terreno. Su propósito, se orientó a capturar todos los detalles y pormenores, que de una u otra manera se vincularon con los objetivos de la investigación.

5.2.3. Primeras aproximaciones a las relaciones pedagógicas desde las fachadas

El propósito de la investigación, respecto de realizar un abordaje profundo y desde el enfoque de lo complejo, estableció la necesidad de considerar este aspecto investigado, las fachadas de las carpetas, sus dotaciones expresivas, configuración estética, como impresiones constitutivas e integradas de la trama de experiencias de los sujetos individuales y colectivos (Pineau, 2011). Una experiencia de lo sensible que trascendió el tiempo y espacio de lo escolar, para constituirse en efectos extraescolares de la escolarización (Rockwell, 1997).

Es así como se planteó la importancia de considerar el modo en que las expresiones estéticas de las carpetas del *corpus* formaron parte de un conjunto de elementos, rasgos, no necesariamente de índole pedagógico, revelando aspectos de las relaciones pedagógicas (RP) objeto de este estudio.

En tal sentido, es que convino recuperar uno de los interrogantes de la investigación que indagaba respecto de: ¿qué otros elementos y/o componentes de las carpetas escolares (CE) -pedagógicos o no pedagógicos- permiten una mejor comprensión de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as dentro de ellas?

Por ende, en busca de esos otros elementos, rasgos y/o componentes, se consideraron estas expresiones estéticas, no entendidas como cuestiones distantes de lo cotidiano, o producto especial de una actitud estética entendida desde una concepción restringida de la expresión, solo imbricada a las artes y la belleza. Es decir, una apertura a la prosaica, como la estética de lo cotidiano (Mandoki, 2006). Lo que involucró una mirada a partir de los contextos de producción de estos dispositivos pedagógicos didácticos. Las escuelas como “máquina estetizante”, como productora de efectos contingentes, heterogéneos que, a decir de Pineau

(2011): “Modela sus subjetividades a fin de provocarles sentimientos de afinidad y rechazo hacia ciertas formas y actos que garanticen los funcionamientos esperables” (p.97).

Dicha mirada supuso, para este caso, una recuperación de fragmentos de lo sensible, vinculado al mundo afectivo de los sujetos inscriptos en estos dispositivos, como partes, de los repertorios culturales escolares. Y, desde ese lugar, su incidencia en las relaciones pedagógicas (RP).

Resulta pertinente subrayar la importancia de esta perspectiva de estudio como camino posible de reconstrucción del mundo sensible que habita la escuela y, a la vez es habitado por ella. Un estudio a través de documentos oficiales, libros de textos, cuadernos de ejercitaciones, mobiliario escolar, útiles, mapas, calendarios, carpetas escolares, microscopios, didactoscopios, aspectos arquitectónicos, vestimenta, entre otros (Pineau, 2011).

Es así como de esta manera, y desde este enfoque, se reconstruyeron las concurrencias, regularidades y disidencias manifestadas por las fachadas. Y el modo en que tales dotaciones expresivas incidieron en las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as.

Si bien algunas de estas constantes ya fueron señaladas en el apartado precedente, se profundizó en el análisis de estas cuestiones. Y, como parte de ellas, la presencia paradójica de carpetas escolares (CE) como terrenos libres de regulaciones, por un lado, pero dotadas de una cierta lógica constante, resultantes de pautas consuetudinarias de las culturas institucionales escolares.

Frente a una apariencia externa desprovista de una presentación de modo académico, abundado de fotocopias sueltas y otros elementos escolares como mapas, apuntes subrayados, tablas periódicas, mapas conceptuales, recortes periodísticos, entre otros; irrumpieron elementos no vinculados al escenario escolar. Cuestión esta que responde a una transición compleja, heterogénea, no lineal, desde una cultura infantil, que caracteriza a la escuela primaria, hacia un nuevo modo de estar, de ser, de hacer, que se inscribe en un nuevo *ethos* cultural, propio de la escuela secundaria (Hargreaves, Earl y Ryan, 2008). Del cual, las carpetas escolares (CE), su organización, lógicas internas solo constituyen un fragmento mínimo de una trama mucho más tergiversada y compleja.

Dentro de estos elementos no pedagógicos, se identificaron expresiones escrituradas que denotaron manifestaciones afectivas, como corazones y nombres de pila; otras trazas y símbolos unidos a expresiones como “somos promo 2018”, frases amorosas, etiquetas de marcas incluidas en los folios, entre otros. Así también, algunas carpetas escolares (CE) contenían tarjetas de felicitaciones, fotografías personales, *packaging* de golosinas, cigarrillos y otros artículos de mercado. Elementos que, de alguna manera, denotaron las necesidades y/o tal vez preferencias de estos grupos etarios, hacia una filiación identitaria grupal, de pertenencia, con signos materiales corporizados en elementos e inscripciones no pedagógicas. Poner en acto su afán de pertenecer, de construir su propia autoestima, de expresiones de lealtad al grupo de amigos e intensificar, de algún modo, la sensación de pertenencia a un grupo reconocido (Hargreaves, Earl y Ryan, 2008).

Por otra parte, y frente a esa paradoja señalada, la presencia de folios, carátulas o separatas, demarcando los diferentes espacios curriculares, irrumpió como constante. La identificación, en la mayoría de las carpetas escolares (CE) relevadas, de todos ellos, con sus respectivas denominaciones. Una fragmentación curricular materializada, convertida en cuerpo. Dotándolas de una cierta lógica interna de disposición.

Formaron parte de esta estética materializada, la presencia de fotocopias correspondientes a diferentes espacios curriculares. Algunas de ellas, dentro de folios del espacio curricular correspondiente, otras sueltas. A su vez, algunas subrayadas, con inscripciones, anotaciones; otras, en cambio, sin huellas o vestigios de intervenciones estudiantiles. La mayor parte de ellas, se correspondieron con estas últimas características.

De esta manera, estas fachadas posibilitaron una aproximación a las características de las relaciones pedagógicas entre estos/estas estudiantes y sus profesores/as. La presencia de una cierta laxitud respecto de la presencia de docentes, dentro de estas carpetas, empleando formas de contacto visibles, material, inscripciones, orientaciones, recomendaciones que expresaran indicios de algunas pautas regulatorias, o bien, de acompañamiento a los procesos de aprendizajes.

Sin duda alguna, y como recaudo metodológico, resultó necesario considerar que dicho estado no necesariamente se correspondió con el modo de organización y características de presentación que asumían en el año escolar en que fueron utilizadas. Pero, por otro, resultó poco probable considerar que estos/estas estudiantes emplearan un tiempo previo, para disponer de esta manera, todos los elementos presentes mencionados, al tiempo de entregar sus carpetas escolares (CE), para los fines de esta investigación.

5.2.4. Carpetas escolares según dimensión cronológica

Otro de los aspectos que se tuvo en cuenta en el primer momento del análisis de las características y composición del corpus, estuvo relacionado a la dimensión cronológica. Es decir, el año de relevamiento de las carpetas escolares (CE), cuestión que, por las razones explicitadas, no correspondieron al año de utilización escolar del o la estudiante. Los relevamientos siempre fueron posteriores al año escolar de utilización.

Si bien la dimensión cronológica no se enroló con una perspectiva de estudio de tipo longitudinal, sino más bien en comprobar, como dentro de determinadas etapas históricas, estos dispositivos pedagógicos didácticos asumieron ciertos rasgos de composición, uso, organización, entre otros.

El relevamiento de estas carpetas comenzó en el año 2010 hasta el año 2019 incluido, como se presentó en la Tabla 5.1 referida a *Composición del corpus considerando diferentes criterios*. Es así como, según se expresó en párrafos anteriores, las carpetas escolares (CE) correspondientes al año 2010, pertenecían a ciclos escolares anteriores; y las carpetas escolares 2019, fueron relevadas en el transcurso del año 2020.

Por lo tanto, dentro de la dimensión cronológica, se estableció, cuantitativamente, el número de carpetas escolares (CE) correspondientes a cada uno de los años de relevamiento.

En la tabla que sigue a continuación, se presenta la composición del *corpus* según la dimensión referida.

Tabla 5.1 Composición del *corpus* según dimensión cronológica

Años de relevamiento									
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
3 (tres)	5 (cinco)	7 (siete)	4 (cuatro)	8 (ocho)	2 (dos)	3 (tres)	9 (nueve)	4 (cuatro)	7 (siete)

Los guarismos presentados en la tabla precedente arrojaron un promedio de, aproximadamente, 5 (cinco) carpetas escolares relevadas por año.

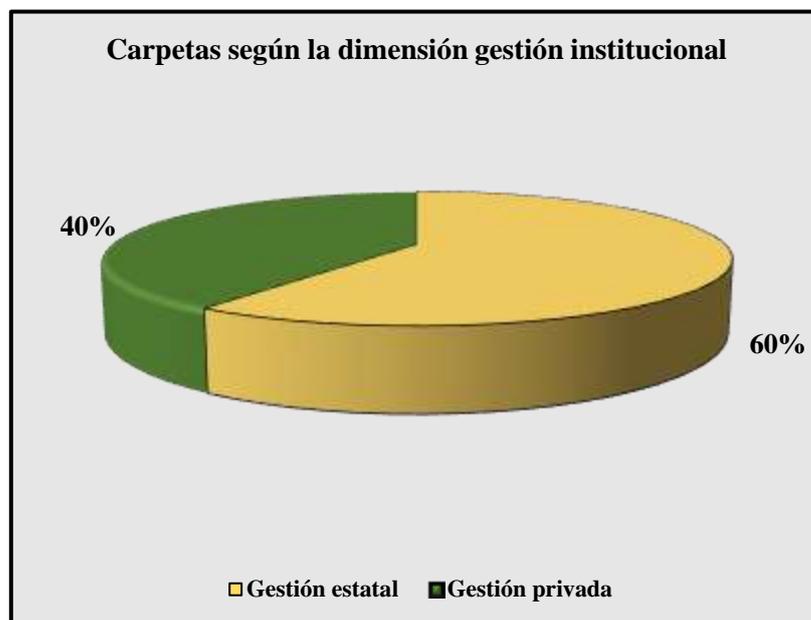
Resulta pertinente subrayar la dificultad de acceso a estos documentos de carácter privado utilizados en un espacio público de asistencia obligatoria. Cuestión que invita a no claudicar a todos/as aquellos/as investigadores/as que inicien líneas de investigaciones sobre estos documentos. Su relevamiento, marcó cierta impronta en esta investigación, como consecuencia de diálogos, acuerdos, compromisos previos, atravesados por mediaciones éticas, para que los y las estudiantes conservaran sus carpetas a los fines de esta investigación.

5.2.5. Carpetas escolares según el tipo de gestión de instituciones educativas de procedencia

Otra de las dimensiones que se consideró, en el marco de la investigación, fue el tipo de gestión de las instituciones educativas a las que asisten -o asistieron- los y las estudiantes propietarios autores de estas carpetas escolares (CE).

Como fue explicado en el Cap. IV *Estrategias y procesos metodológico*, su carácter de muestra teórica intencional, estuvo determinado por la representatividad de la muestra. Por tal motivo, al referirnos a escuelas de la provincia de Córdoba, era imprescindible involucrar, dentro la muestra, carpetas escolares (CE) que procedieran de escuelas de los dos principales tipos de gestión que existen dentro de la jurisdicción. Es así como de esta manera, la dimensión gestión se configuró en base a dos categorías: de gestión estatal y privada, conforme a los dispuesto por la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206/06 y la Ley de Educación Provincial (LEP). 9870/10.

Gráfico 5.2 Composición del *corpus* según dimensión gestión institucional



Como se puede observar en el gráfico precedente, el mayor porcentaje se correspondió con carpetas escolares de estudiantes que asistieron -o asisten- a instituciones de gestión estatal.

Por otra parte, otra de los aspectos que se tuvo en cuenta, fue la dimensión geográfica. Sobre ella avanzamos en el subapartado siguiente.

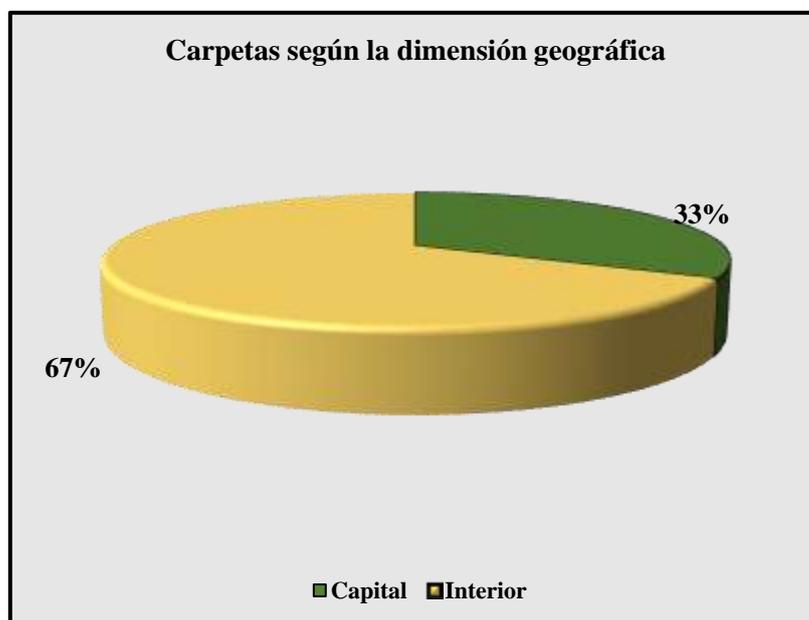
5.2.6. Carpetas escolares dimensión geográfica

Con relación a la dimensión geográfica, otro de los aspectos que se contemplaron dentro del estudio refirió, como lo expresión indica, a la procedencia geográfica territorial de estas carpetas escolares. Particularmente, de las instituciones educativas a las que asistieron -asisten- los y las estudiantes autores/as propietarios/as.

Dentro de esta dimensión se contemplaron dos categorías: ciudad capital, e interior de la provincia.

En el gráfico que se presenta a continuación, podrá observarse la composición del *corpus* en relación con esta dimensión referida.

Gráfico 5.3 Composición del *corpus* según dimensión geográfica



Como puede observarse, el mayor porcentaje de carpetas escolares (CE) correspondieron a instituciones educativas del interior de la provincia. Las mismas procedieron de las siguientes localidades: Oncativo, La Juntura, Calamuchita, Vicuña Mackenna, Río Cuarto, Villa General Belgrano, Los Reartes, Coronel Moldes, Jovita, Brinkmann, entre otras. Sin embargo, resulta oportuno subrayar, que la representatividad de la muestra constituyó uno de los principales criterios de relevamiento. Lo que, a su vez, estuvo determinado por el *criterio de oportunidad* o *accesibilidad* a estas fuentes documentales, según lo señalado por Páramo (2013) y Valles (1997) respectivamente.

Dentro del subapartado siguiente, avanzamos sobre otras de las dimensiones de análisis consideradas, los ciclos, dentro del nivel secundario, en el que se encontraban estos/as estudiantes al tiempo de relevamiento de sus carpetas escolares.

5.2.7. Carpetas escolares según ciclos de la escuela secundaria

Otras de las dimensiones que se consideró, tal como lo señala el título de este subapartado, fueron los dos ciclos del nivel secundario, como subcategoría a considerar.

Desde el punto de vista de la macropolítica y la mesopolítica, el nivel secundario obligatorio consta de 2 (dos) ciclos obligatorios.

La Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206/06, refiriéndose a dichos ciclos, dentro de su art. 31 reza:

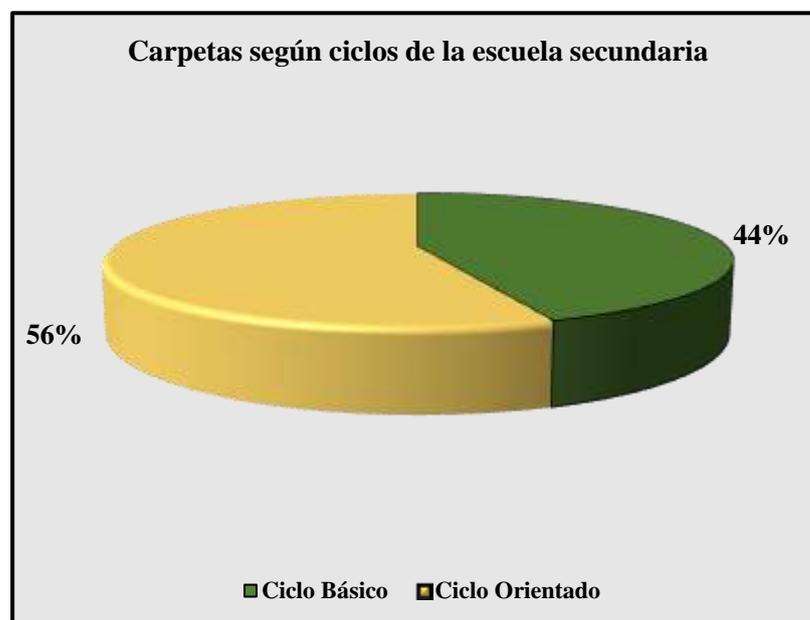
La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. (art. 31 LEN).

Por su parte, la Ley de Educación Provincial (LEP) 9870/20, refiriéndose a dichos ciclo, expresa:

Ciclos. La educación secundaria se divide en dos (2) ciclos: a) Un (1) ciclo básico de carácter común a todas las orientaciones, y b) Un (1) ciclo orientado de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. (art.38 LEP).

Es así como, a los fines de representatividad de la muestra, por un lado, y características y composición de esta, por otro, se relevaron carpetas escolares (CE) correspondientes a ambos ciclos de la escuela secundaria. En el gráfico que sigue a continuación, se presentan las carpetas relevadas en uno y otro ciclo respectivamente.

Gráfico 5.4 Composición del *corpus* según ciclos de la escuela secundaria



Dentro de la composición representada en el Gráfico 5.4, se incluyeron carpetas escolares (CE) de todos los años de los diferentes ciclos. Es decir, 1^{er}, 2^{do} y 3^{er}, del Ciclo Básico (CB) y 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} de carpetas escolares (CE) del Ciclo Orientado (CO), considerando las orientaciones incluidas en la muestra.

Finalmente, luego del análisis de las características y composición del *corpus*, dentro de este *primer momento* de la investigación, avanzamos al *segundo momento* de la investigación. El mismo, correspondió con la segunda fase del proceso. El estudio de los episodios (E) como continente y/o contexto de las relaciones pedagógicas (RP).

5.3. Segundo momento- Los episodios y las relaciones pedagógicas

Dentro de la *primera fase* de la investigación y una vez analizado el aspecto externo, fachada, de las carpetas del *corpus*, se procedió al análisis de su dimensión interna, es decir, el *segundo momento* dentro de esta fase analítica.

A estos fines, se tomaron, como punto de partida, las categorías teóricas incluidas dentro de la concepción relaciones pedagógicas, sus principales componentes, es decir: las *propuestas de enseñanza* (PE), las producciones/realizaciones estudiantiles (PRE) como respuestas a ellas y, finalmente, las devoluciones constructivas/retroalimentaciones (DCI), intervenciones docentes a las realizaciones estudiantiles.

Resulta pertinente, en este punto, recuperar el objetivo principal de la investigación. El mismo, orientado a reconocer los componentes de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as, en las carpetas escolares del Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. Específicamente, qué formas, configuraciones, asumían estos componentes al interior de las carpetas escolares (CE).

La consecución de dicho objetivo es lo que permitió, en segundo lugar, determinar qué tipos de relaciones pedagógicas se desarrollaban en las carpetas de este *corpus*. No solo encontrar regularidades que permitieron una clasificación de relaciones pedagógicas, sino reconocer la mayor o menor presencia de ellas, dentro de esas carpetas escolares a partir de sus componentes.

La primera dificultad que debió sortearse, de tipo conceptual y, a la vez, metodológica, rondó en torno al interrogante ¿cómo identificar una clase?, es decir, cómo identificar, al interior de esos registros, una clase, como unidad de análisis de las relaciones pedagógicas estudiadas en los espacios reales, materiales de interacciones, el salón de clases, los recreos, otros.

Esta primera dificultad referida es la que generó la irrupción de una nueva variable, o emergente, el *espacio escriturado*. Por cuanto no fue el tiempo, sino el espacio físico, material de esos registros lo que permitió determinar una unidad analítica desde la que se comenzó a identificar, en su interior, las diferentes relaciones pedagógicas (RP).

De esta manera surgieron los *episodios* (E) como emergentes, y la necesidad de su conceptualización con fines teóricos y operativos-metodológicos. Es decir, en términos de análisis, poder reconocer, dentro de las carpetas escolares (CE), dónde comenzaba y finalizaba un episodio (E). Se desarrolla en el

subapartado siguiente lo que fue este momento del análisis y la herramienta metodológica que se implementó.

5.3.1. Los episodios. Reconocimiento y análisis

El reconocimiento de cada episodio (E) se constituyó en una tarea sagital a los fines de poder identificar y analizar los componentes de las relaciones pedagógicas al interior de las carpetas escolares (CE).

Desde una perspectiva metodológica, se procedió a la identificación de los episodios (E), como primer paso, y el relevamiento de cada uno de ellos por medio de una matriz analítica de relevamiento¹⁶.

Para efectuar la identificación y el posterior análisis de los episodios (E), se partió de su categoría conceptual. Se determinó al episodio (E) como a aquella secuencia pedagógica didáctica espacial, o segmento, en el marco del cual se pueden identificar un conjunto de registros escolares estudiantiles, en su mayoría de carácter pedagógico didáctico, con fines de enseñanza y constitutivos de una relación pedagógica. Como también, registros docentes de acompañamiento a los procesos de aprendizajes de los y las estudiantes.

Por otra parte, los episodios (E) en tanto secuencias espaciales, se encontraron determinados por un inicio (o principio) y un final, no siempre perceptible a simple vista y sin asumir el formato de inicio y cierre, desde la perspectiva de una clase.

Cada uno de los episodios (E) se configuraron a partir de los componentes de una relación pedagógica; sin embargo, la presencia de éstos no siempre fue constante, ni uniforme ya que fueron asumiendo formatos diferentes. Se confirmó, de esta manera, la conceptualización teórica según la cual no existe un universal respecto de las relaciones pedagógicas (RP), las que, en un contexto escriturado, amén de la presencia más o menos regular de determinados componentes, siempre fueron asumiendo rasgos disímiles, aún, dentro de un mismo espacio curricular,

¹⁶ Ver Anexo I, Matriz analítica de episodios.

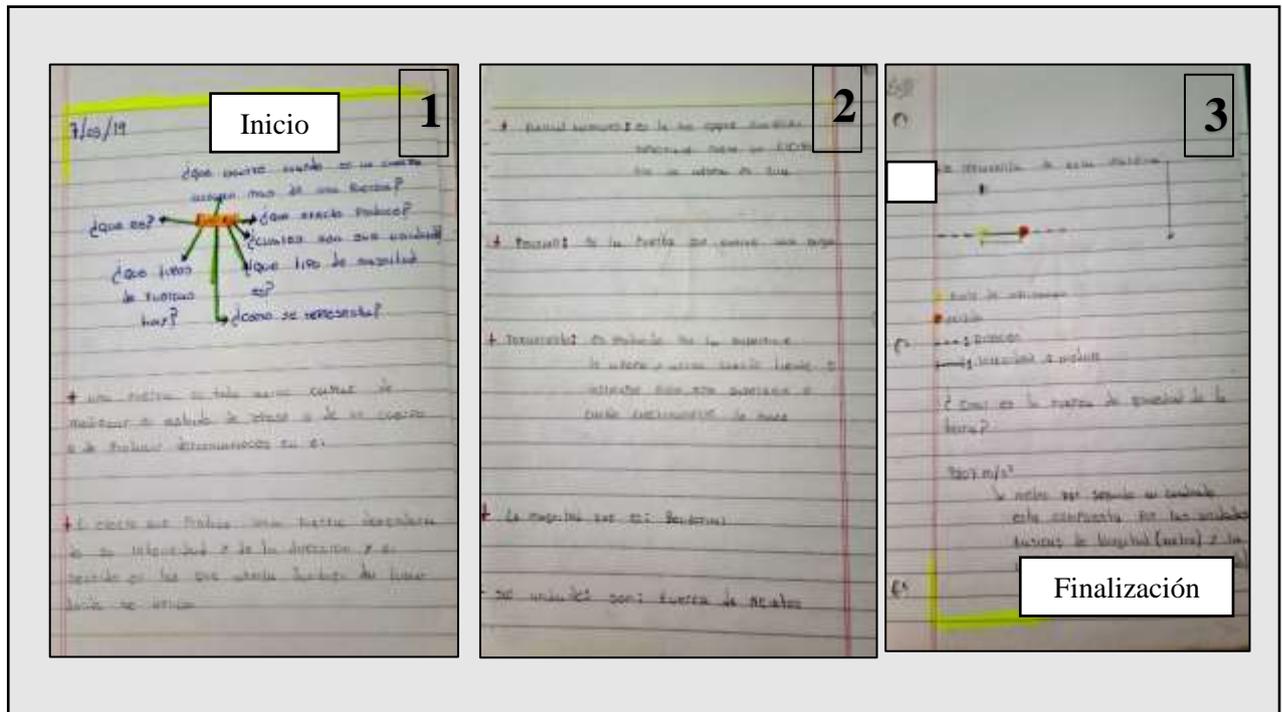
A su vez, el conjunto de episodios (E) se conformó como parte constitutiva de un cuerpo de producciones mayor, el espacio curricular al que pertenecieron y, a su vez, de la carpeta escolar (CE) de un/a estudiantes.

Por otra parte, la identificación espacial del episodio (E) resultó posible, en muchos casos, a partir del análisis -no simplemente, de los registros estudiantiles en general, vinculados a los componentes mismos de la relación pedagógica (RP)- sino a la presencia intrínseca de un hilo interno articulador, el tópico o contenido de enseñanza que se presentó como común denominador.

Respecto de ese tópico o contenido, se correspondió, aunque no siempre, con los aprendizajes y contenidos de enseñanza, cuya denominación responde a la designación efectuada por los Diseños Curriculares (DDCC) de esta jurisdicción. Por lo tanto, ese hilo articulador estuvo constituido por el aprendizaje y contenido que el episodio (E) comprendía, incluido tanto en las propuestas de enseñanza (PE), que profesores/as plantearon, como en las producciones y/o realizaciones estudiantiles (PRE) que estos desarrollaron a partir de las primeras.

Con fines de ilustración, se presentan a continuación imágenes de algunos de los episodios (E). Como referencia, los episodios demarcados con **color verde** correspondieron a carpetas escolares (CE) del Ciclo Básico (CB), en tanto que los episodios demarcados con **color fucsia** correspondieron a carpetas escolares (CE) del Ciclo Orientado (CO).

Figura 5.9 Episodio espacio curricular Física



Episodio carpeta escolar estudiante Ciclo Básico, interior, gestión estatal

En el caso del episodio (E) presentado en la Fig. 5.9, se correspondió al espacio curricular Física. Como puede observarse, la secuencia espacial pudo identificarse de manera sencilla. Su inicio, en este caso, estuvo determinado por la fecha y una introducción que consistió en un conjunto de preguntas disparadoras en torno al aprendizaje y contenido: *fuerza*.

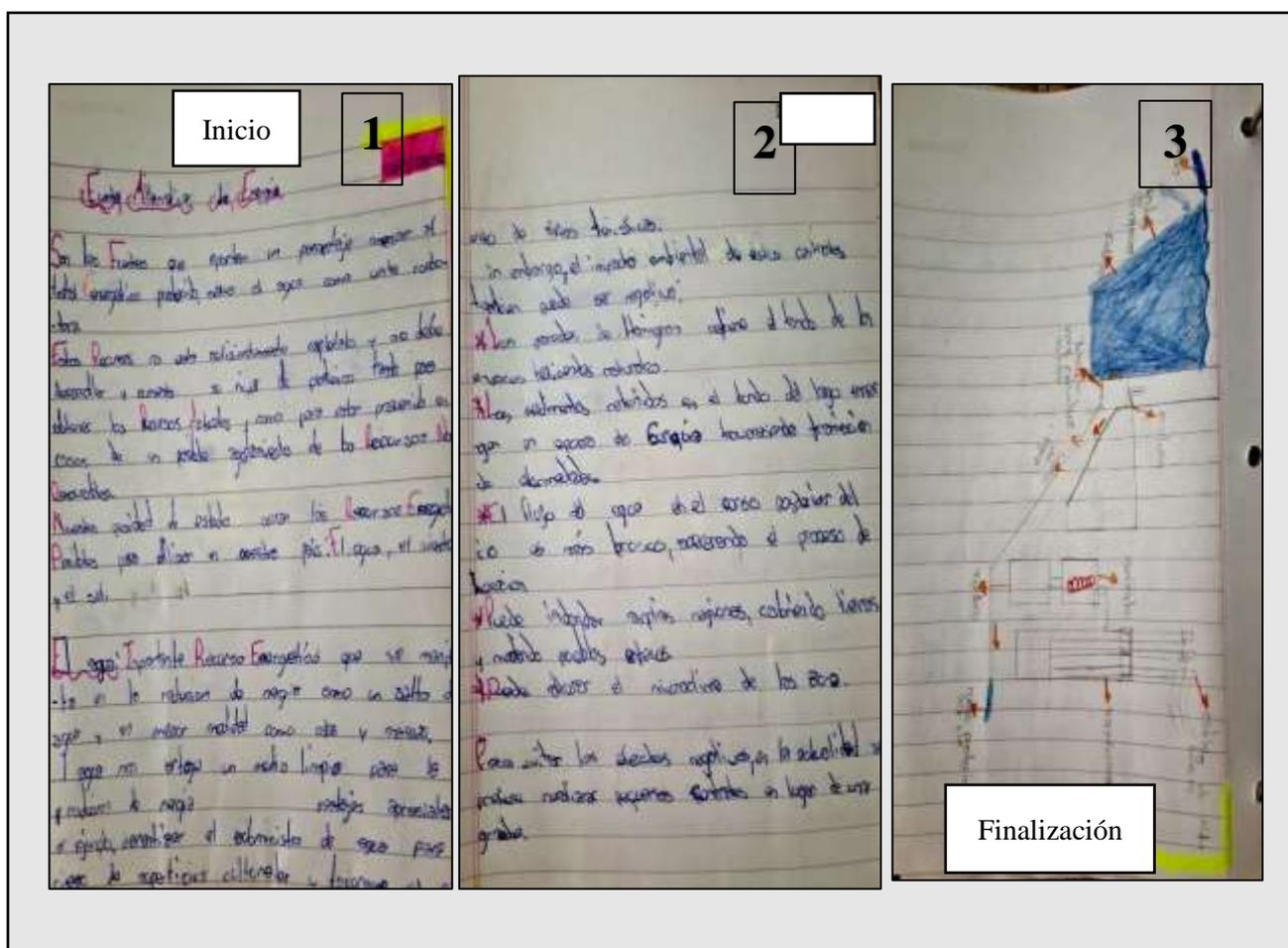
Podrá advertirse, como cada uno de los puntos del cuadro conformado por interrogantes, le siguieron las respuestas conceptuales a cada uno de ellos. Y, al finalizar, algunas ilustraciones sencillas explicitando los conceptos previos. En este caso, el hilo conductor estuvo determinado por el aprendizaje y contenido *Fuerza*.

Dentro del mismo episodio (E), puedo observarse, en una de sus carillas (carilla 3) el apellido y nombre de la estudiante, cubierto con una etiqueta a los fines de preservar su identidad.

Para este caso -y ante la dificultad de determinar si estos registros se correspondieron a una clase, parte de ella, o conjunto de clases- la variable espacio asumió cierta importancia con relación a la categoría episodio (E). El mismo, abarcó 3 (tres) carillas tamaño A4.

En la figura que sigue a continuación, presentamos otro episodio (E). En él podrá observarse un formato diferente al presentado en la figura precedente.

Figura 5.10 Episodio espacio curricular Tecnología



Episodio carpeta escolar estudiante Ciclo Básico, interior, gestión privada

Este nuevo episodio (E) se correspondió al espacio curricular Tecnología. Como podrá observarse, la secuencia espacial también pudo ser identificada de manera simple. Inició, en este caso, con la fecha, al margen superior derecho,

destacada con resaltador y, a continuación, la temática que se abordó: *Fuentes alternativas de energía*.

Dentro de este episodio (E) se registró, en torno al tema señalado, un desarrollo conceptual sobre las fuentes alternativas de energías y, a continuación, los efectos negativos de algunas de ellas, respecto del impacto ambiental. La presentación de desarrollo de conceptos, explicaciones introductorias, no fue una recurrencia que caracterizó al conjunto de episodios (E) analizados. Si no, más bien, se presentó como una irregularidad o disrupción dentro de la composición de una relación pedagógica (RP).

Por su parte, el aprendizaje y contenido se presentó como hilo conductor de esta secuencia. Y su finalización, estuvo determinada por una imagen en la que se representó una represa generadora de energía hidroeléctrica.

Fue posible identificar, también, el apellido y nombre del estudiante, cubierto con una etiqueta a los fines de preservar su identidad (en la carilla 2).

Por último, respecto de su extensión, comprendió tres carillas tamaño A4.

En los dos empleos presentados, lo que los y las estudiantes efectuaron, posiblemente, tuvo que ver con consignar las propuestas de enseñanzas brindadas por sus docentes. Sin embargo, en ambos casos, no se observaron registros de producciones/realizaciones estudiantiles. Resulta posible que dichos registros fueran generados a partir de una copia del pizarrón u otro soporte, o bien, de un dictado por parte de sus profesores/as.

5.3.1.1. Tipos de episodios

Del conjunto de episodio (E) relevados y estudiados, como unidad de configuración de relaciones pedagógicas (RP) entre estudiantes y profesores/as, pudieron identificarse ciertas tipologías de episodio (E), en función de ciertas regularidades observadas. Las que posibilitaron determinados criterios de categorización. Algunos de estos aspectos relacionados con las tipologías fueron abordados en el apartado precedente

Uno de esos criterios, estuvo determinado por la *extensión de los episodios*, es decir, la inclusión de la *variable espacial*. En tanto otro criterio,

surgió de la visibilización de los mismo, como emergente; es decir, la posibilidad de su identificación a partir de la presencia constante o no, que determinaran los límites de esta secuencia pedagógica didáctica. Subrayamos, la tipología emergió a partir de la posibilidad de identificar, o no, su inicio y finalización. A los fines de este relevamiento, se puede consultar la matriz empleada para este fin en el Anexo I Matriz analítica de episodios.

Estas tipologías emergentes resultaron de capital importancia en términos de analizar las relaciones pedagógicas (RP) en registros escriturados. Así, como el estudio de estas interacciones en contextos presenciales reales -ya el aula, recreos, u otros espacios físicos constitutivos como escenarios de aprendizajes- se encuentran signados por la variable tiempo, la variable espacio incidió en el análisis de estas configuraciones.

En términos comparativos, la investigación etnográfica de interacciones en las aulas, desarrolladas en el estado de situación de esta investigación, se han remitido al espacio curricular o campo de formación que se estaba desarrollando en un determinado tiempo escolar. Tiempo escolar demarcado, a su vez, por un timbre o campana que ha señalado el fin de una clase, las pausas de recreación y el inicio de otra clase.

Por otra parte, respecto del estudio de las interacciones (RP) comprendidas en ese espacio de tiempo, dentro de un espacio curricular y/o campo de formación, los análisis se han orientado a reconocer el modo de inicio de la clase, sus diferentes momentos, propuestas pedagógicas presentadas, el modo de hacerlo, recursos y/o dispositivos utilizados, intervenciones docentes y estudiantiles, los agrupamientos, el tipo de actividades propuestas, las formas de desarrollo, por parte de los/as estudiantes, entre otros. De la misma manera, al interior de un E, todos estos aspectos previamente señalados jugaron (e inter-juegan) un papel preponderante, al tiempo de analizar las relaciones pedagógicas (RP) dentro del episodio (E). Su análisis, permitió el reconocimiento de diferentes grados de aproximaciones a los fines de interpretación de su naturaleza, composición, formatos que asumieron, intensidad que las caracterizó.

De esta manera, y desde una variable espacial, se reconocieron tipologías de episodio (E) en torno a dos criterios de clasificación principales, a saber.

- Por un lado, los tipos de episodio (E) con relación a su *extensión espacial*.
- Por otro, los tipos de episodio (E) con relación a la posibilidad, o no, de *identificación de su inicio y finalización*. Esto es, las posibilidades de reconocimiento, identificación de los episodios (E) en sí.

A los fines de facilitar una mayor comprensión de los resultados de este análisis, abordaremos cada una de esta tipología en los dos subapartados que siguen a continuación.

5.3.1.1.a Episodios según su extensión

Existió un común denominador que se consideró respecto del análisis de estas tipologías, en relación con el abordaje de relaciones pedagógicas (RP) en espacios reales de interacción, las aulas. Se analizó un tiempo - espacio de enseñanzas y aprendizajes, para estos casos, relacionados a determinados espacios curriculares, o materias o asignaturas, en expresiones coloquiales. Ese análisis contempló el curriculum, sus lineamientos, que siempre han involucrado una cierta carga horaria. La que, en términos de organización institucional, se ha consignado en un horario escolar.

Amén de estas variables señaladas, los contenidos de las diferentes clases, sus desarrollos, han variado, sustancialmente, de aquello que profesores/as diseñan a través de diferentes estructuras didácticas de planeamiento. Como ya lo señalaremos dentro del marco teórico conceptual, planificación no es equivalente a enseñanza, ni enseñanza equivalente a aprendizajes (Fenstermacher, 1989). Las posibilidades o no de poner acto, gestionar una propuesta de enseñanza (PE) planificada, se encuentra atravesada por múltiples factores, respecto de los cuales no nos detendremos en este caso, en virtud de nuestro objeto de estudio.

De la misma manera que una clase presencial pudo posibilitar una mejor gestión de la enseñanza y procesos de aprendizajes; es decir, fue posible o no el desarrollo de lo previamente planificado, es lo que, en algún sentido pudo identificarse dentro de estos episodios (E) y, a su vez, dentro de esta tipología. La diferencia estribó en que, si bien una clase se encuentra determinada por un

tiempo escolar de 40', 80' o más -según la carga horaria del espacio curricular y la estructura organizacional escolar- los episodios (E) variaron su extensión independientemente del tiempo escolar. Así, algunos de ellos solo ocuparon una media carilla, una carilla completa, una hoja o un conjunto de estas.

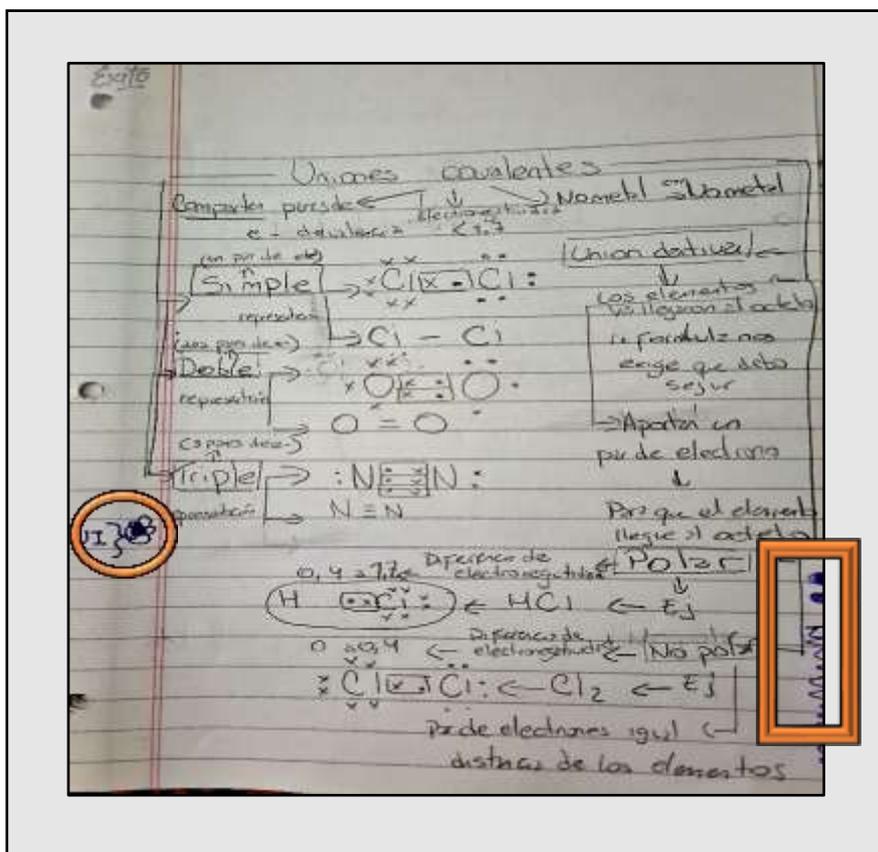
Por ende, con relación a *la dimensión extensión* de los episodios (E), se pudieron reconocer diferentes tipos para lo cual se empleó, un sistema categorial nominal alfabético que permitió un agrupamiento de éstos en tres categorías diferentes:

- *Episodios breves o concisos* (EBC).
- *Episodios extensos o prolongados* (EEP).
- *Episodios explayados* (EE).

Dentro del primer grupo *episodios breves concisos* (EBC) se reconocieron aquellos episodios (E) que en términos espaciales abarcaron 1 (una) carilla, o menos de (1) una carilla de una hoja tamaño A 4.

A continuación, se presentan imágenes de episodio (E), que se correspondieron con esta categoría.

Figura 5.11 Episodio Breve Conciso espacio curricular Química



Episodio carpeta escolar estudiante 6to año Ciclo orientado capital, gestión pública

En el caso de la Fig. 5.11, se presenta un episodio (E) correspondiente al espacio curricular (EC) Química de quinto año, y la variable espacio geográfico, se corresponde con una carilla, exactamente, de tamaño A4.

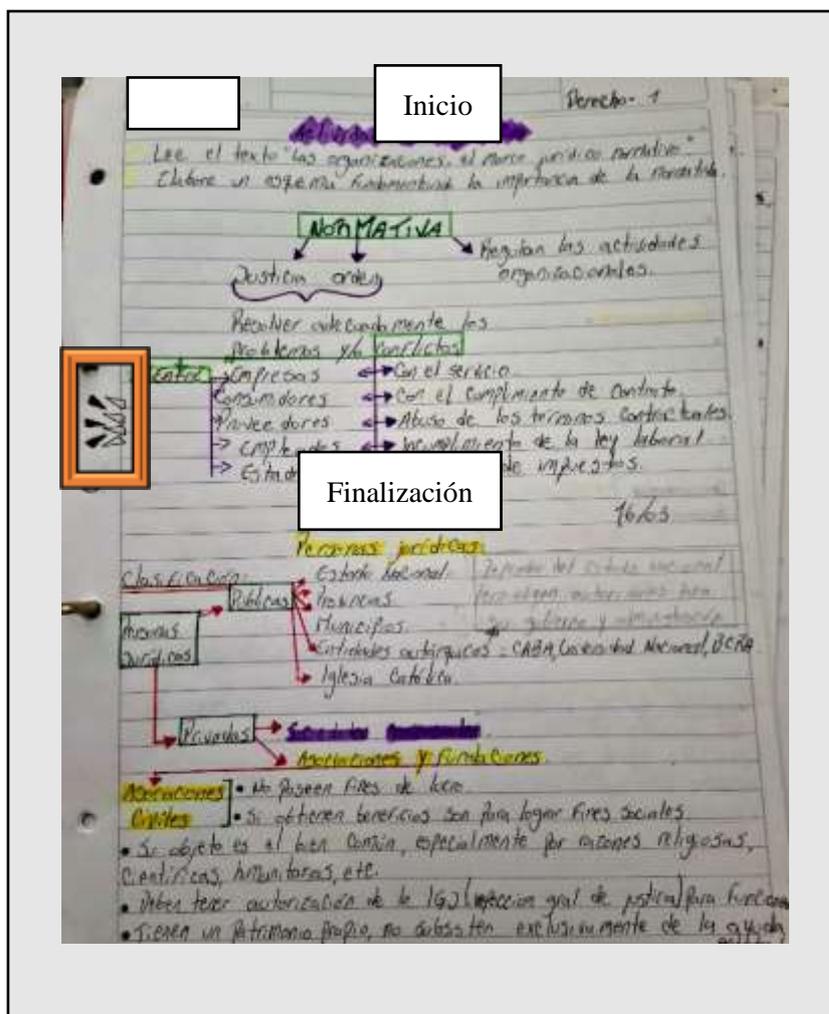
Este ejemplo permite a la vez, dar cuenta del aspecto de la organización interna referida en este capítulo y, también, capítulos anteriores. No pueden, en él, identificarse los componentes de la relación pedagógica (RP); pues se presentan algunos conceptos y ejemplificaciones sobre las uniones covalentes, respecto de los cuales no es posible saber si el estudiante los tomó del pizarrón, resultado de la explicación de un profesor/a, o se trató de una producción personal, *producción/ realización estudiantil (PRE)* del/la estudiante.

Para este caso analizado, el aprendizaje y contenido que se abordó se corresponde con los del DDCC de Química, sexto año, del Ciclo Orientado (CO), Ciencias Sociales y Humanidades, espacio curricular del tronco común.

Si se observa la figura del análisis, se presentan con círculo y rectángulo destacados, para denotar la presencia de elementos no pedagógicos. En este caso, trazos y símbolos de significado desconocido. Donde el espacio material, de una hoja, se presentó como libre de regulaciones, por ende, como ámbito de posibilidades de expresiones estudiantiles libres, aunque no siempre con sentidos y significados evidentes.

A continuación, se presenta otro episodio (E) correspondiente a esta misma categoría *episodios breves concisos* (EBC) de otro espacio curricular y del Ciclo orientado (CO) correspondiente a otra orientación: Economía y Administración.

Figura 5.12 Episodio breve conciso espacio curricular Derecho



Episodio carpeta escolar estudiante 6to año Ciclo Orientado, interior, gestión estatal

Para el caso del episodio (E) precedente, puede observarse, en la parte superior, el inicio del episodio (E), con el aprendizaje contenidos que se abordó. En lo que respecta a la propuesta de enseñanza (PE), se presentó en términos de una actividad: “Lee el texto las organizaciones, el marco jurídico normativo. Elabore un esquema fundamenta la importancia de la normativa” (Carpeta escolar). A continuación, se presenta la producción de la estudiante elaborando el esquema solicitado en la consigna, lo que se correspondió con la categoría producción/realización estudiantil (PRE). Si se analiza en detalle, la resolución de la A es parcial. Solo se elaboró el esquema conceptual con ausencia de la fundamentación de la importancia normativa requerida por la consigna.

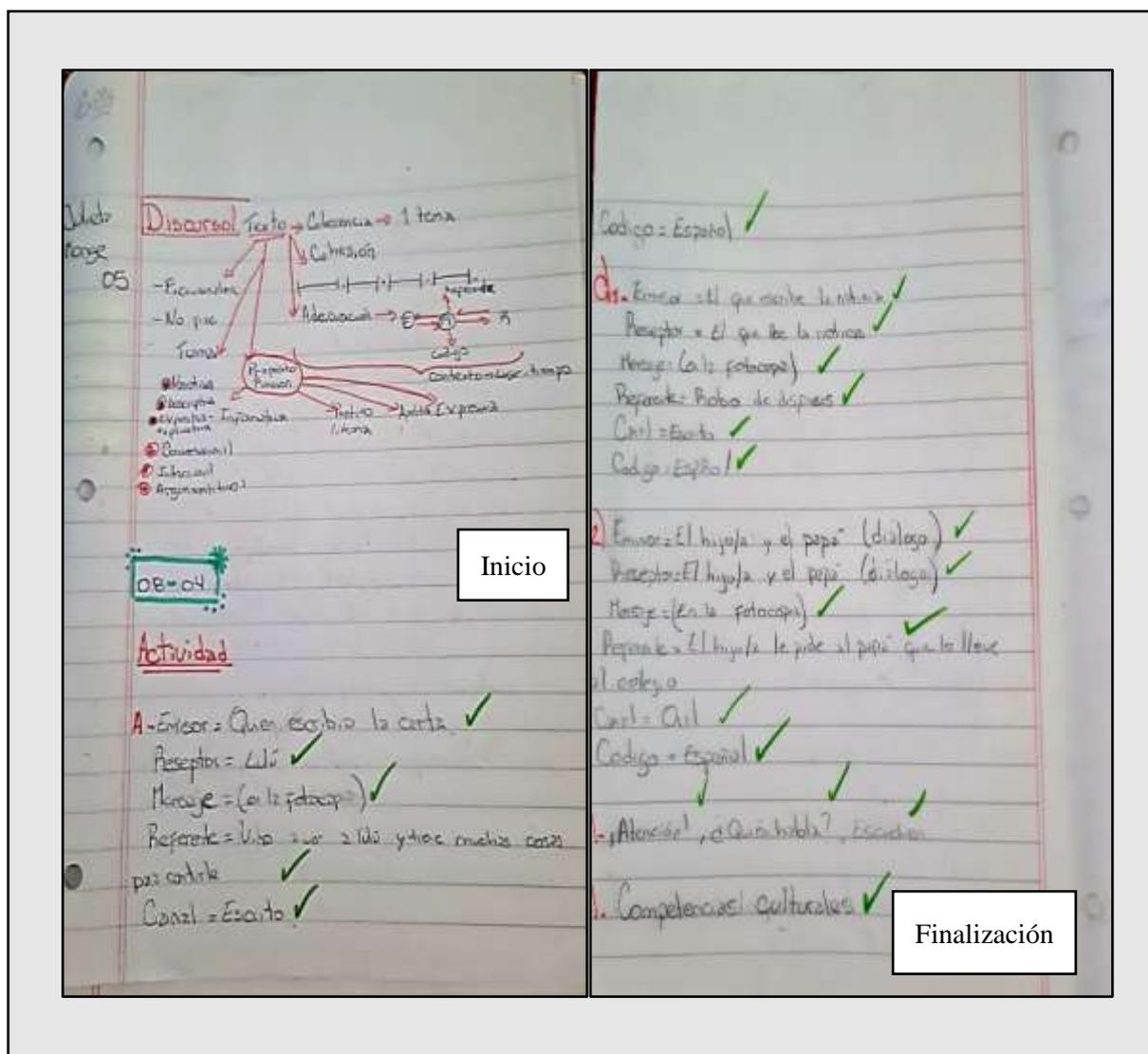
La variable espacial, demostró un episodio (E) muy breve, dentro de los correspondientes a esta categoría, ocupando una media carilla. Y, a su vez, como se observa al margen izquierdo de la figura, un elemento no pedagógico, traza o expresiones de significado desconocido.

Por otra parte, dentro de este episodio (E) analizado, el aprendizaje contenido se correspondió con los lineamientos del DDCC, para este espacio curricular Derecho, dentro de la Orientación Economía y Administración (Diseño Curricular Educación Secundaria, Tomo 5).

A su vez, en relación con el segundo grupo de episodios (E) identificados, se correspondieron con la categoría *Episodios extensos o prolongados*. La misma comprendió a aquellos E que por su extensión abarcaron, espacialmente, más de una carilla, hasta una hoja de carpeta tamaño A4, identificados con la sigla EEP. Vale recordar que el tamaño A4 es que el presentó mayor concurrencia dentro de la muestra. Solo algunas carpetas escolares (CE) tenían el tamaño correspondiente a hojas oficio o legal.

En la Figura que presentamos a continuación, se observa un episodio (E) que correspondió a esta categoría. Específicamente, desde la variable espacial, el episodio (E) ocupó una carilla y media de una hoja A4.

Figura 5.13 Episodio Extenso Prolongado espacio curricular Lengua y Literatura



Episodio carpeta escolar estudiante Ciclo Básico, capital, gestión estatal 3° Año

En este caso, el inicio del episodio (E) estuvo determinado por la fecha y, a continuación, una propuesta de actividades que el estudiante desarrolló. La extensión de este episodio (E) abarcó un espacio material de 1 (una) carilla y media. Sin embargo, si se observa con detenimiento, antes del inicio del episodio (E) señalado, posiblemente, perteneciente a otra clase, el estudiante ha registrado un cuadro conceptual, dentro del cual se han consignado los diferentes tipos de

textos, su trama, el propósito, función de cada uno de ellos y los requisitos de coherencia, cohesión y adecuación.

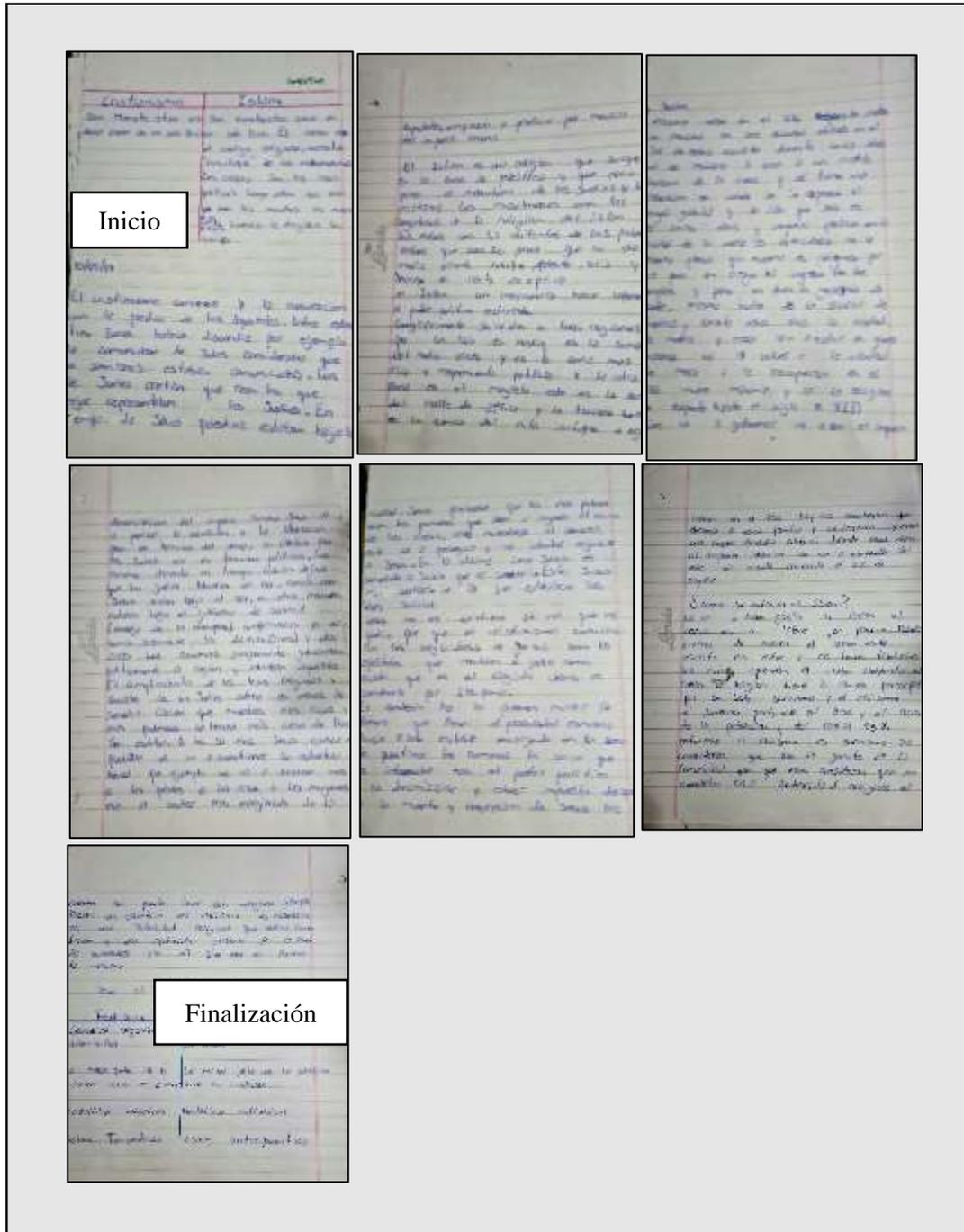
El episodio (E) referido, por su contenido, dio cuenta de una continuidad del episodio (E) que se analiza en la Fig. 5.13. La fecha, para este caso, estaría determinando un corte de la clase, la incidencia de la variable temporal. Por otra parte, como podrá observarse, el episodio (E) precedente, se correspondió con la categoría previamente analizada: episodio breve conciso (EBC).

A su vez, y relacionado con el aprendizaje y contenido que se abordó, se advirtió una correspondencia respecto de los dispuesto por el DDCC de Lengua y Literatura, para tercer año del Ciclo Básico (CB).

Finalmente, un tercer grupo de episodio (E), los *Episodios Explayados*, para aquellos que, espacialmente, ocuparon más de más de una hoja de carpeta tamaño A4 o, en algunos casos, varias hojas. Identificados estos con la sigla EE.

A continuación, se presenta en la Fig. 5.14, un episodio (E) correspondiente a esta categoría analizada.

Figura 5.14 Episodio Explayado espacio curricular Ciencias Sociales - Historia



Episodio carpeta escolar estudiante Ciclo Básico, interior, gestión privada 2° Año

Observando la figura precedente y, como anticipación al reconocimiento de los componentes de una relación pedagógica (RP), pudo advertirse la

ilegibilidad de éstos. El inicio del episodio (E), para este caso, estuvo determinado por una fecha. Sin embargo, no pudo identificarse la propuesta de enseñanza (PE), como así tampoco al aprendizaje contenido que abordó; el episodio (E) no presentó título, tema o nominación inicial. Su reconocimiento resultó de indagar el contenido del episodio (E) y la búsqueda y comparación con los lineamientos del DDCC respectivo, correspondiente a este espacio curricular, Ciencias Sociales -Historia. Los registros contenidos en su interior tampoco dieron cuenta de que se tratara, específicamente, de una producción/realización estudiantil (PRE). No se registraron consignas o actividades, tampoco explicaciones puestas en texto, por lo cual el contenido pudo ser el resultante de una clase en que el profesor/a dictara a los/as estudiantes información sobre esta temática, o bien, que los/las estudiantes lo copiaran del pizarrón o algún otro soporte. Como resultado del análisis, se presentó una tercera posibilidad, que el registro fuera copiado, resultante de una búsqueda previa, investigación que el/la estudiante realizara, para este caso. En cuyo caso, se trataría de una consigna (CA) enunciada por el/la docente de manera oral, o, posiblemente expresa, pero que el/la estudiante no hubiera registrado.

Por otra parte, resulta fundamental tener en cuenta que la ausencia de una propuesta de enseñanza (PE) no significó considerarla ausente desde la perspectiva de una clase. Existe la posibilidad que haya formado parte de una propuesta oral, explicación presentada por el/la profesor/a respecto de la cual no quedaron registros en el episodio (E) de esa carpeta escolar (CE).

A su vez, en muchos casos semejantes, y con la intención de recuperar el aprendizaje y contenido que se desarrolló, frente a la ausencia de tema, título o nominación, al inicio de un episodio (E), es que se acudió a los lineamientos de los DDCC de los espacios curriculares respectivos que se analizaron según el caso. En esa búsqueda y análisis pudo advertirse que el aprendizaje y contenido abordado, al interior del registro, no siempre se correspondió con los del DDCC según el espacio curricular y año específico. Para ser más explícitos. El contenido que en el episodio (E) de la Fig. 15 se desarrolló, no forma parte de los aprendizajes y contenidos fundamentales de Ciencias Sociales- Historia, para segundo año del Ciclo Básico (CB) -según el DDCC de ese espacio respectivos-.

Fundamentamos este análisis con la figura que sigue a continuación. En ella se encuentran los aprendizajes y contenidos correspondientes al Ciclo Básico (CB), espacio curricular Ciencias Sociales – Historia para segundo año.

Figura 5.15 Espacio curricular Ciencias Sociales - Historia

SEGUNDO AÑO
CIENCIAS SOCIALES - HISTORIA - Las sociedades en Occidente y América se complejizan a través del tiempo.
OBJETIVOS
Recuperar los aportes teóricos de las Ciencias Sociales y sus interpretaciones de la realidad socio-histórica.
Comprender las distintas problemáticas socio-históricas desde la multicausalidad y la multiperspectividad, asumiendo la complejidad de las categorías temporales de simultaneidad, cambio y continuidad, cronología, periodización y duración, sobre los periodos históricos estudiados, desde interpretaciones controversiales y diversas.
Organizar la información a través de diversos procedimientos que incluyan el análisis crítico de distintas fuentes y diferentes modos de comunicación (orales, escritos, icónicos, entre otros).
Sensibilizarse acerca de las problemáticas sociales y manifestar interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida.
Reconocer los cambios producidos por el paso de la vida nómada a la sedentaria en distintos contextos históricos.
Identificar las formaciones de sistemas de poder como producto de procesos sociales conflictivos en diversos contextos.
Reconocer los procesos históricos desarrollados en la configuración de la matriz de la cultura occidental.
Valorar los desarrollos culturales originarios en América en su riqueza y diversidad.
Identificar el orden colonial impuesto por Europa en América como la apropiación del espacio y la organización de la vida social y política en función de las economías extractivas.
APRENDIZAJES Y CONTENIDOS
La organización de la subsistencia y de los sistemas políticos
Diseño Curricular del CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Conocimiento del origen común de la humanidad hace más de 250.000 años en África, y su posterior distribución territorial en el resto del mundo vinculada con la apropiación de diversos recursos y la transformación de la naturaleza en procura de su subsistencia.
Explicación de los cambios que se producen en el paisaje por el paso de la forma de vida nómada a la vida sedentaria como modos de satisfacción de las necesidades humanas en Occidente y en América.
Comprensión de las transformaciones en la división del trabajo , la organización social y las distintas formas de autoridad: tribus, jefaturas, cacicazgos y estados.
Interpretación de las relaciones de parentesco, género y edad como fundamento de la organización de la vida social en distintas sociedades a lo largo del tiempo, en diversos espacios geográficos.
Conocimiento de diversos sistemas políticos y sus principales instituciones relativas a: la organización del trabajo, la distribución del excedente, la legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social.
Comparación de los procesos de organización de los estados en Oriente Próximo, en el Mediterráneo y en América.
Las organizaciones imperiales en Europa y América: proyección territorial y desplazamiento cultural
Análisis del proceso de construcción del Imperio Romano y su alcance territorial, su predominio económico, político y cultural, la crisis del Imperio Romano y la fragmentación de Occidente.
Conocimiento del proceso de construcción de organizaciones imperiales en América , su alcance territorial, su predominio cultural
Diversidad cultural a partir de la fragmentación del Mundo Mediterráneo
Análisis de la fragmentación del mundo mediterráneo y el surgimiento de nuevas formas de relación social, económicas y de poder en la configuración del feudalismo .
Reconocimiento de las principales similitudes y diferencias en la forma de organización de la economía, la sociedad, la política y los sistemas de creencias, valores y costumbres en las sociedades hebrea, bizantina, musulmana y cristiana y su proyección en el tiempo y en el espacio.
Identificación de la diversidad de sistemas de conocimientos y creencias como explicación de distintas formas de prejuicio y discriminación entre diferentes sociedades y dentro de las mismas.
Explicación del proceso de surgimiento de las ciudades en Europa a partir del Siglo XI: las actividades económicas, grupos sociales, distribución del poder y conflictos.
Análisis de las transformaciones que se producen por la concentración del poder monárquico en las sociedades europeas, la reorganización espacial y la expansión ultramarina .
El impacto de Occidente sobre las sociedades americanas
Explicación del proceso de conquista y colonización europea en América y su impacto sobre las sociedades americanas.
Identificación de las instituciones de gobierno creadas por el orden colonial español en América.
Diseño Curricular del CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Comprensión de la organización de la economía extractiva en relación con la explotación minera en América y su impacto en el ambiente y en la sociedad.
Explicación de las tensiones que se producen en América dado su desarrollo productivo , la estratificación social , el sistema comercial de monopolio y las relaciones de poder .

5.3.1.1.b Episodios según su posibilidad de identificación

De la misma manera que la variable temporal se constituyó en pieza fundamental a los fines de analizar las relaciones pedagógicas (RP) en un salón de clases (Camilloni,2014), la variable espacial se constituyó en emergente insoslayable para abordar las relaciones pedagógicas (RP) dentro de las carpetas escolares (CE).

El valor no solo radicó en la extensión de los episodios (E) analizados, sino en la posibilidad de identificación de los E mismos, su visibilidad y elementos materiales escriturados que representaron fronteras de demarcación. Por cuanto, al interior de un episodio (E), se configuró una relación pedagógica (RP). En tal sentido: ¿qué componentes de esa relación pedagógica demarcan, o no, un episodio (E)? La posibilidad expresa, o implícita de identificar un episodio (E) ¿nos hablan del tipo de relaciones pedagógicas (RP)? ¿En qué medida la demarcación de estos E permitió una aproximación la intensidad de esa relación pedagógica (RP), en términos de promoción de procesos de aprendizajes?

A los fines de este análisis, se empleó la matriz analítica de relevamiento referida, en la que se consignaron los distintos emergentes que fueron asumiendo el formato de fronteras de demarcación de estos episodios (E).

A partir de la presencia definida, o no, explícita o implícita de los componentes de una relación pedagógica (RP), se constituyeron categorías de episodio (E). Es decir, según la presencia y/o ausencia de elementos que permitieran su demarcación.

Dentro de esta tipología, se identificaron tres categorías diferenciadas, a saber:

- *Episodios de demarcación visible* (EDV).
- *Episodios de demarcación difusa* (EDD).
- *Episodios sin demarcación* (ESD).

Hemos denominado *Episodios de demarcación visible* (EDV) a aquellos dentro de los cuales se identificaron los componentes que posibilitaron una fácil delimitación de la secuencia espacial, seno de una relación pedagógica (RP). Es decir, la presencia expresa de demarcadores que permitieron la visibilización de

su comienzo y finalización. Aunque, dichos demarcadores fueron variando de un episodio (E) a otro, por lo cual se apeló al encuentro de regularidades, sin dejar de relevar las singularidades que constituyeron excepciones.

El interrogante que orientó esta búsqueda e identificación planteó ¿qué elementos o registros escriturados posibilitan el reconocimiento de un episodio (E)?

La respuesta a este interrogante fue variando, observándose diferentes inscripciones que detallamos a continuación.

Respecto del *inicio* de los episodios (E), en algunos casos la *fecha* (F) fue la inscripción que determinó el comienzo del episodio (E), aunque su presencia no fue constante. Presentamos, en las figuras que se observan a continuación, un episodio (E) cuyo inicio estuvo determinado por este registro.

Figura 5.16 Fecha inicio del episodio espacio curricular Lengua y Literatura

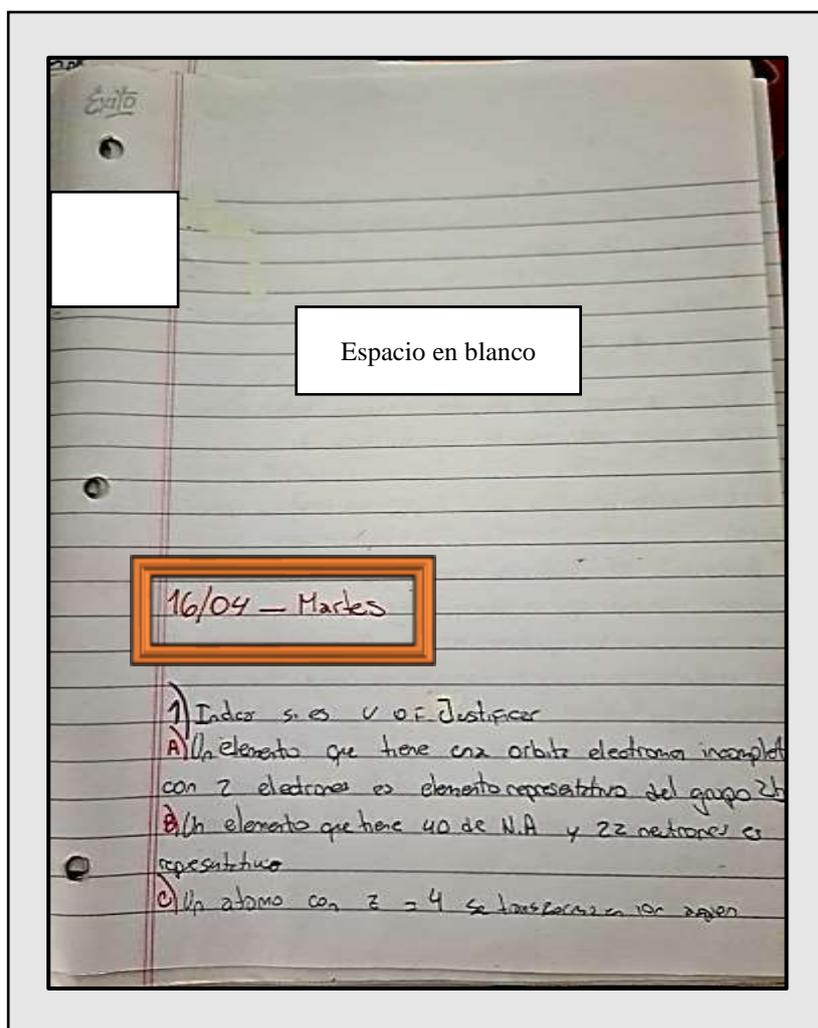
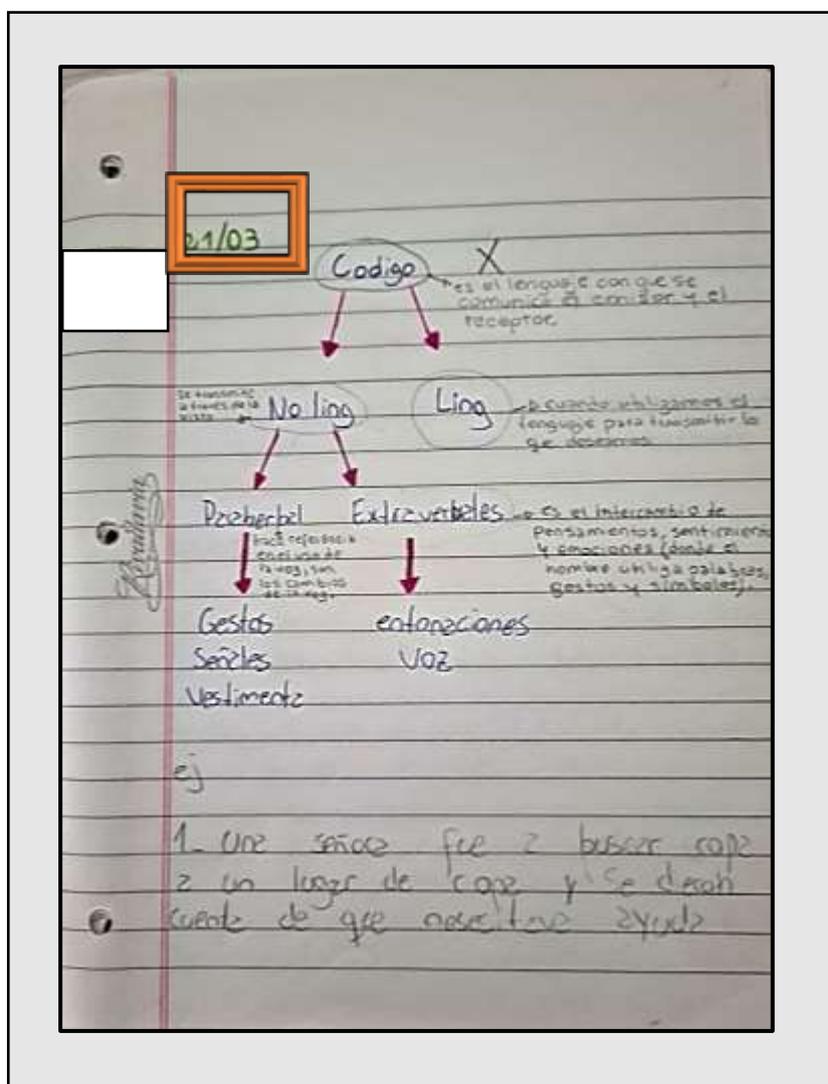


Figura 5.17 Fecha inicio del episodio espacio curricular Lengua y Literatura



Episodio carpeta escolar estudiante 3er año Ciclo Básico, interior, gestión privada

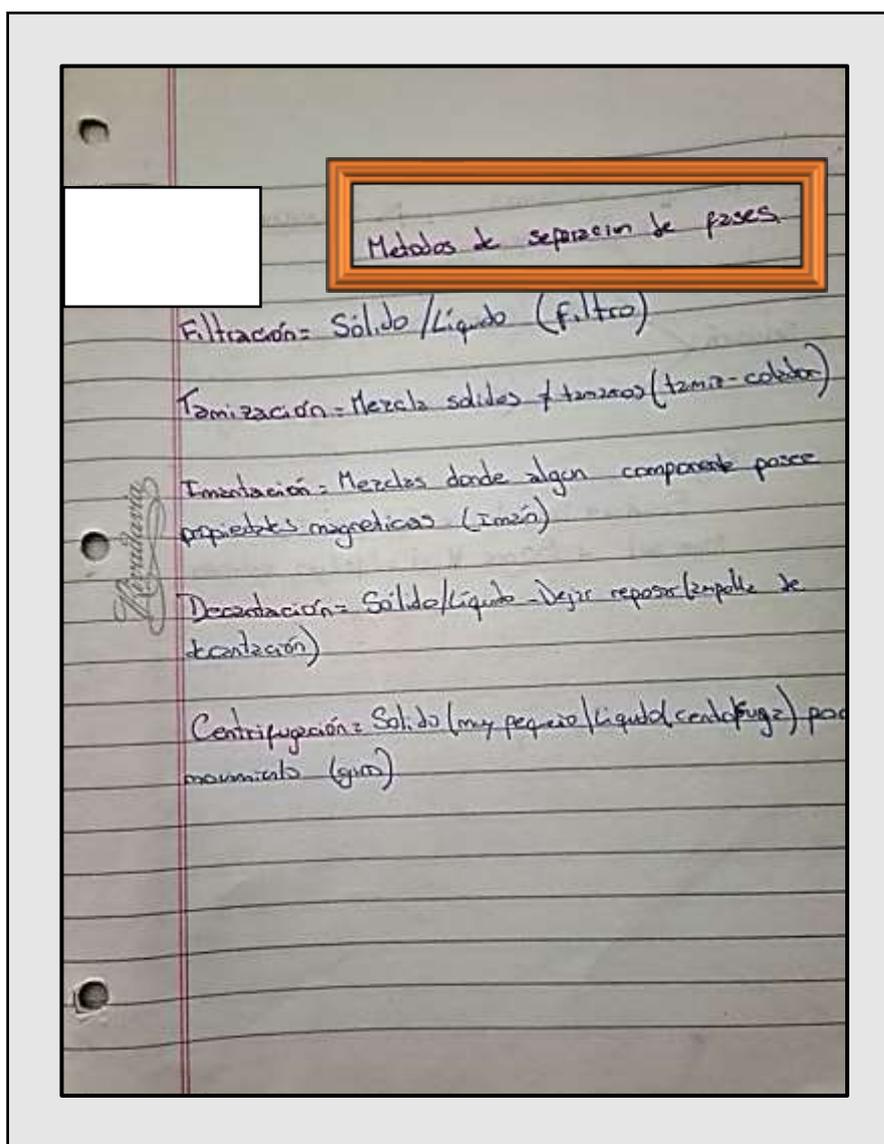
Tanto en las Fig. 5.16, como 5.17, la F marca el inicio de un episodio (E). También podrá observarse, que a continuación no se advierte una propuesta de enseñanza (PE) visible. Pues, en un caso, Fig. 18 se plantea, directamente, una consigna de comprobación con verdadero (V) o falso (F). Y, antes del inicio del episodio (E), se observa una media carilla de espacio en blanco (EB), aspecto que será analizado en los apartados subsiguientes.

Para el caso de la Fig. 5.17, el episodio (E) también inició con la fecha (F), y sin presencia de consignas, le sigue un cuadro conceptual.

En otros casos, la demarcación del inicio del episodio (E) estuvo determinado por un *Título o Tema*, lo que se correspondió, aunque no siempre, con los aprendizajes y contenidos incluidos dentro de lo establecido por los lineamientos de los DDCC, para espacio curricular específico según el año correspondiente.

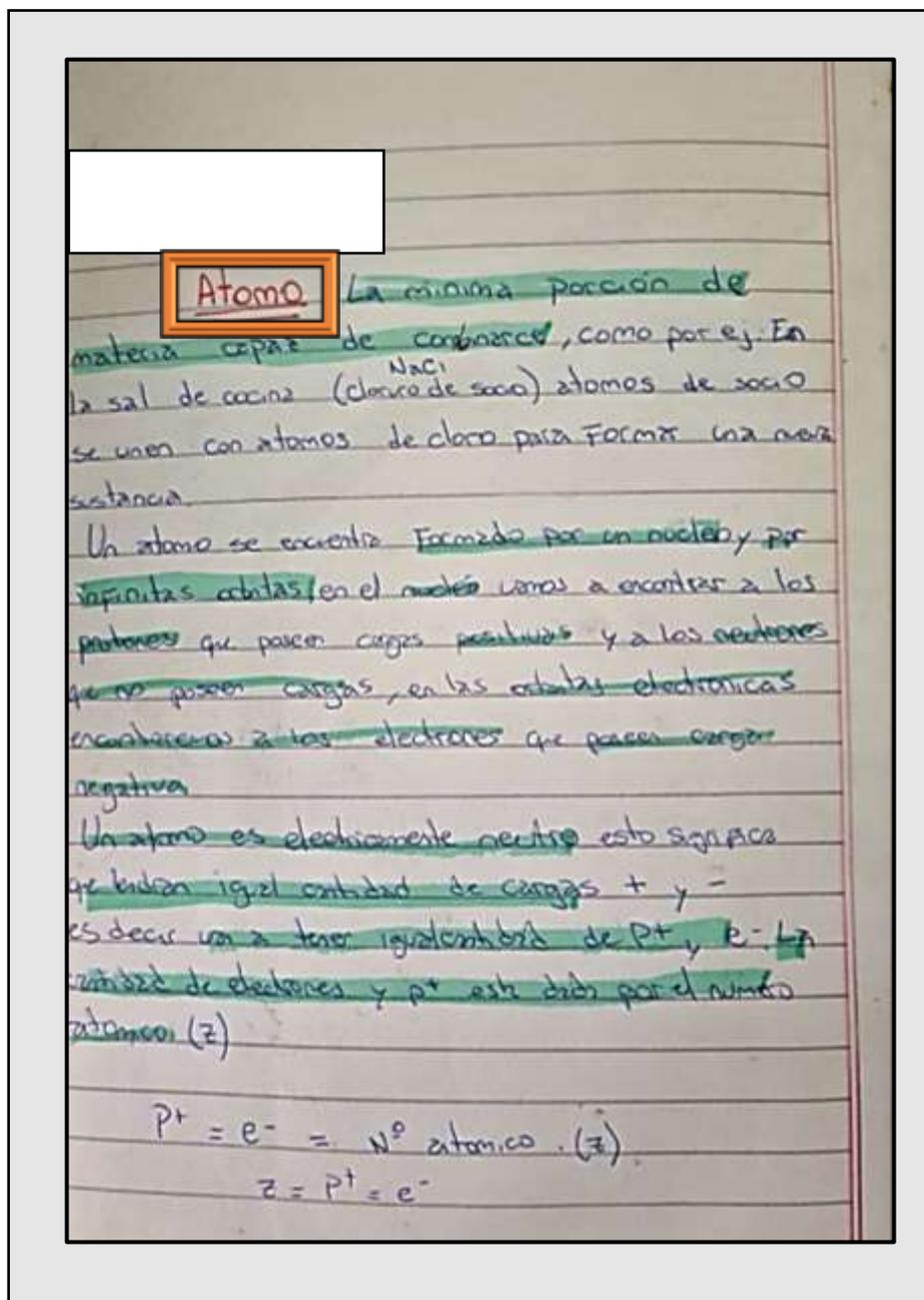
Presentamos, en las figuras que se observan a continuación, episodio (E) cuyo inicio estuvo demarcado por este registro.

Figura 5.18 Título/tema del episodio espacio curricular Ciencias Naturales- Química



Episodio carpeta escolar estudiante 3er año Ciclo Básico, interior, gestión estatal

Figura 5.19 Título/tema del episodio espacio curricular
Ciencias Naturales - Química



Episodio carpeta escolar estudiante 3er año Ciclo Básico, interior, gestión estatal

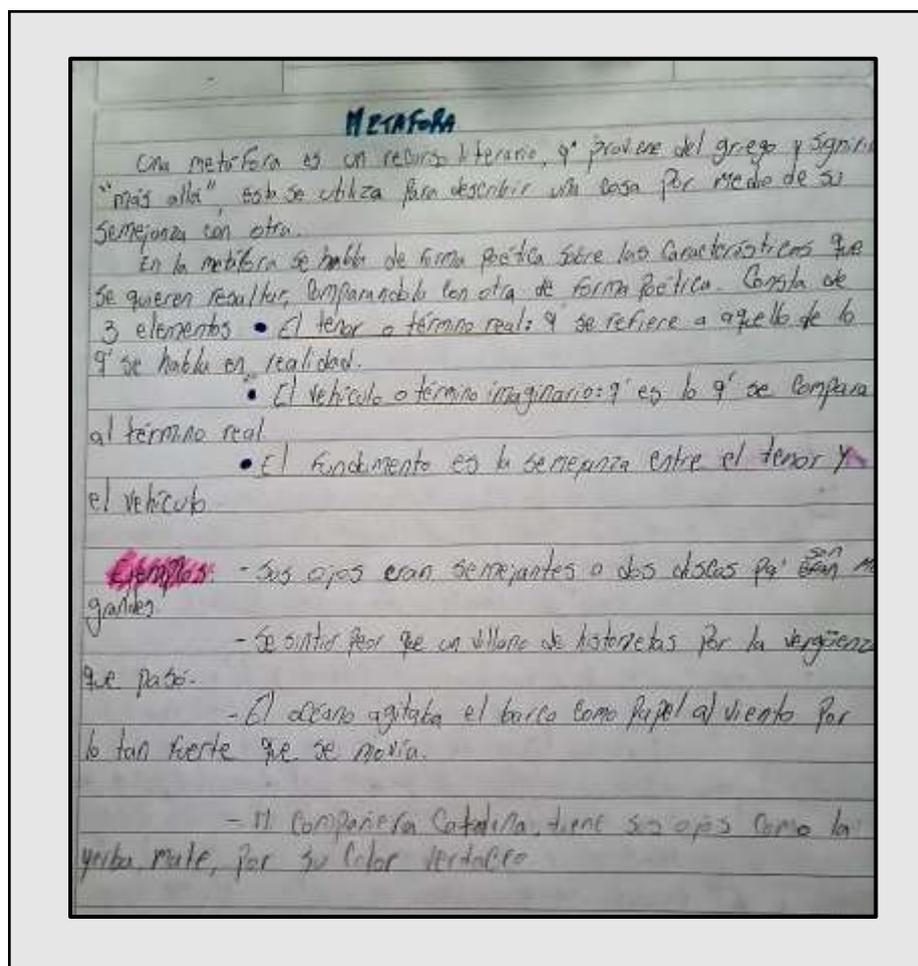
Para el caso de las Fig. 5.18 y 5.19, el episodio (E) estuvo demarcado por un tema/título, correspondiente con el espacio curricular Ciencias Naturales - Química para tercer año del Ciclo Básico (CB). Tanto en una figura presentada, como en la otra, a partir del *Título /tema*, prosiguió el desarrollo del aprendizaje

y contenido; una explicación puesta en texto, teniendo en cuenta que este aspecto no presentó alta frecuencia dentro de las carpetas escolares (CE) relevadas, aunque esos desarrollos, asumieron formatos diferentes. Para el caso de la Fig. 5.19, se puede observar una conceptualización breve respecto de algunos métodos de separación de fases. Para el caso de la Fig. 21, en cambio, se podrá observar un desarrollo conceptual, explicación puesta en texto, en torno al aprendizaje y contenido *Átomo*.

Otro grupo de los episodios (E) relevados, en cambio, iniciaron, directamente, con el *desarrollo de un aprendizaje y contenido*, explicación puesta en texto, aunque esta subcategoría, como venimos subrayando, no tuvo regularidad destacada.

Las figuras que se presentan a continuación correspondieron a este grupo de episodios (E) descriptos.

Figura 5.20 Aprendizaje/contenido del episodio espacio curricular Lengua y Literatura

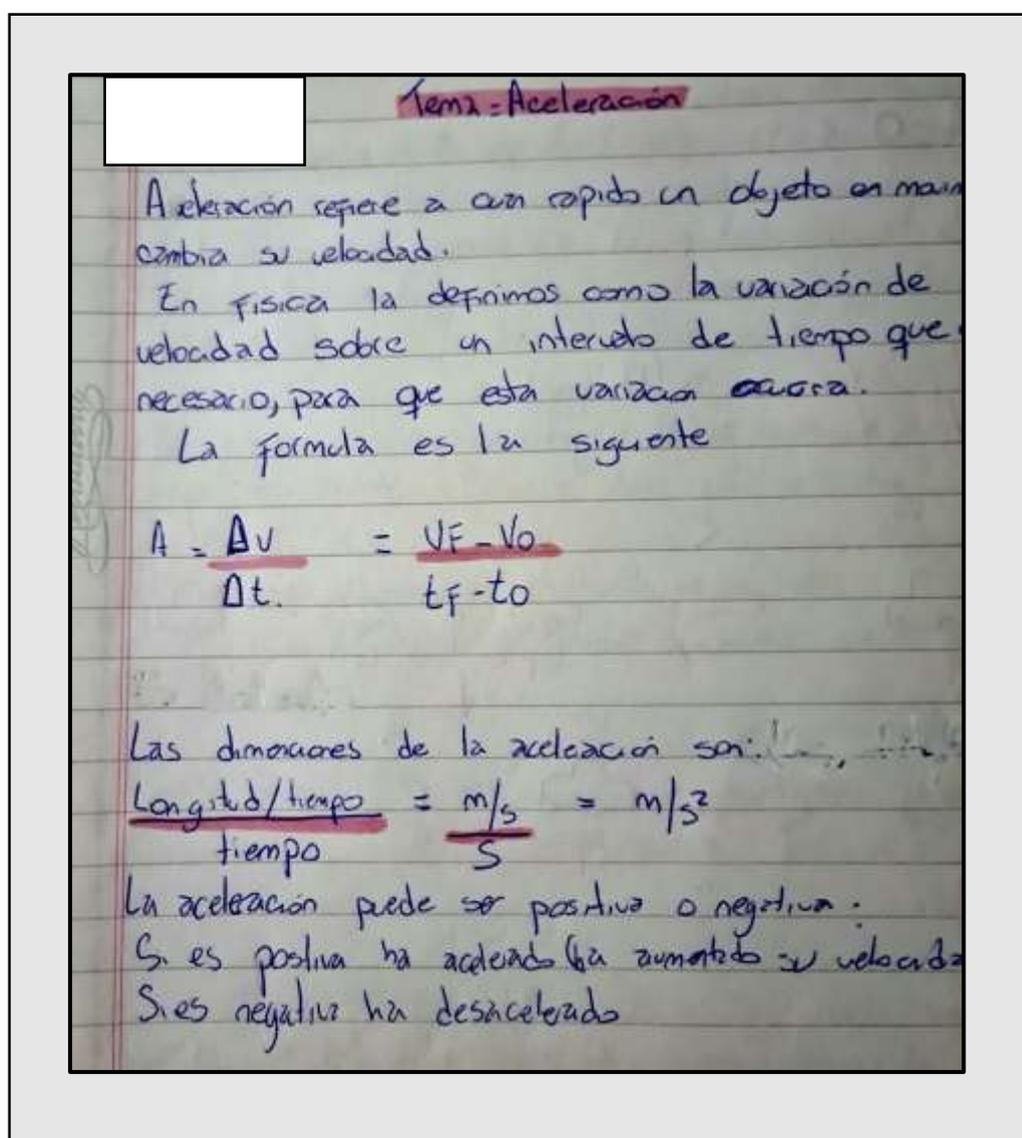


Episodio carpeta escolar estudiante 5to año Ciclo Orientado, interior, gestión estatal

La Fig. 5.20 muestra un episodio (E) que presentó una titulación y, a continuación, el desarrollo de un aprendizaje y contenidos referido. En este caso, al espacio curricular Lengua y Literatura, correspondiente a un estudiante del Ciclo Orientado (CO) Ciencias Naturales, 4to año.

Otra ejemplificación de la presencia de explicaciones puestas en texto, como iniciación de un episodio (E), se registró en la Fig. 5.21. En este caso, se trató de un episodio (E) correspondiente a una carpeta escolar (CE) de una estudiante de 5to año del Ciclo Orientado (CO) Ciencias Naturales.

Figura 5.21 Aprendizaje/contenido del episodio espacio curricular Física



Episodio carpeta escolar estudiante 5to año Ciclo Orientado, interior, gestión estatal

Como ya señaláramos, el inicio de un episodio (E) con una explicación forma parte de las discontinuidades emergentes relevadas. Efectuando siempre la distancia, respecto del desarrollo de una clase, en la que la explicación pudo estar presente.

Sin embargo, si consideramos las voces estudiantiles, registradas en las encuestas realizadas en el marco de esta investigación, las carpetas escolares (CE) se constituyeron en los dispositivos priorizados a los fines de estudio, para lograr aprendizajes. Cuestión esta que llevó a plantearnos el interrogante ¿Qué es posible estudiar, de una carpeta escolar (CE), que no contienen registros en torno a explicaciones sobre aprendizajes y contenidos del currículum?

Desde el enfoque de Leinhardt, citado por Litwin (1996), las explicaciones cumplen un papel fundamental en la enseñanza. En tal sentido, refiere a tres tipos de explicaciones diferentes: en primer lugar, las *explicaciones basadas en los campos disciplinares*, que desarrollan en torno a conformidades establecidas dentro de cada disciplina. Entre ellas, los interrogantes fundamentales, las evidencias reconocidas como tales, determinadas hipótesis o supuestos dentro de cada campo. En segundo lugar, las denominadas *autoexplicaciones*. Este grupo corresponden a aquellas que son formuladas por determinados grupos con el propósito de clarificar para sí mismos (de ahí su denominación) ciertos significados particulares. Estas explicaciones asumen un carácter parcial, fragmentario y resultan del intercambio con otros campos de conocimientos. En tercer lugar, las *explicaciones para la enseñanza*, que son las aludidas para el análisis de estos E. Entendidas como aquellas que posibilitan el esclarecimiento de conceptos, ideas, tipos de métodos, procedimientos con la finalidad de promover una mayor comprensión.

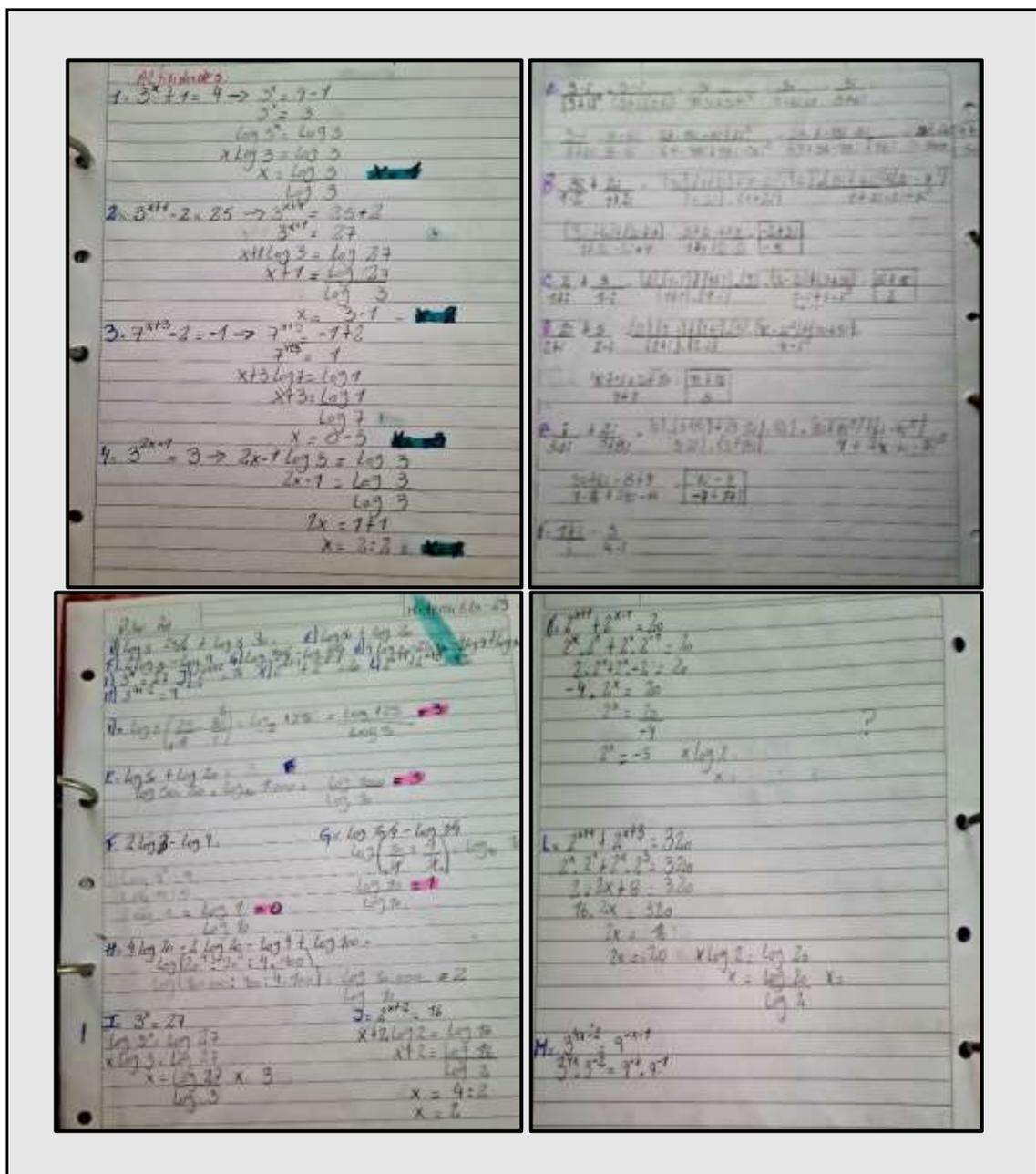
Estas explicaciones para la enseñanza se observaron con escasa presencia. Lo que habilitó a un profundo interrogante respecto de qué se debería registrar si la carpeta escolar (CE) constituye el principal material de estudio, desde la perspectiva de los/las estudiantes encuestados/as, dentro de esta investigación.

Otro grupo de los episodios (E) relevados, iniciaron, directamente, con la *presentación de actividades*, lo que, por otra parte, constituyó la regularidad constante amén de los diferentes formatos que estas fueron asumiendo. La fuerte

presencia de ellas, como inicio de episodios (E), o bien, como principal componente de relaciones pedagógicas (RP), permitió comprobar que, en este *corpus* de carpetas escolares (CE) analizadas, las propuestas de enseñanza (PE) se redujeron, principalmente, a proposición de actividades.

A continuación, presentamos algunas figuras ilustrativas de episodios (E) que iniciaron de esta manera.

Figura 5.22 Actividad del episodio espacio curricular Matemática



Episodio carpeta escolar estudiante 6to año Ciclo Orientado, interior, gestión estatal

precedida, en este caso, de una breve consigna. Como también puede observarse, el inicio del episodio (E) subsiguiente, que perteneció a este mismo grupo. En la parte superior de la carilla 3 (tres) se pueda apreciar una huella o traza, de significado desconocido, como forma de dotación expresiva a las que se hicieran referencia.

Si bien bajo la subcategoría de *actividades*, se agruparon defieren tipo de propuestas de enseñanza (PE), resulta importante destacar el papel central que estas ocuparon en el contexto de las relaciones pedagógicas (RP).

De esta manera pudimos evidenciar que las propuestas de enseñanza (PE) desarrolladas por profesores/as, se redujeron a proporcionar diferentes tipos de actividades o consignas, que involucraron distintas performances, aunque con el predominio de alguna de ellas. Esta cuestión será abordada dentro del análisis de las propuestas de enseñanza (PE) dentro de las relaciones pedagógicas (RP).

Con respecto a la *finalización* de los episodios (E) -lo que permitió, junto al inicio- ubicarlos dentro de la categoría episodios de demarcación visible (EDV)- se identificaron diferentes componentes que asumieron, a su vez, características diferentes. Esto implica que el cierre de un episodio (E) asumió formatos diferentes. Claro está, que estamos haciendo referencia a la categoría de un episodio (E) de demarcación visible (EDV).

Las regularidades que se identificaron, con relación a la finalización de los EDV, pudieron agruparse en las siguientes categorías.

- Finalización con resolución de actividades.
- Finalización con conclusiones.
- Finalización con espacios en blanco (EB).

Para los casos de finalización de episodios (E) con resolución de consignas, el cierre estuvo determinado por el desarrollo de la actividad/es propuestas en el marco del episodio (E). Lo que, en el contexto de una relación pedagógica (RP), se corresponde con el componente producciones/realizaciones estudiantiles (PRE).

Este grupo de episodio (E) analizados permitieron reconocer el desarrollo total de una actividad o consigna, enmarcada en una propuesta de enseñanza (PE), en el que se identificaron diferentes tipos de éstas. En algunos casos, el desarrollo de una ejercitación, respuestas a un cuestionario o la presencia de un gráfico, figura u otra ilustración. En cada caso, la esencia particular de estas performances fue variando con relación a los diferentes espacios curriculares (EC). De algún modo, se imbricaron con el enfoque epistemológico de cada campo de conocimiento, traducidos, curricularmente, en espacios curriculares.

A continuación, ofrecemos imágenes de diferentes episodios (E) que concluyeron con una producción/realización estudiantil (PRE), siempre vinculadas a resolución de consignas propuestas en el marco de actividades. Las mismas permitirán identificar, con mayor exactitud, a qué refieren, exactamente, la finalización de episodios (E) determinada por los componentes descriptos. En la última figura que se expone (27), la finalización de un episodio (E) con un espacio en blanco (EB).

Figura 5.24 Finalización de episodio con resolución de actividades

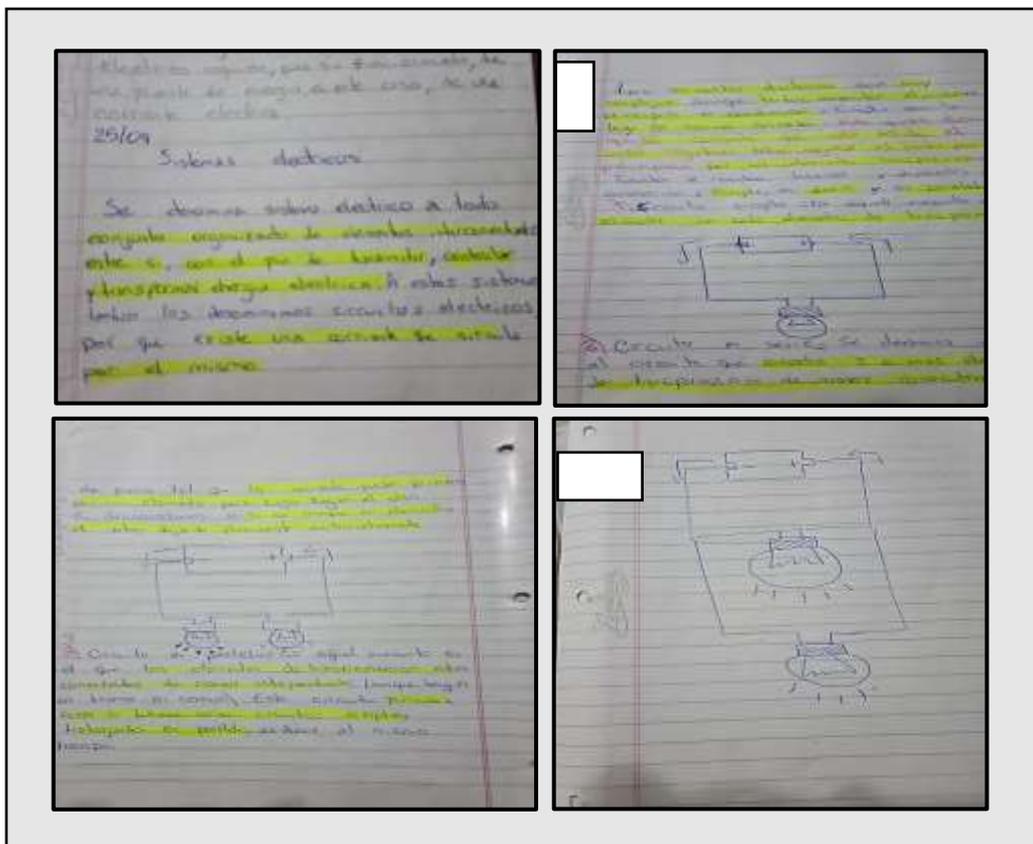


Figura 5.25 Finalización de episodio con conclusión

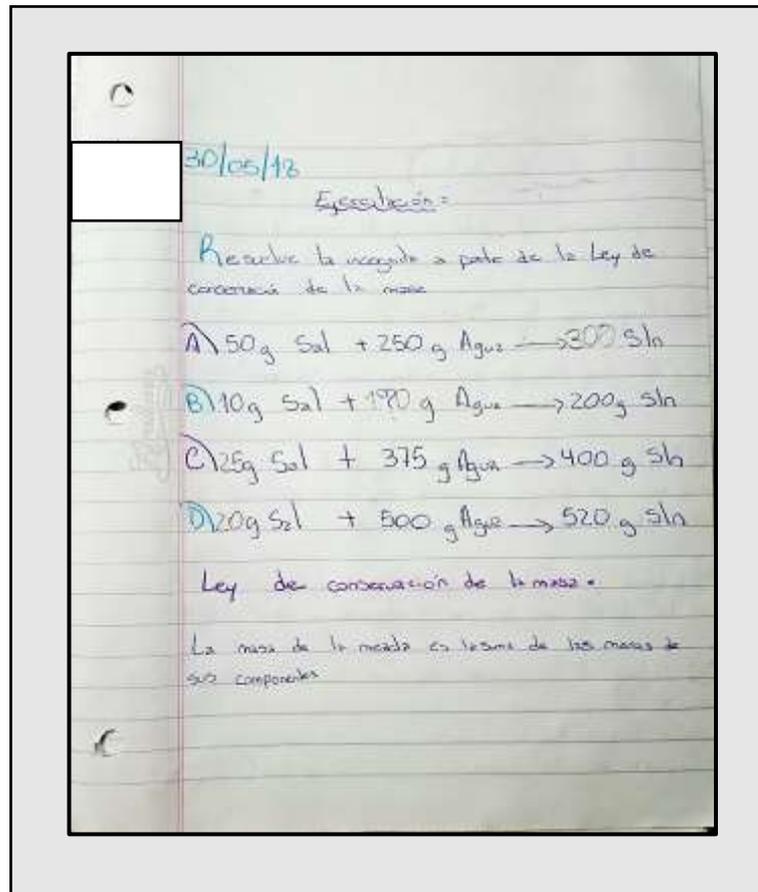
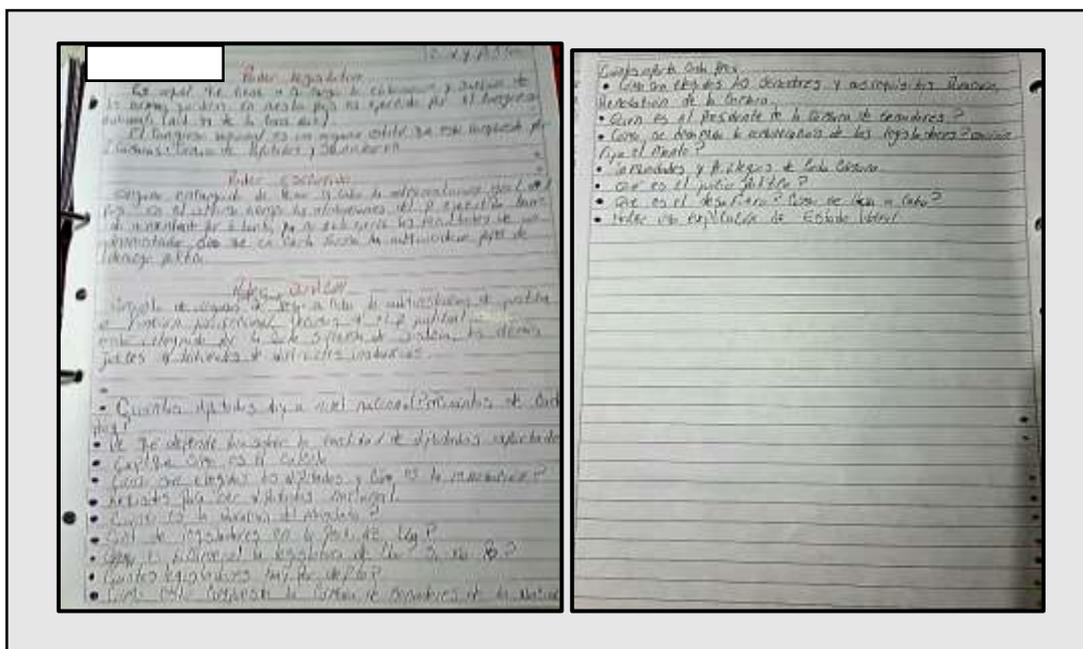


Figura 5.26 Finalización de episodio con espacio en blanco



Como podrá observarse en la Fig. 5.24, el estudiante resuelve un cuestionario compuesto por numerosas preguntas y, en la última de ellas, presenta una síntesis del aprendizaje contenidos abordado: los sistemas eléctricos.

En la Fig. 5.25, la finalización del episodio (E) tiene lugar con una breve conclusión respecto de la ley de conservación de la masa. El contenido de este está determinado por una ejercitación, ausente de consigna orientativa.

Para el caso de la Fig. 5.26, el episodio (E) presenta dos momentos diferenciados. En su primer momento, una conceptualización sobre los órganos de gobierno del Estado; registro que puede haber sido obtenido de algún material de lectura, copia del pizarrón o, tal vez, dictado por su profesor/a. En su segundo momento, se presentan consignas vinculadas a profundizar sobre dichos órganos, composición, funciones, cantidad de representantes en las cámaras, entre otras. Sin embargo, un importante espacio en blanco (EB) se presenta como cierre del episodio (E). Es decir, actividades irresolutas.

Teniendo en cuenta las demás tipologías de episodios (E), vinculadas a su posibilidad de identificación, se relevaron *Episodios de demarcación difusa* (EDD) en los que la delimitación de la secuencia espacial no se pudo determinar a simple vista. Cuestión esta que requirió de un minucioso análisis de sus componentes para poder determinar su inicio y finalización. Para estos casos, fue necesario reconocer el común denominador de cada secuencia, hilo vertebrador, determinado por el aprendizaje – contenidos, presente a lo largo de todo el episodio (E). Este grupo de episodios (E) tuvo menor presencia dentro de las carpetas escolares (CE) de este *corpus*.

Por último, los *episodios sin demarcación* -ESD-. Para el caso de aquellas secuencias espaciales en las que no solo el común denominador no resultó perceptible, sino que la ausencia de algunos de los componentes de las relaciones pedagógicas (RP) puso en tensión su identificación.

Con el propósito de brindar una síntesis de lo analizado dentro de este apartado, se presenta una tabla con los diferentes tipos de episodios (E) reconocidos que se analizaron.

Tabla 5.2 Episodios según su posibilidad de identificación

Categorías de E según posibilidad de identificación			
EDV	Episodios de demarcación visible	Inicio	Fecha
			Título-tema
			Desarrollo de aprendizaje contenido
			Presentación de actividades
		Finalización	Resolución de consignas
			Conclusiones
			Espacios en blanco (EB)
EDD	Episodios de demarcación difusa	Presencia imperceptible de por lo menos 1(unos) de los componentes de una relación pedagógica	
ESD	Episodios de demarcación sin	Presencia imperceptible de todos los componentes de una relación pedagógica	

Como se ha podido observar, dentro de este apartado se identificaron y analizaron los diferentes tipos de episodios (E) que se registraron dentro de este *corpus*. Los episodios de demarcación visibles (EDV), son los que se registraron con mayor presencia, lo que posibilitó el reconocimiento de la secuencia espacial. Sin embargo, no siempre los componentes de las relaciones pedagógicas (RP) pudieron identificarse. En algunos casos, su presencia diluida no permitió reconocer el inicio y finalización de la secuencia espacial. Tanto en uno como en los otros tipos de episodios (E), la configuración resultó del reconocimiento y análisis de sus regularidades, aquellas constantes que hicieron posible el agrupamiento.

Por otra parte, el análisis de cada episodio (E) permitió reconocer ciertas disrupciones, que de alguna manera interrumpían las regularidades en términos de emergentes. Sobre ellos haremos referencia en el apartado siguiente.

5.3.2. Episodios y emergentes

El análisis de los episodios (E) se constituyó en un punto central de la investigación, teniendo en cuenta que estas secuencias espaciales, de carácter pedagógico didácticos, conformaron el continente material de las relaciones pedagógicas (RP) objeto de este estudio. De alguna manera, la presencia de irregularidades y/o disrupciones se correspondieron no solo con los diferentes tipos de episodios (E), en sí mismos, sino que, a la vez, posibilitaron anticipaciones respecto de las relaciones pedagógicas (RP).

Es así como amén de la regularidades o frecuencias, se registraron algunas disrupciones o emergentes de singular importancia, teniendo en cuenta que su presencia algo nos dicen respecto de esas relaciones pedagógicas (RP) inscriptas en esos episodios (E). Dentro de esos emergentes se reconocieron:

- Distancia entre el curriculum prescripto y curriculum enseñando, sobre el que nos explayaremos dentro de este apartado.
- La presencia de espacios en blanco (EB). Que será más profundizado en el análisis de las relaciones pedagógicas (RP).
- La ausencia de intervenciones docentes, correcciones, que hemos denominado devoluciones constructivas/intervenciones docentes (DCI). Emergente que será profundizado en el marco del análisis de las relaciones pedagógicas (RP)¹⁷.

Uno de los principales emergentes que pudo reconocerse, se vinculó con la presencia de *aprendizajes y contenidos no comprendidos en los DDCC de la*

¹⁷ El segundo y tercer emergente, serán analizado con mayor grado de desarrollo en el marco de las relaciones pedagógicas (RP), por cuanto constituyen formas que asumen sus principales componentes.

jurisdicción. El otro de ellos, *la presencia de EB, en términos de actividades irresolutas*. Ambos serán analizados dentro de este apartado.

Con relación a los aprendizajes y contenidos de algunos episodios (E), identificados como títulos o temas abordados, no se correspondieron con las prescripciones curriculares de la jurisdicción para ese espacio curricular y año respectivo. Esta cuestión permitió dar cuenta de lo que se conoce como distancia entre el currículum prescripto y el enseñado. Lo que instaló el interrogante ¿dónde está el currículum?

En la investigación desarrollada por Gvirtz (2013) sobre un *corpus* de cuadernos escolares, incluyó un capítulo en el que refirió, específicamente, al *Cuaderno y la administración de los saberes curriculares* (pp. 87- 99). En su análisis, la investigadora desarrolla el modo en que el currículum se plasmó en estos cuadernos, a través de lo que denominó un “interdiscurso escolar” respecto de los saberes disciplinarios prescriptos dentro de él. En tal sentido, los modos en que las instituciones educativas crean y recrean un interdiscurso escolar, más allá de limitarse a una selección, organización y distribución de estos saberes.

Siguiendo a Frigerio (1991) el currículum constituye, de alguna manera, un “cerco cognitivo”, con respecto al cual refirió: “Son justamente estas maneras ‘obligatorias’ (estructuras de sentido y sistema de pensamiento) las que encuentran en cada propuesta curricular una formulación explícita” (p.23). Pero en la construcción del *interdiscurso escolar* (Gvirtz, 2013), o bien, en términos de *transposición didáctica* (Chevallard, 1985), se produce una suerte de deformación, o bien, *patologización del discurso* (Frigerio,1991), en la medida que se configuran falsos objetos de conocimiento distantes, por cierto, del saber disciplinar o campo erudito.

En el análisis de los episodios (E) se observaron aprendizajes y contenidos, dentro de las titulaciones, temas, o bien en las actividades inscriptas en el marco de una PE, no incluidas en las prescripciones curriculares del espacio específico de los DDCC de la jurisdicción. Por ende, no se trató de una *patologización del currículum*, o un *interdiscurso escolar* resultante de una transposición didáctica. Si no, más bien, la inclusión de objetos de enseñanza extracurriculares, posiblemente, resultantes de saberes docentes imbricados a sus

preferencias, pasiones y/o intereses. Con respecto a esta cuestión, se hipotetizó sobre esta posibilidad, en virtud de las expresiones vertidas por algunos/as docentes a través de las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación. En algunas voces, irrumpió la pasión como subcategoría teórica emergente, a la que haremos referencia en el marco de análisis de las entrevistas a profesores y profesoras.

Por otra parte, y siguiendo a Apple (2008), quien empleó las expresiones de los sociólogos británicos respecto del currículum, las instituciones educativas no solo procesan personas, también conocimientos como agentes de una hegemonía cultural e ideológica, dentro de una tradición selectiva y de incorporación a la cultura. De alguna manera, ha planteado la necesidad de problematizar el currículum, qué se enseña, para poder desentrañar, de esta manera, un contenido ideológico latente.

Desde el análisis del contenido de enseñanza, según lo consignado en los registros estudiantiles y su contrastación, con las voces de profesores/a relevadas en las entrevistas, no puede negarse, ni desconocerse, los efectos de una determinada tradición selectiva y modos particulares de inserciones culturales. Sin embargo, no se advirtieron como procesos *per se*, que operaran de manera consciente. Sino más bien como resultantes de procesos indoctos, sin que por ello dejen de producir los efectos referidos por Apple (2008). Cuestión de suyo relevante para plantear líneas de investigación imbricadas al currículum enseñado a partir del estudio de estos dispositivos escriturados que pueden ser carpetas escolares (CE), u otros soportes, en los que los/las estudiantes realizan producciones en el marco de los procesos de enseñanza.

De alguna manera, el supuesto presentado en los párrafos anteriores no resultó exento, ni incompatible, respecto de los señalamientos efectuados en la tesis de Apple (2008). En uno y otro caso, se conjugaron con el currículum realizado en prácticas, con sujetos concretos y en un contexto, referido por Gimeno Sacristán (2010) al analizar las diferentes posiciones y/o variaciones del currículum entendido como proceso y como praxis. Desde la concepción del currículum entendido como proceso y praxis, resulta posible reconocer esa perspectiva procesual, a la que alude la expresión, que involucra: el proyecto educativo, el texto curricular (para referirse al currículum prescripto), el

currículum interpretado por el profesorado, los materiales, el currículum realizado en prácticas, con sujetos concretos y en contexto; y, por último, los efectos educativos reales y los efectos comprobables y comprobados (Gimeno Sacristán, 2010).

Desde esta perspectiva, el curriculum resultante de las interpretaciones y mediaciones docentes, no descartó la primera hipótesis trazada sobre la pasión por determinados aprendizajes y contenidos por parte de profesores/as. Simplemente que, a ella, se le incorporó este segundo supuesto. No necesariamente la pasión por determinadas temáticas ligadas a intereses de los docentes, pueden dar lugar a un distanciamiento entre el curriculum prescripto y el currículum enseñado; sino que también esa distancia puede resultar de las interpretaciones que operan en las selecciones curriculares que los/ y las docentes realizan al planificar sus propuestas de enseñanza (PE).

Con respecto al segundo emergentes, los *espacios en blanco* (EB), pudieron relevarse varios de ellos en diferentes episodios (E) analizados, tanto en carpetas escolares (CE) correspondientes al Ciclo Básico (CB), como al Ciclo Orientado (CO).

Resulta apropiado señalar, que estos *espacios en blanco* (EB) respondieron a dos aspectos diferentes. Con relación al primer aspecto, se identificaron *espacios en blanco* (EB) que indicaban, sencillamente, un desaprovechamiento del espacio físico de la hoja. Para estos casos, los/las estudiantes mostraron preferencia por iniciar un nuevo episodio (E) en otra carilla. Es decir, el comienzo de un nuevo tema o, posiblemente, una nueva clase. Por ende, este aspecto se vinculó, más bien, a una cuestión arbitraria, respondiendo, posiblemente, a alguna razón organizativa resuelta por el/la estudiante

Con relación al segundo aspecto, que cobra centralidad desde el enfoque de análisis de relaciones pedagógicas (RP), se pudo advertir, claramente, alguna consigna no resuelta, o bien, varias de ellas; es decir, actividades que no se habían completado surgiendo, a continuación, otra consigna o ejercitación parte de otro episodio (E) como la ilustración presentada en la Fig. 27¹⁸.

¹⁸ Ver pág. 217.

Este segundo aspecto considerado, respecto de los espacios en blanco (EB), ha cobrado centralidad si asumimos que toda relación pedagógica (RP) se inscribe en un flujo de interacciones, en términos escriturados, que involucran propuestas de enseñanza (PE), por parte de profesores/as; producciones/realizaciones estudiantiles (PRE), por parte de los/as estudiantes, en relación con esas propuestas de enseñanza (PE) y, finalmente, las devoluciones constructivas/intervención (DCI) que los profesores/as van inscribiendo junto los registros estudiantiles, en términos de sugerencias y/u orientaciones, diferentes tipos de intervenciones relacionadas con los procesos de aprender¹⁹

Ese *espacio en blanco* (EB) podría entenderse en términos de laguna o silencio. Es decir, ausencia de uno de los componentes de toda relación pedagógica (RP) en contextos escriturados. A partir de los cuales se plantearon algunos nuevos interrogantes: ¿qué sucedió, o no, y que debería haber sucedido, es ese espacio y tiempo escolar de producción estudiantil ausente? Una vez más ¿cómo se explican estas particularidades, desde los enfoques epistemológicos propuestos por el estudio de relaciones pedagógicas desde las metáforas? ¿qué lugar compete a la asimetría pedagógica, en clave de unidireccionalidad, cuando los/as estudiantes no responden (resuelven) las propuestas, consignas, de sus docentes?

Por otra parte, al abordar este emergente desde los aportes teóricos *foucaultianos*, sobre las relaciones pedagógicas (RP), en este caso, se advirtió de forma materializada lo que al autor denomina un “punto de fuga”, punto de resistencia, en el que, por razones diversas y desconocidas, el/la estudiante, no desarrollaron lo que en términos de consignas se les proponía (Foucault, 2002). Una fuga dentro del dispositivo carpeta escolar (CE).

Finalmente, el carácter crucial de este emergente, como parte constitutiva de una relación pedagógica (RP), será abordado con mayor profundidad al

¹⁹ Gobierno de la provincia de Córdoba (2009). *Documento para la construcción de la autoevaluación institucional* (2009). Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Recuperado de <https://n9.cl/k1ze>

analizarse los componentes de ellas y, particularmente, en las *producciones/realizaciones estudiantiles (PRE)*.

El tercer emergente relevado, la ausencia de correcciones, intervenciones docentes (DCI) dentro de las carpetas escolares (CE) de este *corpus*. Se reconocieron algunas intervenciones en espacios curriculares tales como: música, lengua y literatura, inglés.

El relevamiento de este emergente, en términos de ausencia, otorga un giro fundamental en términos de una relación pedagógica (RP) en varios sentidos. Uno de ellos, la carpeta escolar (CE) como dispositivo de control, no solo por parte de profesores/as, sino de otros agentes escolares, como supervisores, directivos, en el contexto de una vigilancia jerárquica, en cascada, basada en la mirada, la vigilancia y el control (Caruso & Dussel, 1998).

Esta presencia de ausencias derriba, en algún sentido, la concepción según la cual:

La escuela es así la sede de un aparato de examen ininterrumpido.
El examen en la escuela crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. (Caruso & Dussel, 1998, p. 66)

El otro sentido que debe ser tenido en cuenta, el carácter no obligatorio del uso de la carpeta escolar (CE), dentro de la escuela secundaria. Lo que se presenta como una auténtica paradoja. Asistir a un nivel obligatorio, pero no hay soportes materiales, escriturados, o en otros formatos, donde los/las estudiantes registren sus producciones y puedan, por ende, facilitar los procesos de acompañamiento a las trayectorias escolares; teniendo en cuenta la importancia que estas asumen en el marco de un paradigma educativo con enfoque de derecho e inclusión.

Esta cuestión llevó a interrogarnos respecto de: ese acompañamiento a las trayectorias escolares estudiantiles ¿se reduce a las instancias de evaluación? ¿existen algunos otros dispositivos o mecanismos de acompañamiento, diferentes a las carpetas escolares (CE)? Estos silencios de las carpetas escolares (CE) se complementaron con las voces de profesores/a, como también, de los/as

mismos/as estudiantes. Respecto de lo cual hicieron algunas aportaciones que serán analizadas en el contexto de las entrevistas y las encuestas.

Dentro del apartado siguiente, se analizan las relaciones pedagógicas (RP) entre estudiantes y profesores/as, a través de las interacciones que tuvieron lugar en el seno de las carpetas escolares (CE) de este *corpus*.

5.4. Segundo momento – Las relaciones pedagógicas

En el marco de este apartado, se desarrolla el análisis de las relaciones pedagógicas (RP) entre estudiantes y profesores/as al interior de las carpetas escolares estudiantiles.

Resulta procedente señalar, y con fines organizativos, que la investigación se constituyó en tres grandes fases. La *primera* de ellas, vinculada al estudio del *corpus*, la *segunda*, las voces de los docentes y estudiantes y, finalmente, en su tercera fase, la triangulación de datos procedentes de las diferentes fuentes de información.

La primera fase, involucró dos momentos principales:

-Primer momento: el estudio del *corpus* en general, sus características y composición, considerando una serie de dimensiones analíticas tales como: la *cronológica* (año de relevamiento del respectivas CE), *geográfica*, considerando las subdimensiones: capital de la provincia de Córdoba e interior. Por otra parte, la dimensión del *ciclo de la escuela secundaria* al que pertenecían, es decir, CE correspondientes al CB y al CO de este nivel educativo *obligatorio*. Por otra parte, el estudio de las *fachadas*, esto es, su dotación expresiva estética, considerando su aspecto exterior, como también una tipología de estas en función de las principales regularidades relevadas.

-Segundo momento: en el que se avanzó hacia el estudio del interior del *corpus*. En este caso, el estudio de los E, como unidades de análisis y continentes de las RP, estableciendo una tipología de estos en función de dos criterios principales. Uno de ellos, su *extensión*, teniendo en cuenta la importancia de la variable espacial, por tratarse de RP en contexto escriturados de configuración; y su mayor o menor *posibilidad de identificación*, a partir de la presencia, y/o

ausencia, de los componentes de una RP, como así también la forma de su disposición. Dentro de esta primera fase, en su segundo momento, se procedió al estudio, propiamente, de las RP.

Como podrá observarse, la lógica de la investigación se ordenó a partir de un doble proceso iterativo. Por un lado, la inducción analítica, desde las CE a los marcos teóricos y viceversa. Por otro lado, desde una lógica general, el *corpus*, su composición y fisonomía externa, hacia sus aspectos particulares, más específicos: los E y las RP dentro de ellos.

Teniendo en cuenta que este punto de la investigación constituyó su aspecto central, es que se recupera el principal objetivo de la investigación, a saber: *reconocer los componentes de las RP entre estudiantes y profesores/as, en las CE de estudiantes del CB y CO de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba.*

Por otra parte, y en relación con el objetivo general planteado, se formuló uno de los principales interrogantes de la investigación, a saber: ¿qué componentes constituyen las RP entre estudiantes y profesores/as, en las CE del CB y CO de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba? Para lo que se consideró, la categoría conceptual de RP, formulada desde la mesopolítica jurisdiccional.

Desde la conceptualización de la mesopolítica jurisdiccional, las RP son aquellos vínculos e interacciones que se configuran a partir de PE que profesores/as planifican y gestionan, en el marco de un espacio curricular determinado; las PRE desarrolladas por los y las estudiantes a partir de ellas y, finalmente, las devoluciones constructivas/intervenciones DCI que los profesores/as realizan frente a esas PRE a partir de criterios y procesos de evaluación (Gobierno de la provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009)²⁰.

²⁰ Véase *Documento para la construcción de la autoevaluación institucional* (2009). Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en <https://n9.cl/k1ze>

En tal sentido, la mesopolítica jurisdiccional, reconoce tres componentes fundamentales de una RP:

De esta manera entendemos que toda RP está configurada a partir de tres componentes fundamentales, a saber:

-Una *propuesta de enseñanza* (PE), vinculada a lo que los/as profesores/as quieren enseñar y las actividades mediatizadoras que proponen a sus estudiantes para promover aprendizajes.

-Las *producciones y/o realizaciones* (PRE) que los y las estudiantes desarrollan en sus carpetas escolares (CE), a partir de lo que se les formula por medio de una propuesta de enseñanza.

-Y, finalmente, las *devoluciones constructiva e intervenciones*, retroalimentaciones, (DCI), que los y las profesores/as desarrollan para orientar los procesos de aprendizajes.

Recuperando uno de los supuestos iniciales de la investigación, las RP no asumen un carácter universal y unívoco. Por lo cual, cada uno de estos componentes asumirían formas diferentes, variables, sobre todo teniendo en cuenta que el estudio involucró un *corpus* de CE de los dos ciclos y distintas orientaciones de la escuela secundaria. Como así también, comprendió el estudio de diferentes espacios curriculares.

Esas diferentes formas asumidas por las RP implicaron la necesidad de ir más allá de los supuestos epistemológicos sostenidos por los modelos explicativos de la metáfora geométricas, ya sean formas y/o figuras, y desde otro posicionamiento indagar esas formas concretas que los componentes de las RP asumieron en esta muestra. Y, a la vez, encontrar aquellas semejanzas o regularidades, como diferencias o emergentes que pudieron identificarse.

De esta manera, en los apartados subsiguientes, se explican esas formas que asumieron estos componentes: las PE, las PRE y las DCI respectivamente.

5.4.1. Las propuestas de enseñanza dentro de las relaciones pedagógicas

Teniendo en cuenta la conceptualización inicial de PE, como aquellas configuraciones que profesores/as planifican (diseñan) y gestionan, con el

propósito de promover procesos de aprendizajes para la construcción de nuevos saberes, hemos de remitirnos al campo pedagógico didáctico.

Dentro de esa perspectiva pedagógica didáctica, como dimensión de análisis de las CE de esta muestra, se reconoce que, dentro de ellas, solo pueden registrarse ciertos aspectos de las decisiones pedagógicas y didácticas que los profesores/as asumen, las que, de algún modo, se tornan perceptibles en dos dimensiones principales: contenidos o currículum y método o actividades desde los aportes de Litwin (2000) y Gvirtz (2013).

En relación con la dimensión del currículum y, como ya se lo señalara dentro del análisis de los E y emergentes, muchos de los aprendizajes y contenidos de enseñanza, registrados en las CE, bajo un título o tema (T/T), no se correspondieron con las prescripciones curriculares, para un espacio curricular específico, según los lineamientos de la jurisdicción.

Desde los aportes de investigaciones desarrollados por Gvirtz (2013) existe una distancia entre el currículum prescripto y el currículum enseñando. Distancia que está determinada por un “interdiscurso escolar” que da cuenta de un conjunto de decisiones pedagógicas didácticas, por parte de profesores/as, que va más allá de la selección, organización y administración de saberes al tiempo de diseñar PE.

Desde los aportes de Frigerio (1991), esta distancia y/o ausencia de aprendizajes y contenidos establecidos en los lineamientos curriculares que operan a modo de “cercos cognitivos”, se imbrica con lo que denomina “patologización del currículum”. De alguna manera, una omisión o exclusión de saberes que desde el Estado se consideran prioritarios en función de una distribución democrática y equitativa que debe garantizarse.

Por su parte, Chevallard (1985) señala la construcción de falsos objetos de conocimiento, distantes del campo disciplinar específico, que van cimentándose en nombre de una transposición didáctica apropiada. Lo que constituye una transfiguración del currículum despojándolo de los fundamentos epistémicos del campo disciplinar de origen.

Siguiendo a Frigerio (1991) el currículum constituye, de alguna manera, un “cerco cognitivo”, con respecto al cual señala: “Son justamente estas maneras

‘obligatorias’ (estructuras de sentido y sistema de pensamiento) las que encuentran en cada propuesta curricular una formulación explícita” (p.23). Pero en la construcción del *interdiscurso escolar* (Gvirtz, 2013), o bien, en términos de *transposición didáctica* (Chevallard, 1985), se produce una suerte de deformación, o bien, *patologización del discurso* (Frigerio,1991), en la medida que se configuran falsos objetos de conocimiento distantes, por cierto, del saber disciplinar o campo erudito.

Apple (2008), analiza este evento como una forma de tradición selectiva de incorporación de cultura, en los espacios escolares, en la que subyace un contenido ideológico latente, subrepticio, que posibilita una hegemonía cultural ideológica.

Teniendo en cuenta estos marcos teóricos, desde los cuales se analizaron las PE de esta muestra, y sin dejar de lado todas las posibilidades que estos autores manifiestan, los interrogantes planteados giraron en términos de dos supuestos principales. Uno de ellos, el desconocimiento del DC respectivo de un determinado espacio curricular, en relación con lo que los docentes entrevistados/as señalaron sobre los aspectos que tienen en cuenta al planificar una PE. Otro de esos supuestos, resultante del análisis de las entrevistas referidas, se vincula a la irrupción de un emergente, la pasión como categoría pedagógica. Algunos/as docentes expresan la selección de contenidos a partir de intereses personales, pasiones, en relación con determinados saberes y que, por medio ellos, lograron PE más creativas, inspiradoras para la búsqueda de otros saberes, por parte de los/as estudiantes, emulando mayores desafíos cognitivos.

Por otra parte, las actividades, constituyeron la principal dimensión de análisis, teniendo en cuenta que dentro de ellas se sintetizan saberes a ser enseñados, estrategias y recursos para lograrlo. Estas se constituyeron en articuladores internos de los E, junto al aprendizaje y contenido en términos de su hilo conductor. Y las consignas, no siempre presentes, se identifican mediatizando el sentido y/o la dirección de las actividades y los aprendizajes y contenidos. La ausencia de consignas no debe entenderse como una obliteración en una PE; sin duda alguna, se enunciaron oralmente y no quedó registro de muchas de ellas en las CE de este *corpus*.

Entre las actividades que se pudieron relevar, pueden reconocerse los cuestionarios, en algunos casos, con guías de lecturas, las ejercitaciones, cuya composición varía según el espacio curricular del que se trata. Fundamentalmente, proposición de situaciones abstractas, simuladas, a través de las cuales los y las estudiantes deben aplicar pasos, reglas, entre otros, de lo enseñado. También se incluyen la elaboración de cuadros y redes conceptuales, las líneas de tiempo, en Ciencias Sociales- Historia, la producción de textos, predominantemente, resúmenes.

La rutinización de las actividades se reconoce como una constante, independientemente de los espacios curriculares. Entre ellas, la presencia hegemónica de cuestionarios y ejercitaciones, como puede observarse en el Anexo I correspondiente a la matriz analítica de relevamiento de E y RP y también en algunas de las figuras que se presentan en el siguiente apartado.

En el subapartado siguiente desarrollaremos los resultados del análisis de actividades, dentro de los E relevados, y las principales regularidades que se reconocieron con relación a ellas.

A fines de brindar orientación en la lectura del desarrollo del análisis de cada uno de los componentes de las RP, proponemos la tabla que sigue a continuación:

Tabla 5.3 Componentes de las relaciones pedagógicas – Las propuestas de enseñanza (PE)

Componentes de las relaciones pedagógicas		
Propuestas de enseñanza (PE)	Producciones/realizaciones estudiantiles (PRE)	Devoluciones constructivas/ Intervenciones (DCID)
En desarrollo	-----	-----

Por su parte, como las actividades ocuparon lugar principal de las PE, nos referiremos más detenidamente a ellas en el subapartado siguiente.

5.4.1.1. Las actividades en las propuestas de enseñanza

A partir de la conceptualización desarrollada por Gvirtz (2013), que toma como fuente la acepción del diccionario de la Real Academia Española (RAE) expresa respecto de las actividades: “[...] la obra que resulta de operar u obrar con el universo estipulado institucionalmente en función de reglas establecidas para tal fin” (p. 69).

Con otro nivel de especificidad, Davini (2008) refiere a un plan de trabajo que involucra una secuencia organizada de actividades donde, algunas cosas se presentan antes, y otras después. Una serie, o secuencia metódica de larga data en el campo pedagógico que involucra fases o pasos. “Un hito importante en esta historia se encuentra en la obra de Herbart, a mediados del siglo XIX, quien planteó una secuencia de "pasos formales" constantes para el desarrollo de la enseñanza” (Davini, 2008, p.24).

Desde los enfoques conceptuales precedentes, puede observarse la A desde dos acepciones posibles. Una de ellas, como resultante del obrar u operar, en términos circunscriptos a la acción/es que la actividad/es involucra/n o promueven. La otra acepción, en un sentido más amplio, la actividad en el contexto de una secuencia didáctica metodológica que involucra un conjunto de ellas para el desarrollo de propuestas de enseñanza que promuevan aprendizajes. Ambos enfoques complementarios, y mutuamente incluyentes, de procesos que implican diferentes tipos de acciones u operaciones, por parte de los/as estudiantes, en términos de repertorios didácticos que establecen condiciones de posibilidad para la construcción de aprendizajes.

En el análisis de campo, y en el concierto del proceso de iteración constante hacia los marcos teóricos -y viceversa- un interrogante mentoreó todo el proceso. En qué medida las actividades registradas en CE de la muestra dan cuenta de formas de operar, de obrar, según lógicas institucionales y responden, al mismo tiempo, a los modos secuenciados, o formales, de organización, que responden a intencionalidades pedagógicas.

El interrogante planteado, en el párrafo precedente, orientó la investigación en el relevamiento de regularidades que se registraron en un proceso de comparación. El mismo incluyó, las diferentes actividades de los E entre sí, y de ellas con los supuestos teóricos desarrollados.

De esta manera, en relación con las regularidades que se reconocieron, fue posible desarrollar una categorización en función de las siguientes particularidades presentadas:

-la *ausencia de enunciados instruccionales o guías orientativas* respecto de qué deben realizar los/as estudiantes en relación con “operar”, “obrar”, referido por Gvirtz (2013) vinculado a la producción de nuevos saberes.

Las actividades proporcionadas a través de enunciados instruccionales, o bien, guías orientativas, tienen que ver con dos grandes concepciones de la enseñanza que no deben asumirse desde la rigidez y la incompatibilidad (Davini, 2008).

En términos de la posibilidad de integración de modelos que responden a concepciones epistemológicas diferentes, Davini (2008), expresa.

En la realidad, las prácticas de enseñanza no adoptan rígidamente uno y solo uno de estos grandes enfoques. En general, asumen una orientación general en un momento dado o con mayor énfasis, pero integrando momentos de la otra orientación en la secuencia metódica de enseñanza. (p. 30)

Por otra parte, la posibilidad de implementación de dos enfoques diferentes, sin producir yuxtaposiciones, en los que se reconoce la mayor flexibilidad y dinamismos que permiten las actividades de tipo orientativas. De algún modo, proporcionan mayor fluidez a las interacciones y/o producciones, como así también la posibilidad de desarrollar puntos de vista personales, reflexiones, posicionamientos (Davini, 2008).

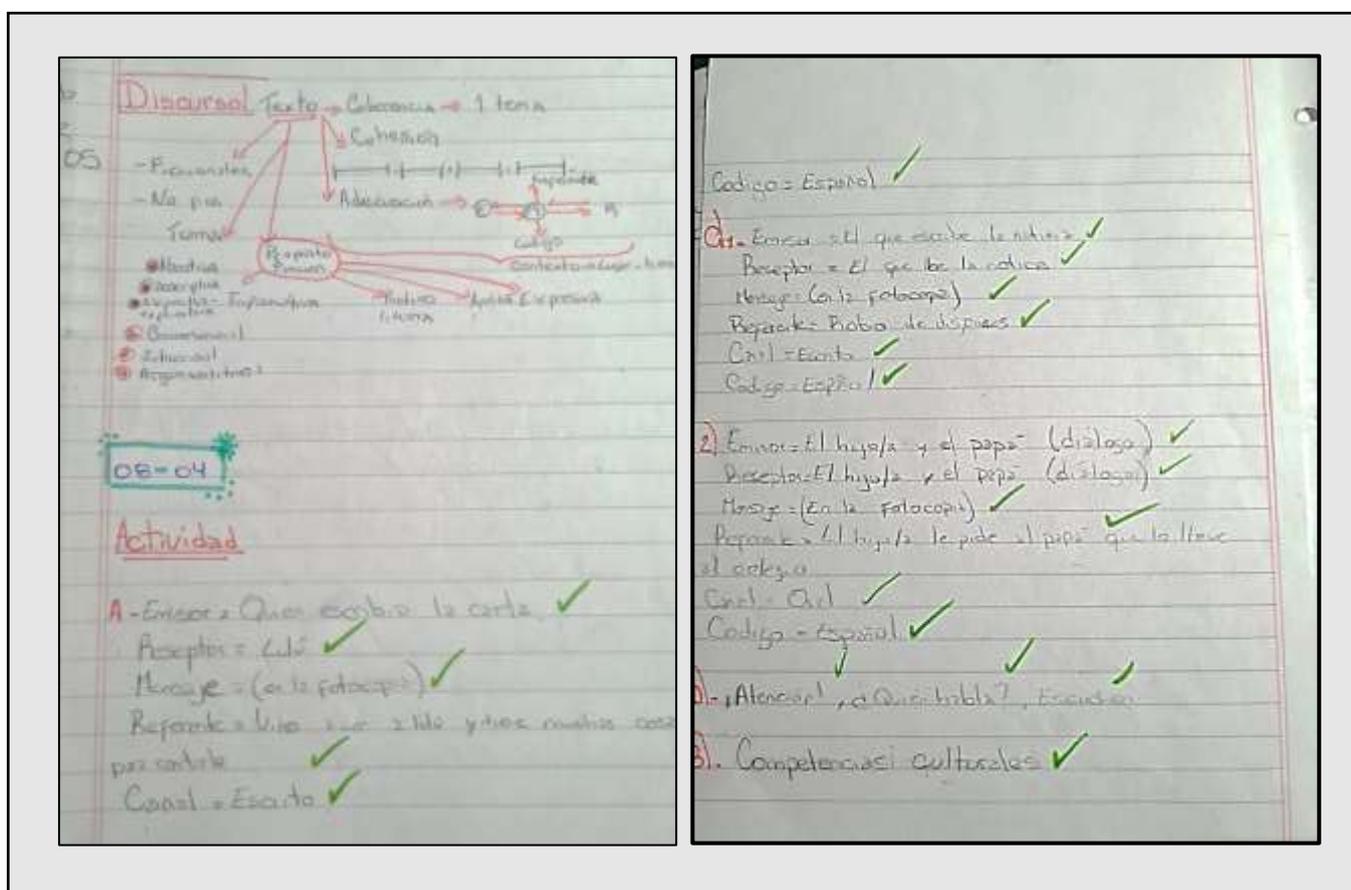
La ausencia de orientaciones, o guías, dio lugar a la presentación de ciertas actividades, de manera lisa y llana, sin la presencia de consignas mediatizadoras.

A continuación, proponemos ilustraciones de esta regularidad referida.

Las Fig. 5.27 y 5.28 corresponden a A incluidas dentro de E de estudiantes del CO del espacio curricular Matemática de 6^{to} año. En ambos casos el/la estudiante ha consignado una lista de ejercicios precedidos del enunciado *Resuelve y Actividades*.

Estas regularidades no solo se presentaron en actividades de CE del CO, sino también en CE del CB. A título ilustrativo, se presentan la figura que sigue a continuación.

Figura 5.29 Actividad sin enunciado instruccional o guía orientativa (consigna)



En Fig. 5.29 se observa una A en el contexto de un E de una CE de un estudiante correspondiente al espacio curricular Lengua y Literatura de 2^{do} año del CB. Como en las dos figuras precedentes, en enunciado *Actividad* encabeza

un listado de consignas que no presentan instrucción u orientación. Sin embargo, en todos los casos que se ilustran, en términos de ejemplificación de la regularidad observada, no supone la inexistencia de una explicitación oral, por parte de profesores/as.

Al mismo tiempo, las actividades que se propusieron no dieron cuenta, en términos de lo señalado por Davini (2008), de la presencia de fases que involucraran profundización y/o complejización metodológica, que demandara otros niveles de comprensión o desempeños por parte de los/as estudiantes.

Por otra parte, se pudo reconocer no sola la ausencia de especificaciones, respecto de qué se espera que los/as estudiantes realicen, sino también de la sucesión de actividades en términos de secuenciación. Característica que requiere de fases, pasos, que involucran desempeños cada vez más profundos y complejos (Díaz Barriga, 2013).

Sabemos que, desde el campo de la didáctica, las actividades se organizan por medio de enunciados discursivos que involucran ciertas orientaciones, para los y las estudiantes, respecto de las acciones y operaciones que se espera que desempeñen. De esta manera, siguiendo a Tenutto e Irigoyen (2021) estos enunciados discursivos tienen por finalidad organizar la tarea de enseñanza, los aprendizajes y también, la evaluación. Aunque dentro de este estudio, las evaluaciones no fueron incluidas, por cuanto se habilita otro campo complejo que daría origen a otra línea de investigación en torno a las CE.

Siguiendo a los autores mencionados en el párrafo precedente, estas consignas son aquellas que: “[...] orientan las actividades de pensamiento que los estudiantes deben apropiarse para concretar una actividad de aprendizaje y organizan la secuencia de acciones para dar respuesta a lo solicitado” (Tenutto e Irigoyen, 2021, p. 39). A la vez que, dentro de ellas, podemos identificar dos componentes fundamentales, a saber:

- La *tarea* (actividad propiamente) que el/la docente solicita, donde se presenta aquello que se espera que los/as estudiantes desarrollen.

- Los contenidos. Para el caso de estas CE, aprendizajes y contenidos, según la designación realizada por el DDCC de la jurisdicción.

Sin embargo, como el análisis desarrollado pudo dar cuenta, estas actividades no siempre fueron las resultantes de una consigna, en tanto enunciado escrito, constituido, por ende, a partir de estos componentes. Sino que, más bien, se identificaron desarrollos estudiantiles en relación con determinados aprendizajes y contenidos a partir de consignas enunciadas, posiblemente de manera verbal, oral.

Por otra parte, respecto de la ausencia de las consignas, en tanto organizadoras de actividades, se advirtió con mayor frecuencia, en las CE del CO. Lo que pudo fundarse en el supuesto de que los y las estudiantes, en el tránsito por este ciclo de la enseñanza obligatoria, hayan adquirido un mayor grado de autonomía respecto de sus desempeños escolares. Sin embargo, frente a esto resulta oportuno señalar que, con mucha asiduidad, profesores /as formulan consignas de manera oral, y frente a esto, los y las estudiantes no siempre se encuentran atentos a ellas. Puede ocurrir que el murmullo reinante en las aulas contribuya a que su formulación oral desemboque en un *teléfono descompuesto* (Tenutto Soldevilla e Irigoyen, 2021). Es así que, siguiendo a estos autores, resulta importante que las consignas no solo se enuncien de manera escrita, sino que, a su vez, sean claramente explicitadas. Al respecto, puntualizan:

Según las formas de emisión -las consignas- pueden ser orales y escritas. Con excesiva frecuencia los docentes formulamos las consignas oralmente, pero los estudiantes no siempre están atentos en el momento en que lo hacemos, lo que a menudo genera un murmullo en el aula debido a que unos les preguntan a los otros qué dijimos [...]. Por eso, las consignas deben ser formuladas por escrito y, además, explicadas²¹. (Tenutto Soldevilla e Irigoyen, 2021, p. 40)

Si clasificamos a estas consignas, desde el punto de vista de aquello que esperamos que los y las estudiantes realicen y, siguiendo los aportes de los autores

²¹ El entre guiones nos pertenece.

que venimos abordando, en función de nuestras intencionalidades pedagógicas, pueden agruparse en:

- Organizativas.
- De reproducción de la información.
- De relación.
- De valoración.
- De invención.

En el caso de las consignas que se analizaron dentro de este *corpus*, la mayor cantidad de ellas, salvo algunas excepciones registradas en CE del CB y, en algunos espacios curriculares, todas apuntaban a la reproducción de información. Cuestión esta que dio lugar a encontrar consignas de baja complejidad, en función del desafío cognitivo que demandaban. Este aspecto, que se desarrolla en el ítem siguiente, de producciones y realizaciones estudiantiles, da apertura al análisis de la intensidad de las relaciones pedagógicas, como así también, una perspectiva teórico conceptual de análisis, del tipo de producciones presentadas por los y las estudiantes.

En el apartado subsiguiente se presentan los resultados del análisis de las producciones/ realizaciones estudiantiles, las que se encontraron con estrecha vinculación al tipo de consigna propuesta por profesores/as. Es decir, la reproducción de información.

5.4.2. Las producciones y/o realizaciones estudiantiles dentro de las relaciones pedagógicas

En los apartados precedentes, a este capítulo, se abordaron las propuestas de enseñanza (PE) como uno de los componentes fundamentales de toda relación pedagógica. A su vez, dentro de ellas, la centralidad de las *actividades* propuestas, como las *consignas* en tanto enunciados discursivos mediatizadores de las tareas y/o desempeños que se esperan por parte de los y las estudiantes.

En el presente apartado, se presenta el análisis de las producciones/realizaciones estudiantiles (PRE) que fueron desarrollando las y los estudiantes a partir de las propuestas de enseñanza (PE).

Con fines orientativos, se presenta la siguiente tabla para recuperar el análisis ya desarrollado y el análisis del componente de una relación pedagógica que se desarrolla dentro de este subtítulo.

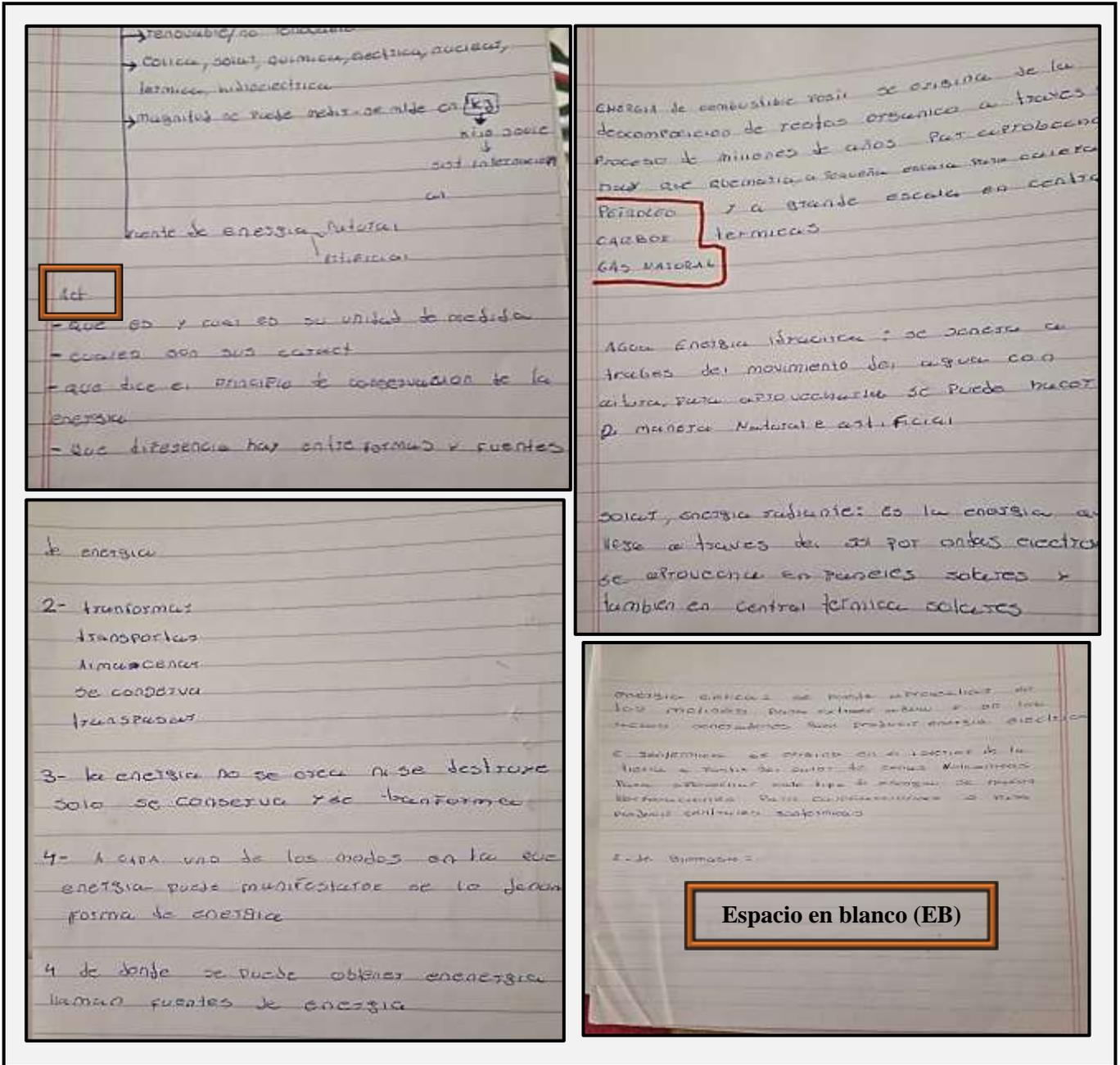
Tabla 5.4 Componentes de las relaciones pedagógicas – Las producciones/realizaciones estudiantiles (PRE)

Componentes de las relaciones pedagógicas		
Propuestas de enseñanza (PE)	Producciones/realizaciones estudiantiles (PRE)	Devoluciones constructivas/ Intervenciones (DCID)
Actividades	En desarrollo	-----
Consignas		

Como ya se lo expresara, estas producciones y /o realizaciones estudiantiles no pueden abordarse de manera independiente, o escindida, de las PE que las orientaron. Si bien, en la mayoría de los casos, la explicitación de lo que se esperaba que los y las estudiantes desarrollaran, no se encontró registrado, si fue posible identificar, el tipo de producciones predominantes, como así también, en muchos casos, la ausencia de ellas, es decir, los espacios en blanco (EB), como lagunas y/o silencios que de alguna manera dieron cuenta de formas de relaciones pedagógicas de intensidad variable.

Si las actividades se mediatizaron a través de consignas que, predominantemente, solicitaban la reproducción de información, las producciones y/o realizaciones estudiantiles se desarrollaron en este sentido, es decir, guardando consonancia con las propuestas de enseñanza. A continuación, se brindan algunas imágenes con fines ilustrativos.

Figura 5.30 Producción/ realización estudiantil espacio curricular Física



El episodio (E) de la imagen precedente registra una producción/realización estudiantil de una estudiante del 3er año del CB de una escuela pública del interior provincial. Dentro de él, puede observarse la ausencia de consignas, simplemente el enunciado que la encabeza es “Actividad” (Act.),

donde la estudiante reproduce información, a partir de preguntas relacionadas con el aprendizaje contenido Energía.

Por otra parte, no se especifica de qué fuente obtiene la información para desarrollar la producción y a su vez, al finalizar el episodio (E), puede observarse una pregunta sin resolución. Lo que hemos denominado, espacio en blanco (EB).

Tampoco hay registro respecto de si esa producción fue desarrollada de manera individual, o en el formato de agrupamientos. En ninguna de las páginas se registran nombres de otras/as estudiantes que hubieran participado de la tarea. Esta característica de las producciones se reconoció como constante. Ninguno de los E analizados dio cuenta de una producción colectiva a partir del formato de agrupamientos.

Si bien no se explicita qué se espera que la estudiante desarrolle, si puede identificarse una producción/realización que demanda escasa complejidad cognitiva. Como antes denomináramos, de *complejidad baja* (Tenutto, Soldevilla e Irigoyen, 2021).

Por otra parte, este tipo de actividades, de tendencia predominante en todas las (CE) de esta muestra, coincide con las voces de los y las estudiantes, expresadas en las encuestas. En ellas señalan que las ejercitaciones y cuestionarios son las actividades que los y las docentes proponen en mayor porcentaje.

Con respecto al espacio en blanco (EB) que se observa, podemos reconocer la ausencia de ejemplos relacionados con *Biomasa*. Por lo que, si tenemos en cuenta que los demás interrogantes fueron respondidos, puede tratarse de un contenido no comprendido, por ende, no aprendido.

En relación con estas actividades irresolutas, espacios en blanco (EB), y siguiendo el análisis propuesto por Caruso y Dussel (1998), irrumpen como pasividades que, de alguna manera, se constituyen en disfunciones las que, desde hace ya algunas décadas, son consideradas como formas de resistencias y, por lo tanto, como formas de las relaciones de poder que representan posiciones de los sujetos que interactúan. Veamos un ejemplo que estos autores proponen para referirse a las relaciones pedagógicas (RP).

Dada una posición de poder a una serie de sujetos, se constatan diferentes actitudes de poder por parte de cada uno, pero nadie está afuera de esas redes. Por ejemplo, Pedro tiene como 'buen alumno' una serie de ventajas y permisos del docente. Pero ante tal situación, Juan y Laurita pueden reaccionar resistiéndose, negándose a hacer deberes, a seguir consignas e, incluso, a entender la clase. (Caruso y Dussel, 1988, p. 64)

El análisis que los mencionados autores proponen ubica a las RP como relaciones de poder. Enrolándose en el enfoque *foucaultiano* que sostiene que todas las relaciones e interacciones humanas se configuran en términos de relaciones de fuerza.

A fines de profundizar la comprensión sobre este evento emergente, podría considerarse que, si la estudiante no había comprendido el contenido, por lo cual no pudo ejemplificar y resolver esa actividad, bien podría haber acudido a su profesor/a, o a algunos de sus pares, solicitando explicaciones. Sin duda alguna no lo hizo, o si bien, lo hizo, la actividad no fue completada. Cuestión esta que daría lugar a varios supuestos diferentes.

Este evento que se registró en numerosos E, tanto de CE del ciclo básico (CB), como del ciclo orientado (CO), pone en tensión la categoría de asimetría pedagógica de las relaciones/interacciones entre estudiantes y profesores/as, y la ubicación jerárquica de posiciones de los últimos respecto de los primeros. Es importante recordar el análisis de estas RP desde el modelo de las metáforas geométricas. En él, más allá de las variantes metafóricas, la asimetría aparece como una constante en el sentido que hemos señalado. Sin embargo, en estos casos, la direccionalidad de la jerarquía se revierte.

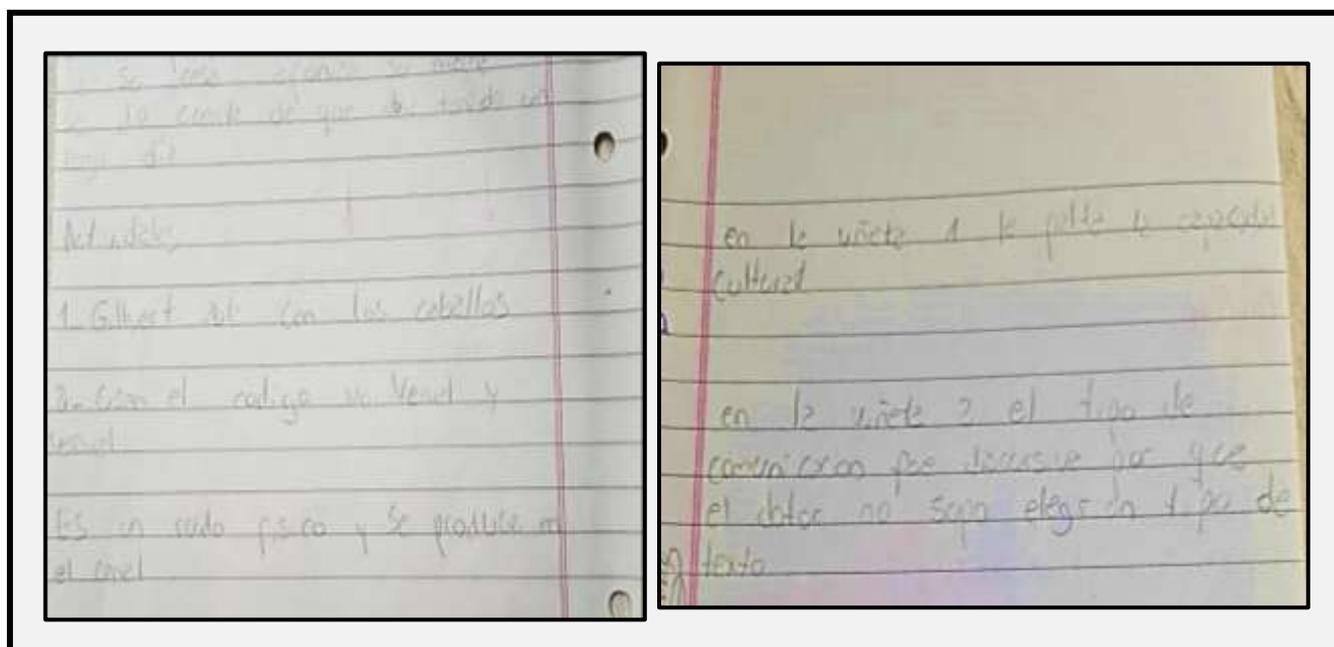
Este aporte, al análisis de las relaciones pedagógicas, debería ser tenido en cuenta, a su vez, en los análisis de interacciones en presencialidad física, es decir, en las aulas. Recuperando, para ello, algunas situaciones como las referidas por Caruso y Dussel (1988). Estudiantes que no atiende y no siguen la clase o, que se niegan a presentar otras tareas encargadas por profesores y profesoras.

Por otra parte, permiten reconocer la intensidad de esas relaciones, a las que referimos en el capítulo III dentro del marco conceptual. La misma, puede

reconocerse como una relación de *baja intensidad* (RPBI), de *mediana intensidad* (RPMI), o bien, relación pedagógica de *alta intensidad* (RPAI) (Krichesky, 2014).

A continuación, proporcionamos otro ejemplo de un E que corresponde a una CE de un estudiante de 1^{er} año del ciclo básico (CB). En su contenido, se aborda la comunicación, como tópico central y los códigos lingüísticos y no lingüísticos.

Figura 5.31 Producción/ realización estudiantil espacio curricular Lengua y Literatura

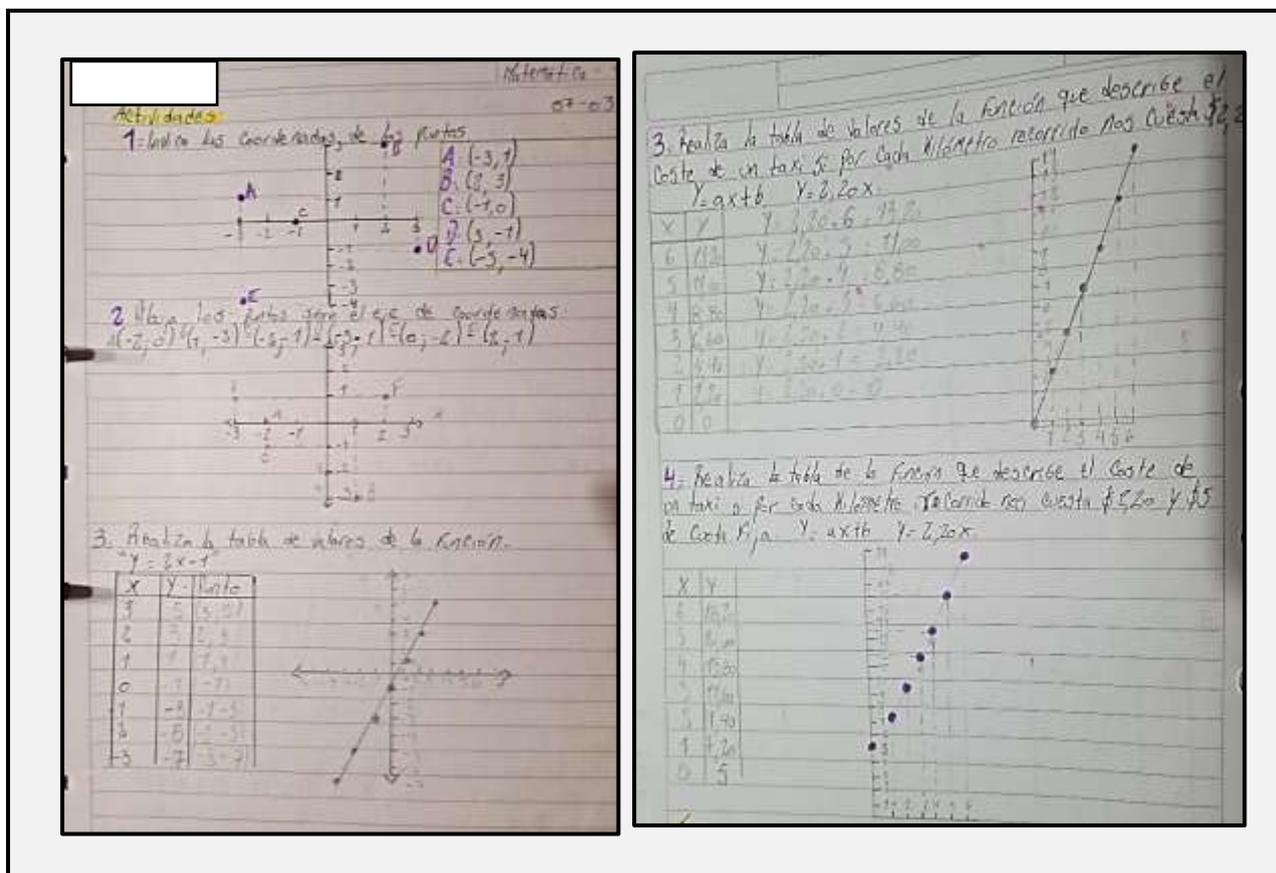


En el E de la Fig. 5.31, de tipo conciso, la PE se reduce a una actividad con ausencia del enunciado instruccional, la consigna. Se reconocen solo 2 (dos) consignas en las que el estudiante responde de manera breve. De ella se desprende que la propuesta se desarrolla a partir de una viñeta de la que no hay registro. Por otra parte, de la misma manera que lo que acontece en la Fig. 31, no se solicita un desempeño complejo, por ende, ausencia de desafíos cognitivos. A su vez, se corresponde con una consigna de tipo *relacional*, en la que el estudiante debe, simplemente, reconocer el código lingüístico o no lingüístico.

En la figura que presentamos a continuación, se proporciona otro tipo de actividad en la que la producción /realización estudiantil también se caracteriza

por la debilidad de demanda cognitiva. Una vez más, una propuesta en la que el estudiante debe aplicar conceptualizaciones teóricas.

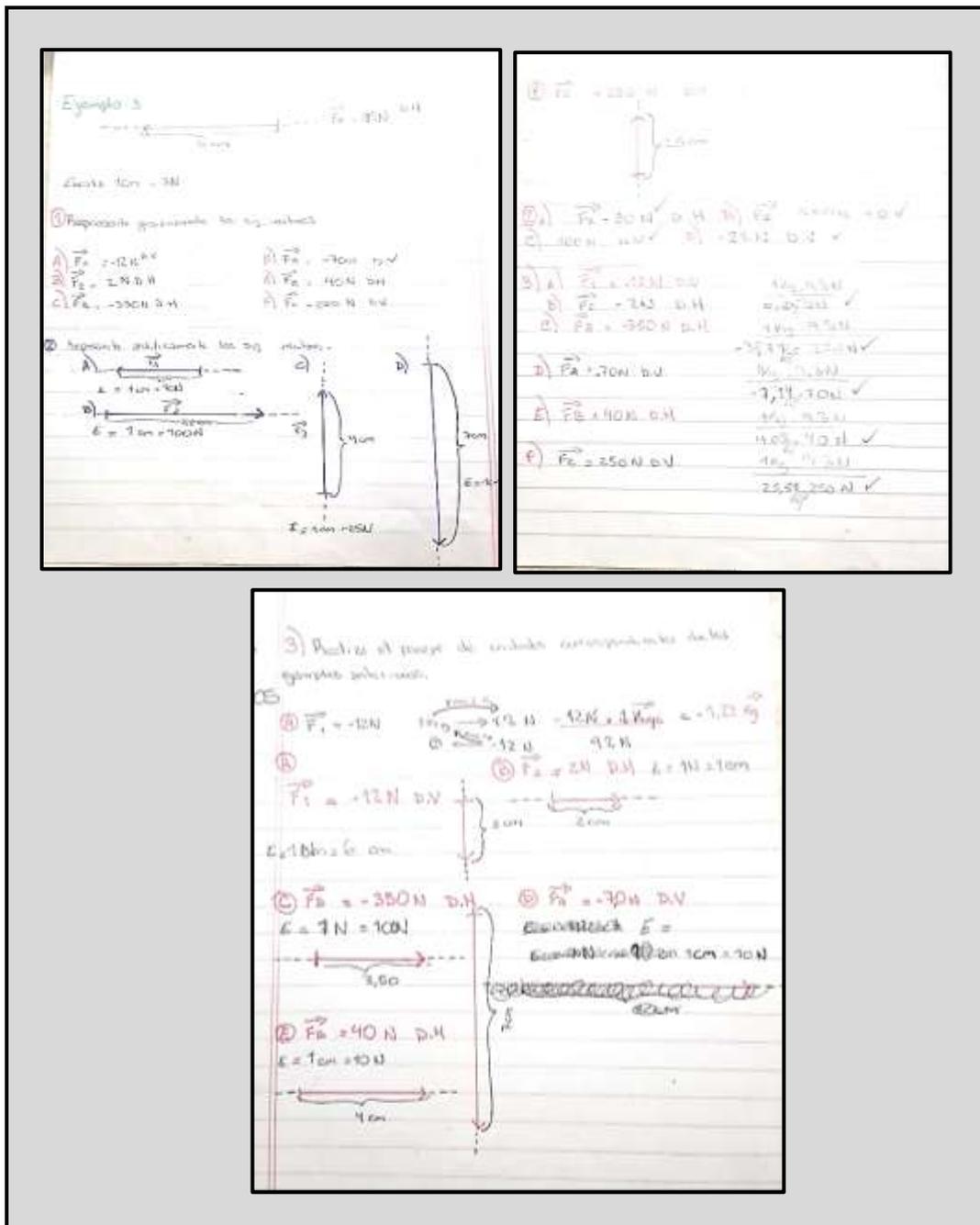
Figura 5.32 Producción/ realización estudiantil espacio curricular Matemática



En la figura presentada, se reconoce una ejercitación correspondiente a una CE de un estudiante de 6^{to} año, del espacio curricular Matemática. Como puede observarse, se inicia con el título “Actividad”, a partir de la cual, se registran consignas como enunciados instruccionales con presencia de los siguientes verbos: *indica*, *ubica* y *realiza*. Si bien desde el punto de vista didáctico, los verbos se emplean adecuadamente, en términos de actividades (presente simple), el tipo de actividad es de tipo transferencial (Cazares Aponte y Cuevas, 2009). Es decir, aplicación de saberes teóricos, a situaciones abstractas que no involucran grandes desafíos cognitivos para los y las estudiantes.

Brindamos, a continuación, otra ejemplificación de las producciones desarrolladas por los/las estudiantes, en la que se registra otra ejercitación de puesta en práctica de saberes teóricos. La misma corresponde al espacio curricular Física del CB.

Figura 5.33 Producción/ realización estudiantil espacio curricular Física



La figura da cuenta de una producción/realización estudiantil vinculada al aprendizaje contenido tipos de magnitudes y datos necesarios para su representación. La consigna con la que se vincula la producción está determinada por verbos que se corresponden con la formulación de actividades. Para este caso: *representa* y *realiza*. Es decir que, de alguna manera, las instrucciones solicitan acciones vinculadas al hacer, en el que se transfieren aprendizajes y contenidos teórico-conceptuales sobre situaciones abstractas.

A propósito de la importancia de vincular las actividades con situaciones reales, en lo posible, a la vida cotidiana de los y las estudiantes, de manera tal que asuman significatividad; documentos específicos de la mesopolítica de la provincia refieren a este aspecto. Situaciones que impliquen varias tareas a resolver, que generen conflictos cognitivos de manera tal que los y las estudiantes deban movilizar saberes e ir en busca de otros.

[...] se enfrentan a un conflicto entre lo que saben y lo que tienen que hacer, deben detenerse y pensar, necesitan movilizar varios y diversos conocimientos adquiridos previamente, y también incorporar conocimientos nuevos. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014)

El documento referido, enfatiza sobre la creación de verdaderos escenarios de aprendizajes que promuevan las interacciones entre los y las estudiantes con el entorno que los rodea, ya natural, social, cultural comunitario; y, sobre todo, que emule la motivación, el deseo e interés por aprender (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014).

En este mismo sentido, Díaz Barriga (2012) expresa:

El alumno aprende por lo que realiza, por la significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee, por la capacidad que logra al verbalizar ante otros (la clase) la reconstrucción de la información. No basta escuchar al profesor o realizar una lectura para generar este complejo e individual proceso. (p.1)

Finalmente, las producciones de los y las estudiantes, no pueden plantearse en sentido diferente de las PE planificadas y desarrolladas por los y las

profesores y profesoras. En tal sentido, estas producciones dieron cuenta de la consonancia entre las producciones y las PE.

En el apartado que sigue, se desarrollan los resultados del análisis de las devoluciones constructivas / intervenciones docentes.

5.4.3. Las devoluciones constructivas/intervenciones docentes dentro de las relaciones pedagógicas

Las devoluciones constructivas y/o intervenciones docentes (DCID), constituyen otro de los componentes fundamentales para la configuración de una RP. A su vez, desde el enfoque de esta investigación, se procuró reconocer las formas que estas pudieran asumir en el marco de estas interacciones que se producen entre estudiantes y profesores/as en un contexto escriturado, como las CE.

Con fines orientativos, presentamos la tabla que sigue a continuación sobre los componentes de una RP analizados y el componente, objeto de análisis dentro de este subapartado.

Tabla 5.5 Componentes de las relaciones pedagógicas – Las devoluciones constructivas/intervenciones docentes (DCID)

Componentes de las relaciones pedagógicas		
Propuestas de enseñanza (PE)	Producciones/realizaciones estudiantiles (PRE)	Devoluciones constructivas/ Intervenciones docentes (DCID)
Actividades	Tipos de producciones	En desarrollo
Consignas	Espacios en blanco	

Para aproximarnos a este componente, como categoría teórica, las devoluciones o intervenciones forman parte de lo que se denomina *feedback* o retroalimentación. Según el Diccionario Enciclopédico (2016) *feedback*, es una

voz inglesa que refiere al funcionamiento de un sistema de comunicación estimulado por los resultados de la acción del mismo sistema. Dentro del campo pedagógico didáctico se encuentra imbricado a los procesos de evaluación. Sin embargo, como desde la investigación no se analizaron, puntualmente, los registros de evaluación, sino los procesos de interacción dentro de un E, y los modos a través de los cuales éstos se producen, es que denominamos DCID, a lo fines de capturar y comprender los procesos de acompañamiento a los aprendizajes estudiantiles. En términos de Contrera Pérez y Zuñiga González (2018) como parte de un proceso y no, como un producto que se entrega a los y las estudiantes al final. Sin embargo, para este caso, hemos priorizado aquellos que provienen de profesores/as y que requieren, de algún modo, el involucramiento de los y las estudiantes.

Por su parte, siguiendo a Zambonini, Sabelli y Tenutto (2017) el concepto retroalimentación / feedback, se origina en la ingeniería de sistemas y luego es aplicado al campo de la enseñanza. Estos se relacionan con la información que damos, o bien recibimos, frente a los aprendizajes y/o desempeños para contribuir en los procesos de consolidación y apropiación de nuevos saberes.

Si bien se han desarrollado numerosas conceptualizaciones en torno de esta categoría, como también sus tipos y funciones, el propósito de este estudio se orienta a recuperar aquellas que presenten componentes comunes, convergentes, que posibiliten una comprensión más profunda de este componente en las CE.

Desde la perspectiva de Sutton (2012) el *feedback* constituye un recurso valioso tanto para la enseñanza como a los aprendizajes. Por su parte, se encuentra constituido por tres dimensiones fundamentales, a saber:

-dimensión *epistemológica*, referida al compromiso de los y las estudiantes con el conocimiento.

-Dimensión *ontológica*, referida al compromiso con el yo de la y el estudiante, en tanto inversión en la identidad del trabajo escolar.

-Dimensión práctica, entendida como compromiso de los y las estudiantes en la actuación y con sus propios procesos de aprendizajes.

A su vez, desde los aportes de Carless (2016) las devoluciones constructivas constituyen un catalizador para la mejora, sin embargo, uno de los principales inconvenientes, desde las perspectivas estudiantiles, se vincula con su llegada tardía. Es decir, cuando profesores/as ya pasaron al abordaje de otros aprendizajes y contenidos. Y mayor complejidad asumen cuando su presencia es exigua, cuando no inexistente, y se reducen a simples tildes que solo permiten suposiciones, por ende, desprovista de claridad, que poco alimentan los procesos de aprendizajes. Aspecto que cobra envergadura si se recuperan las voces de los y las estudiantes, relevadas en las encuestas, que entienden a las CE como principales dispositivos para el estudio.

De alguna manera, las DCID forman parte de un proceso de evaluación formativa que se desarrolla en el marco de las interacciones entre profesores/as y estudiantes orientando, potenciando, interpelando, los procesos de aprendizajes. Siguiendo a Camilloni (1998) respecto de su imbricación con la evaluación, señala que no se trata de una función didáctica más, o yuxtapuesta a las enseñanzas y aprendizajes, sino que se constituye como proceso interno del mismo. Y, desde la perspectiva de los y las estudiantes, se va fusionado con los aprendizajes.

Es cierto que, en el ámbito las DCID las investigaciones han demostrado que la temática constituye un terreno arado por diferentes ambigüedades. Las mismas pueden ordenarse en torno a dos grandes grupos que representan, a su vez, dos tipos de concepciones diferentes y contrapuestas respecto de ellas. Así como algunos autores entienden que esta práctica pedagógica es útil y beneficiosa, tales como Chaudron, Long (1977). Otros consideran, en cambio, su carácter controversial, como Cohen y Robbins (1976), Truscott (1996), Truscott & Hsu, (2008), Krashen (1977, 1985) y Coronado Gonzáles (2005).

Más allá de estas distancias y discrepancias, no debe dejarse de reflexionar en torno de la finalidad de esta práctica, por sobre todo empleada en el contexto de determinados parámetros y criterios, sin perder de vista su horizonte pedagógico didáctico y metodológico.

En los E analizados se reconoció una presencia escasa de DCID, razón por la cual se avanzó hacia el análisis de un determinado número de ellos que

permitieran la saturación teórica necesaria para poder establecer esta afirmación (Strauss & Corbin, 2002). Sin embargo, resulta muy poco probable que todos/as los y las docentes de estos estudiantes adhieran a la concepción de no priorizar la presencia de correcciones en virtud de su carácter controversial.

Por su parte, en una investigación previa sobre las CE de estudiantes secundarios de la provincia de Córdoba, como dispositivos, se reconoció la irrupción de este emergente (Barrionuevo Vidal, 2019a). La presencia exigua de DCID se constituyó en supuesto de esta investigación. En tal sentido, poder ampliar el estudio y determinar la configuración de RP de escasa intensidad, respecto de las interacciones dentro de este *corpus*, por la presencia escasa, cuando no inexistente, de este componente fundamental en todo proceso de aprendizajes. Si se tiene en cuenta que los principales componentes de estas interacciones están determinados por las PE, que realizan profesores y profesoras, las PRE, desarrollados por los y las estudiantes, con relación a ellas, y las DCID que profesores y profesoras realizan a dichas producciones.

A continuación, se proponen figuras representativas de algunas DCID que pudieron analizarse dentro de este *corpus*. Las mismas se corresponden a CE del Ciclo Básico (CB) de los espacios curriculares Inglés y Lengua y literatura.

Figura 5.34 Devolución constructiva /intervención docente positiva de aprobación

	BIG	small	short	long	strong	weak	colours	Fast	thin
	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	X
	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	X
	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X
	X	X	✓	✓	X	X	✓	X	X

En la DCID que se presenta en la Fig. 5.34, se reconoce, desde la perspectiva de Tunstall y Gipps (1996), una intervención aprobatoria correspondiente al grupo de las devoluciones efectivamente constructivas o positivas.

Resulta pertinente señalar la clasificación proporcionada por los mencionados autores, que agrupan a las DCID en las siguientes categorías:

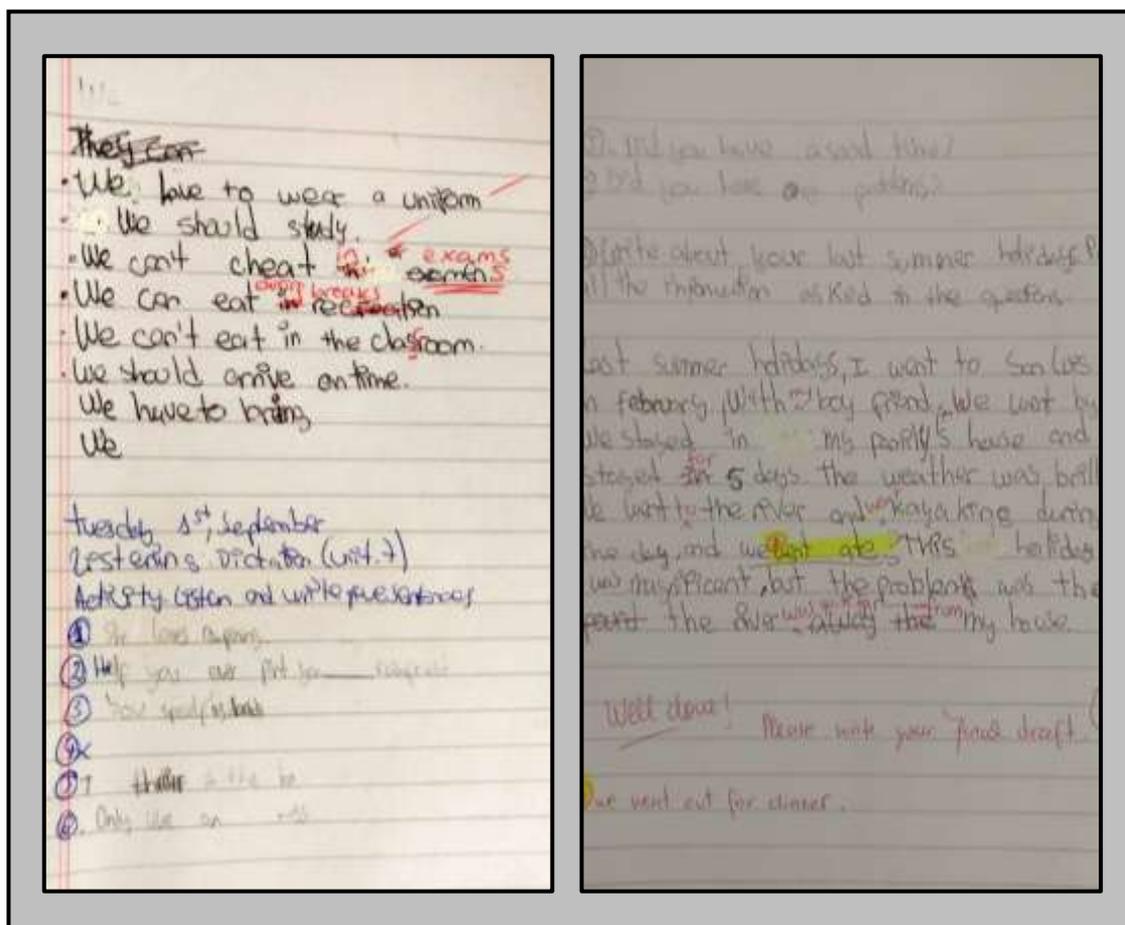
-Las *positivas*, dentro de las cuales se reconocen dos subcategorías. Por un lado, las de *recompensa* y por otro las de *aprobación*. Las primeras, constituyen una emulación al ego de los y las estudiantes, expresiones vinculadas a elogios, para reconocer esfuerzos y reforzar ciertos aprendizajes logrados. Las segundas, en cambio, se tratan de expresiones generales, verbales o no, que también se emplean para promover la motivación, como el caso analizado *¡Good!* (Tunstall y Gipps, 1996).

-Las *negativas* involucran los *castigos* y las reprobaciones. Los castigos también van dirigidos al ego. Por ejemplo, empleo de una carita triste y/o de

desagrado o, para el caso de estas CE, incluir solo los aspectos negativos y/o debilidades. Las reprobaciones, también van dirigidas al ego de los y las estudiantes; cuando se incluyen cruces, como marcas negativas de no haberse realizado la actividad de manera correcta, o bien, el empleo de expresiones tales como *flojo/a, puedes hacerlo mejor* (Tunstall y Gipps, 1996).

A continuación, brindamos otra figura en la que se pueden reconocer DCID caracterizadas por la presencia de tildes aprobatorias, como también correcciones ortográficas y algunas expresiones breves de tipo aprobatorias, como *¡well done!*, *bien hecho* y otras como: *please, write final draft*, por favor, escribe el borrador final. Expresión que está dando cuenta de una actividad incompleta. Otras expresiones como, como la que figura al final de la página, donde el /la profesor/a señala una expresión correcta: *“we went out for dinner”*, es decir, nosotros salimos a cenar.

Figura 5.35 Devolución constructiva /intervención docente con tinta roja



Si bien DCID tuvieron escasa presencia, una de las notas distintivas estuvo constituida por el color de tinta que se utilizó. El color rojo, con el que se realizaron las intervenciones docentes, se constituyó en la elección predominante, aunque no exclusiva por parte de profesores y profesoras.

El uso del color rojo forma parte de una tradición pedagógica vinculada al conocido aforismo “letra con sangre entra...”. El mismo representa la punta de un hilo que conduce a un planteo más profundo de la temática, no circunscripto meramente al color de la corrección, en sí mismo, sino simbólicamente a la imbricación de este con el abordaje y tratamiento del error en los procesos de aprendizajes. Es decir, el lugar que el error ocupa vinculado a una concepción pedagógica con carga peyorativa. A continuación, se reproduce un fragmento, como parte de un relato sobre una escuela en Bogotá, hacia el año 1820, que reza:

[...] Sobre la silla del maestro, había un trofeo compuesto por una enorme coraza de estera, adornadas con pluma de pavo (vulgo, pisco), un rejo de seis ramales, dos férulas, y un letrero escrito con grandes letras rojas que decía: **‘La letra con sangre dentro y la labor con dolor’**. (Caruso y Dussel, 1999: 110)

El color rojo de la tinta constituyó la forma simbólica de la violencia aceptada en la escuela, que asumió el registro escrito y correctivo del profesor/a o maestro/a, como principio que, al ser plasmado en una hoja garantizaba, o por lo menos prevenía, no el aprendizaje en sí, sino el ajuste a la norma. De esta manera, aquel profesor/a o maestro/a que no estaba dispuesto a corregir “castigar” el error o la falta, se lo caratulaba como “débil” y en virtud de dicha debilidad, como poco “eficaz” (Lavelde, Elejalde y Ramírez, 1983).

La debilidad: un maestro peca por debilidad y se hace culpable de las faltas que debe castigar cuando no los castiga [...] se presenta una abierta contradicción, entre el buen trato que se predica y la connotación que se asigna al maestro que no aplicaba con fortaleza el reglamento. Vemos que la violencia ha sido una práctica fundamental para la transmisión de conocimientos. (Lavelde et.al, 1983:27-28)

Resulta pertinente recuperar que la escritura, las actividades académicas-escolares y el control disciplinario, por parte del/la docente, a través de esta práctica, la corrección/intervención del/la docente, en las producciones de los y las estudiantes han gozado de una larga tradición en el campo de la educación. En algunas circunstancias, tal el caso de las prácticas desarrolladas por La Salle, la escritura constituyó un medio de tener concentrados a los estudiantes, cuando el maestro no los podía vigilar (Suárez Pazos, 2004). De esta manera, este tipo de intervenciones formaron parte del arsenal de instrumentos disciplinarios que posibilitaban el control y la vigilancia de los estudiantes y una manera de castigo cuando se distanciaban de la adaptación a la norma.

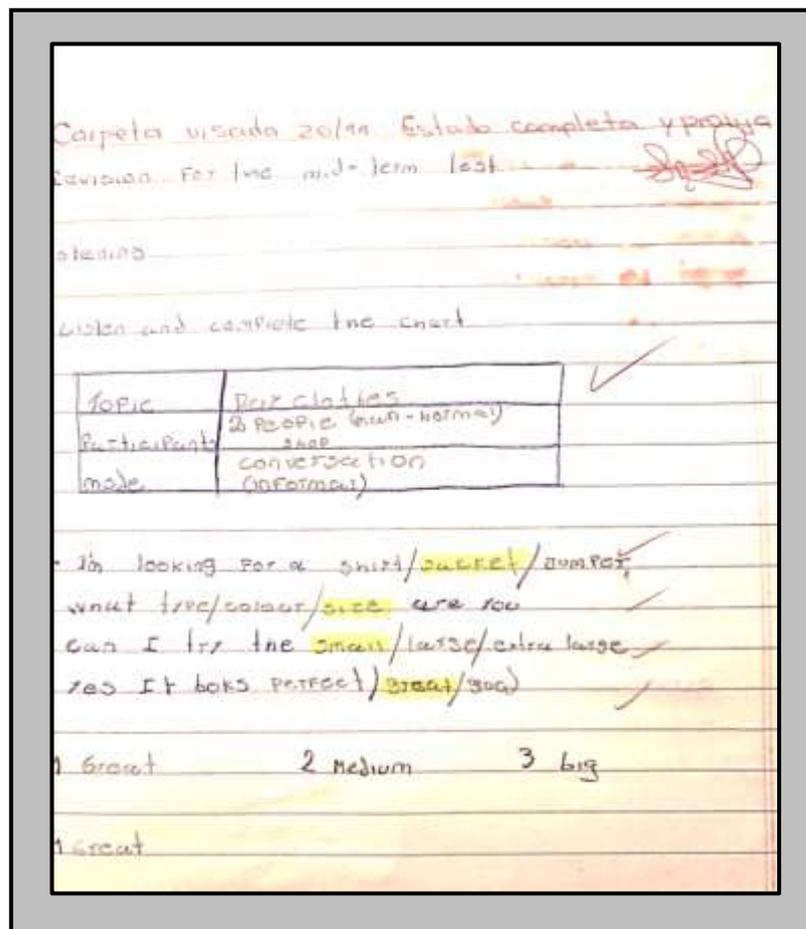
La escritura y la corrección, no en términos de DCID, formó parte de un dispositivo mucho más complejo que tenía que ver con el orden, la disciplina y la obediencia, dentro del salón de clase, de manera tal que lo que allí acontecía fuera un preludio del futuro desempeño social de los escolares. Dentro de esta práctica se pasó de la producción de obediencia a ciegas, hacia una forma más profunda y reflexiva. Esto significaba que las formas del control del maestro/a, sobre sus discípulos, transitaran desde una forma externa de aceptación de la autoridad y sus reglas, hacia una interna que llegara a la conciencia de los estudiantes y lograra, consiguientemente, el autocontrol (Caruso y Dussel, 1999).

Sin embargo, el propósito de esta breve referencia histórica, en el marco de este estudio, no apunta a una reconstrucción respecto de esta práctica en clave genealógica, sino más bien a la apertura de nuevos interrogantes vinculados con el actual sentido de la corrección conservando, por algunas razones, ciertos matices históricos.

La presencia exigua de DCID en las CE de este *corpus*, lleva a suponer que el uso del color rojo se vincula a prácticas consuetudinarias instaladas, posiblemente, alejadas del significado histórico que anida en ellas, vinculadas al castigo y la corrección disciplinaria como parte del paradigma de la normalización. Algo así como una tradición reificada, exenta de reflexiones pedagógicas, vinculada a un hacer desvalido de fundamentos epistemológicos. Es decir, porque siempre se ha hecho de esta manera. Desconociendo, posiblemente, el sentido histórico pedagógico en el que se arraiga.

En la Fig. que presentamos a continuación, se reitera el rojo en las DCID, sin embargo, se identifica una expresión vinculada a la revisión, clásico visto y/o visado de una CE de una estudiante del Ciclo Básico (CB).

Figura 5.36 Devolución constructiva /intervención docente de control/supervisión



Como puede observarse en la Fig. 5. 36, en la parte superior de la carilla, se visualiza una leyenda que reza: “Carpeta visada, 20/11. Estado completa y prolija”. La misma, no solo ha sido registrada con tinta roja, sino que el contenido, atestigua que se ha realizado un control de su contenido y, como consecuencia, se encuentra completa y prolija.

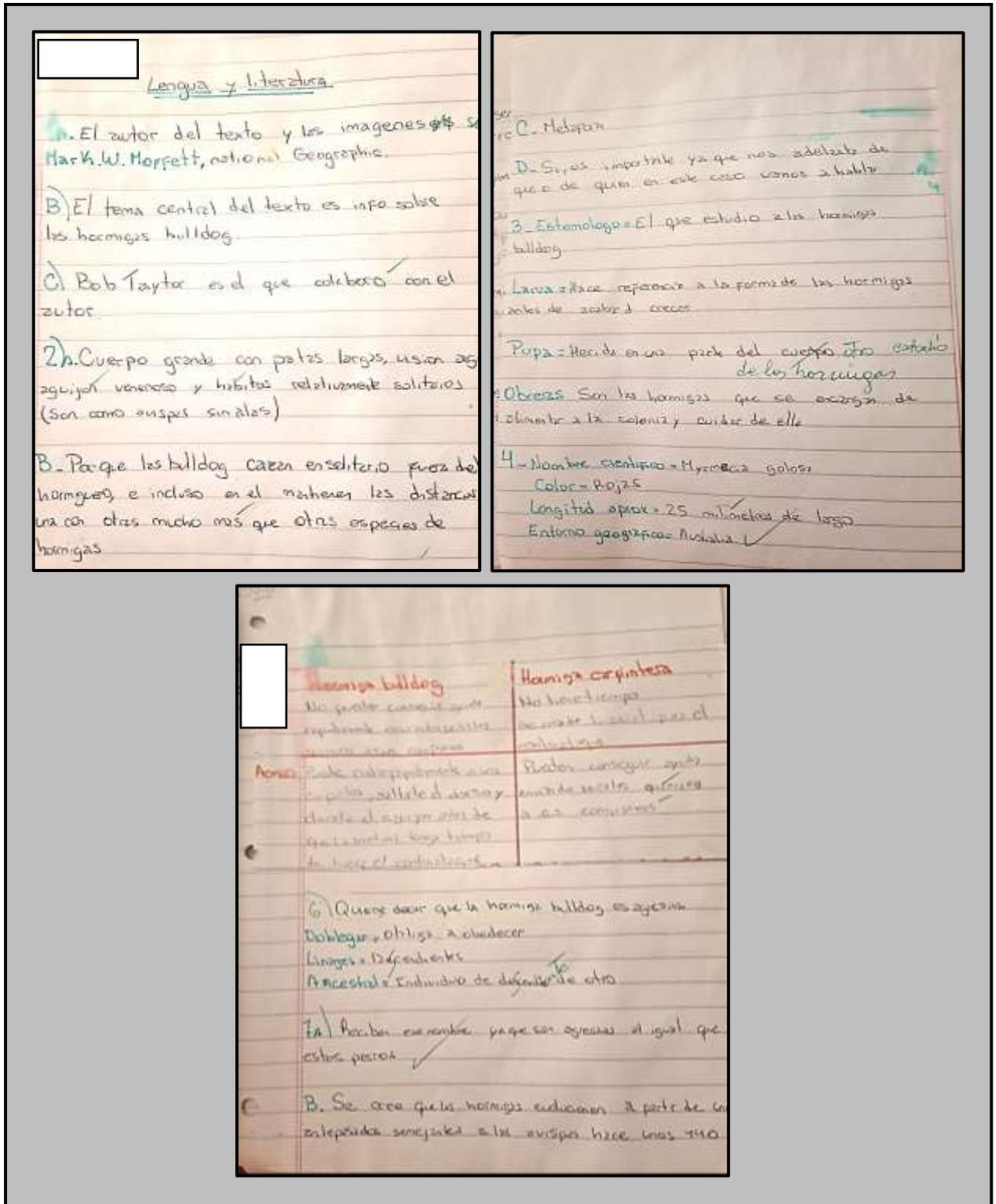
Si bien este registro se presenta como emergente, lleva a plantearnos respecto de la función de contralor y supervisión que diferentes actores podían ejercer en el marco de la pedagogía normalizadora, a través de estos dispositivos

escriturados. Cuestión esta que lleva a interrogarnos ¿aún están presentes estas prácticas de control y disciplinamiento, aunque de manera subrepticia? ¿Constituye, este registro, una forma materializada de mecanismos de control y lógicas de poder que aún están presentes y perviven en las instituciones educativas?; amén de que el modelo de la pedagogía normalizadora se haya superado. Retomando la categorización propuesta por Tunstall y Gipps (1996), la intervención que se reconoce en la figura analizada forma parte de un elogio aprobatorio, dirigido al ego del o la estudiante, sin embargo ¿con qué intencionalidad pedagógica? Simplemente, ¿completar y ser prolijo? De alguna manera, cumplir con un mandato escolar, frente a lo cual nos interrogamos: ¿qué de los procesos de aprendizajes, los progresos escolares, el acompañamiento a las trayectorias escolares estudiantiles?

Por otra parte, siguiendo a Ribas Moline y D`Aquino Hilt (2004) las intervenciones docentes pueden tener lugar en diferentes situaciones y circunstancia. Puede ser frente al error, pero no necesariamente, sino intervenciones de carácter ilustrativas, ampliatorias, aclaratorias o bien promotoras de estímulo y apoyo. Sin embargo, los tildes y expresiones muy breves, en algunos E, fueran la constante que asumieron las DCID.

En la Fig. 5.37, que presentamos a continuación, se muestra otro E en el que se registraron DCID conservando el formato que estamos analizando. Las intervenciones asumen forma de tildes y, en este caso, se emplea el color de tinta verde. Como también se puede apreciarse, por tratarse, sin duda, del espacio curricular Lengua y Literatura, dentro del E se reconocen correcciones frente a faltas ortográfica en los registros.

Figura 5.37 Devolución constructiva /intervención docente con tinta verde y corrección ortográfica



Si entendemos que las CE constituyen materiales (dispositivos) de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje –como un espacio escriturado donde quedan algunos testimonios de ciertas construcciones-producciones desarrolladas por los y las estudiantes, que aportaron al proceso- y, en ese sentido, de qué modo el profesor está teniendo conocimiento del modo en que ese proceso se llevó a cabo y las intervenciones que realizó -o pudo haber realizado- en relación con él, en caso de que fuera necesario.

Esta constante, respecto de la ausencia de correcciones- se relevó en todas las CE estudiadas, tanto de estudiantes de escuelas de gestión estatal como privada, de capital de la provincia, o del interior y, también, en la de las diferentes orientaciones.

Es preciso, sin embargo, realizar algunas otras especificaciones importantes en torno a este tópico, entre ellas, proporcionar algunas precisiones con relación a lo que estamos refiriendo cuando de correcciones hablamos.

Siguiendo un estudio realizado por Schneider, Gowan, Chen & Nichols (2021), precisamente sobre las intervenciones docentes a producciones escritas de los y las estudiantes, señalan que las dificultades de profesoras/as y maestros/as no radica tanto en analizar e inferir qué es lo que un/a estudiante ha aprendido, efectivamente, sino cómo a partir de esa información tomar decisiones y acompañar los procesos con comentarios y/o ajustes educativos apropiados. Si este aspecto resulta complejo, mucho más aun cuando los y las docentes tienen poco acceso a las producciones escritas, o sí lo tienen, no hay prácticamente registros de estas intervenciones. Lo que resulta posible que ese conocimiento que profesores/as adquieren, derive de evaluaciones escritas, u orales. Sin embargo, al llegar a esa instancia, qué conocimientos previos y aportes se han podido realizado sobre el proceso. Esta cuestión no invalida las intervenciones y/o devoluciones orales, sin embargo, estas suelen tener, principalmente, carácter grupal, al grupo clase en su conjunto. Y, por su parte, conllevan el riesgo de que no todos/as los y las estudiantes estén atentos /as al tiempo de esas devoluciones y, por ende, no se habilitan las instancias necesarias para revisar, ajustar, actividades y conocimientos adquiridos en relación a ellas.

Amén de estos aportes y disquisiciones, que hemos venido desarrollando, nuestro objeto de análisis se centra en la RP dentro de las CE. En tal sentido, la ausencia de DCID, o una presencia cualitativamente restringida en su contenido, incorpora otro aspecto más, y muy importante sobre la baja intensidad de estas RP.

Para aproximarnos a una mayor comprensión de esta configuración, la interacción se presenta truncada, o bien debilitada. Se presenta la PE, frente a la cual los y las estudiantes desarrollan sus PRE y no existe una intervención docente, frente a ellas, al interior del registro escrito. Del mismo modo que en las interacciones orales, la ausencia de respuestas, o bien de carácter vagos o ambiguo, que no permite conocer y comprender a un interlocutor/a el sentido completo de la interacción.

Si bien se reconoce la presencia exigua, cuando no ausente, de DCID en las CE de estudiantes de ciclo básico (CB), en el caso de los E analizados, en las CE del ciclo orientado (CO), es inexistente.

En el apartado siguiente, desarrollaremos una recapitulación del análisis desarrollado dentro de este capítulo, respecto del *corpus* estudiado. Recuperando, dentro de él, el desarrollo de la primera y segunda fase de esta investigación. Es decir, el estudio de las RP y los E dentro de ellas, como también los diversos emergentes que se fueron registrando a partir del análisis.

5.5. Recapitulando

Dentro del presente capítulo, se desarrolló el análisis de la *primera fase* de la investigación vinculada al análisis del *corpus* que conformó la muestra.

El análisis comprendió dos grandes momentos.

En el primer momento, se desarrolló un análisis general del *corpus* relacionado a su composición y a las características generales del mismo. Una categorización de las CE en función de las dimensiones descriptas en el marco conceptual, a saber:

- *temporal*, según el año de relevamiento,

- *tipo de gestión*, de la institución educativa de procedencia, como los ciclos correspondientes a la escuela secundaria,
- *geográfica*, considerando CE del interior provincial o de Córdoba capital.

Por otra parte, se procedió al análisis de las fachas de las CE del *corpus*, en tanto dotación expresiva estética o aspecto externo, a partir de lo cual se estableció la siguiente categorización:

-CEP, las *carpetas escolares propiamente dichas*, cuya fachada coincide con la acepción propuesta por el diccionario de la REA (2021).

-CEF, las *carpetas escolares de folio*, carentes del soporte material externo contenedor, unidas por folios con ls diferentes espacios curriculares.

-CED, las *carpetas escolares de dispersión*, carentes del soporte material externo y/u otro elemento y/o material de agrupamiento de los diferentes espacios curriculares.

Segundo momento. Para poder avanzar sobre el estudio de las RP, y ante de dificultad de determinar dónde iniciaba y concluía una clase, dentro de los registros, surge el emergente E, como categoría espacial y continente de RP. Al respecto, se estableció una categorización teniendo en cuenta los siguientes criterios que se desarrollan.

-*Factibilidad de identificación*, para determinar, en qué medida, la presencia de registros expresos permite su delimitación. Se reconocieron las siguientes subcategorías:

- *Episodios de demarcación visible*, con la presencia de registros materiales que posibilitaron su identificación.

- *Episodios de demarcación difusa*, cuya delimitación requirió encontrar el aprendizaje y contenido que se constituyó en su eje vertebrador.

- *Episodios sin demarcación*, cuya delimitación no pudo establecerse por la ausencia de registros materiales y dificultad de reconocer el aprendizaje y contenido vertebrador.

-*Extensión*, para incluir en el análisis de la variable espacial. Esto es, el espacio material comprendido en términos de carillas. Se reconocieron las siguientes subcategorías:

-*Episodios breves o concisos*, que comprendieron una carilla o menos de una hoja tamaño A4.

-*Episodios extensos o prolongados*, que comprendieron más de una carilla, hasta una hoja de carpeta tamaño A4.

-*Episodios explayados*, que comprendieron, espacialmente, más de una hoja tamaño A 4.

A partir del análisis de los E, y como parte del segundo momento de la primera fase de la investigación, se desarrolló el estudio de las RP, sus componentes y configuración:

-*Propuestas de enseñanza*, que se configuraron a partir de actividades mediatizadas o no, por las consignas.

-*Producciones /realizaciones estudiantiles*, que se configuraron a partir de las primeras, resolviendo, totalmente, o parcialmente, lo indicado por la actividad o la consigna.

-*Devoluciones constructivas o intervenciones docentes*, identificadas a través de formas de registro, correcciones resultantes de la observación de las producciones estudiantiles por parte de profesores/as.

Culminada la primera fase de la investigación, conformada por sus dos grandes momentos se presentan, dentro del Capítulo siguiente, los resultados de la investigación a partir de las entrevistas que se realizaron a los y las docentes.

CAPÍTULO VI ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

6.1. Las entrevistas. Segunda fase de la investigación

Dentro de este capítulo se analizan las entrevistas que se realizaron a profesores/as de escuelas secundarias, con el propósito de alcanzar una comprensión más profunda, y desde el enfoque de la complejidad, respecto de las RP que se configuran en el seno de las CE de los y las estudiantes de la provincia de Córdoba.

De esta manera, para desarrollar el análisis, recuperamos tres aspectos fundamentales imbricados a la investigación: en primer lugar, sus objetivos, en este caso, uno de los objetivos específicos referido a las voces de profesores/as sobre las RP al interior de las CE estudiantiles. En segundo lugar, el diseño metodológico, y las respectivas fases de la investigación, a los fines de identificar la instancia del proceso, fase, al que corresponden las entrevistas realizadas. En tercer lugar, el rigor en el tratamiento de los datos cualitativos, a los fines de dotar de confiabilidad a los resultados que se obtienen en la investigación.

Con relación al primer aspecto señalado, recuperamos el objetivo específico de esta investigación, en torno al cual se desarrolla este capítulo. El mismo establece: reconocer las voces de estudiantes y profesores/as que contribuyan a una mejor comprensión de la complejidad de las relaciones pedagógicas -entre estudiantes y profesores/as- dentro de las carpetas estudiantiles. Dentro de este capítulo, el foco está puesto en el análisis de las entrevistas que se realizaron a los y las docentes de las escuelas secundarias de la provincia, de las que procedieron las CE del *corpus*.

Dentro de este primer aspecto, y en relación directa con el objetivo específico planteado, el interrogante orientador establece: ¿qué lugar ocupan las carpetas escolares de los y las estudiantes, desde las voces de estudiantes y profesores/as, en el marco de las relaciones pedagógicas (RP) que se dan dentro de ellas?

Con relación al segundo aspecto, referido al proceso de proceso de investigación mismo, nos encontramos en la segunda fase de su desarrollo, constituida por dos momentos principales: el primero de ellos, las entrevistas a profesores y profesoras; el segundo, referido a las encuestas realizadas a los y las estudiantes.

Con relación al tercer aspecto, el tratamiento de los datos cualitativos y la confiabilidad de los resultados de una investigación enrolada desde este enfoque, reconocer la importancia del estudio de fuentes documentales primarias, registros escriturados, como las CE en este caso. Sin embargo, resulta fundamental considerar las limitaciones resultantes del análisis de estos registros documentales. En tal sentido, evitar sesgos interpretativos a partir de las voces de los actores involucrados de manera directa en el objeto estudio de análisis, en este caso: profesores y profesoras. Como ya se lo señalara, las CE no pueden pronunciar un discurso respecto de sus enunciadores/as- productores/productoras, que se encuentran detrás de estos dispositivos. Dificultad que puede resultar, consecuencia del enfoque hermenéutico, de poner en los documentos las voces que suponemos que se encuentran detrás de ellos. Por ende: “Muchas veces, en ansias de interpretar, hacemos hablar en los documentos a los sujetos que creemos que están detrás de él” (Gvirtz y Larrondo, 2020, p. 27). Por tal motivo, dotar de rigor científico triangulando los datos que se relevan de los registros con diferentes fuentes, a los fines de lograr la saturación teórica de las categorías que se construyen.

Con fines ilustrativo, proporcionamos la tabla que sigue a continuación respecto del momento vinculado al presente análisis en el contexto de todo el proceso investigativo.

Tabla 6.1 Fases de la investigación. Las entrevistas

Fases de la investigación				
1 ^{er} fase	Análisis del <i>corpus</i>	Momentos	1 ^{er}	Composición- características
			2 ^{do}	Episodios Relaciones pedagógicas
2da fase	Entrevistas- Encuestas	Momentos	1 ^{er}	Entrevistas
			2 ^{do}	Encuestas
3era fase	Triangulación de datos- discusión			

Recuperando el último aspecto señalado, resulta pertinente señalar cómo los enfoques cuantitativos y cualitativos de investigación han formado parte de intensos debates, resultantes de la confrontación de paradigmas, más allá de los cuales, resulta central la conciencia del propio lugar del investigador dentro del proceso, como parte del objeto mismo que investiga. Lo cual supone la plena vigencia de la *reflexividad*, como desafío teórico metodológico, que implica la inclusión de un *nosotros* como objeto-sujeto de conocimiento de segundo nivel. Es decir, conocer al que conoce, el punto de vista de los propios protagonistas, sobre todo, cuando desde estas perspectivas se recogen las impresiones, huellas materializadas en diferentes tipos de registros (Calderón, 2003). De esta manera, poder lograr la mayor comprensión de estas RP, una máxima aproximación, reduciendo al mínimo los conceptos y las formulaciones obtenidas de los respectivos relevamientos (Soneira, 2006).

Finalmente, resultan oportunas algunas consideraciones previas al análisis de las entrevistas realizadas. Las mismas permiten dar cuenta no solo del proceso en sí, sino de su esencia misma con el propósito desarrollar un enfoque hermenéutico que permitió la mayor intermediación posible, desde el rigor metodológico. Las mismas son desarrolladas en el apartado siguiente.

6.2. Consideraciones previas al análisis de entrevistas

La entrevista constituye un instrumento metodológico sustentado en un diálogo que se desarrolla en el marco de algunos parámetros. Entre ellos, la previsión de acuerdos previos, y fundamentalmente, el marco de un encuadre en el que se ponen en juego las categorías conceptuales y teóricas imbricadas al objeto de la investigación (Frutos, 1998).

Su importancia, en el contexto de una investigación, radica en la posibilidad de los y las entrevistadas/os de organizar sus vivencias, experiencias, enlazadas en las expresiones, en los decires, que luego serán recuperados, analizados y puestos en tensión y en diálogo con otros aspectos y fuentes de información de la investigación. Siguiendo a Frutos (1998):

En el marco de la investigación, donde casi todo es escrito, la entrevista emerge como un lugar de mediación a través de la palabra oral. Igual que la observación es registrada o traducida (según el caso) por el entrevistador para usos posteriores, pero en lo específico en su performance es que investigador y entrevistado son hablante y oyente, respectiva y alternativamente. (p.2)

Por otra parte, el protocolo requirió de un diseño específico que involucró diferentes fases, que dentro de esta investigación. Se inició con el diseño preliminar de un primer boceto, versión borrador, realizado con la colaboración de tres investigadoras especialistas en el uso de la técnica. En segundo lugar, se sometió a una prueba piloto, con dos docentes de escuelas secundarias, a partir de la cual se procedió a efectuar los ajustes correspondientes. Por otra parte, las preguntas se agruparon en categorías, considerando los objetivos de la investigación. Algunas de ellas se formularon de manera directa, para indagar de un modo inmediato las vinculaciones respecto del objeto estudiado; en tanto otras, de manera indirecta, a los fines de cruzar la información proporcionada y lograr profundidad, validar su contundencia y comprobar la presencia, o no, de ambigüedades.

Respecto del protocolo, como marco flexible de intercambio dialógico de interpretaciones, es lo que permitió trascender el carácter desestructurado de algunas entrevistas. Es decir, encontrar un punto intermedio entre una protocolización ceñida y un escenario de entrevistas rebasado, a fines de poder garantizar las variaciones intrínsecas y los matices que fueron asumiendo las respuestas, desde las perspectivas de los y las entrevistados/as. De esta manera, formular cuestiones en un mismo orden, con recurrencia de fraseos, de manera tal que las variaciones sean propias de los y las entrevistados/as, y no propias del investigador. Siguiendo a Guber (2011), las entrevistas no estructuradas caen bajo sospecha, por cuanto aparecen como instrumentos personalizados, y no admiten capturar las variaciones en relación con cuestiones comunes.

Como información relevante, en relación con el diseño del protocolo, el mismo tuvo lugar una vez avanzado el análisis del *corpus*. Es decir que las diferentes dimensiones de análisis que se incluyeron en el protocolo de entrevista

se configuraron a partir de las regularidades e irregularidades, correspondencias y contingencias identificadas en los registros de las CE del *corpus*.

Finalmente, su aplicación tuvo lugar durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2021 y, posteriormente, las respectivas desgrabaciones. Como consecuencia del confinamiento preventivo social obligatorio (APSO), decretado por la pandemia generada por Covid-19, las doce entrevistas se desarrollaron a través del soporte audiovisual *meet G-Suite*. Por otra parte, el análisis de los datos se realizó a partir de su procesamiento por medio de *software* informático Atlas. Ti. 9. Tanto el protocolo que se implementó, las desgravaciones y los resultados obtenidos a través del análisis informático, se encuentran en el apartado de Anexos.

6.3. Análisis de las entrevistas

Dentro de este apartado se procede al análisis de los diferentes puntos que se constituyeron en nodos centrales del protocolo de entrevistas, debido a su vinculación con el objeto de la investigación. En tal sentido, como instrumento privilegiado en el contexto de las investigaciones cualitativas, las entrevistas incluyen procesos de “sonsacamiento” de las experiencias, vivencias, conceptos, teorías implícitas, significados que solo los/as entrevistados/as pueden proporcionar. De esta manera, la entrevista se constituye en el soporte para logra ciertos objetivos, cuya implementación se remonta a tiempos muy lejano que se ubican dentro de la mayéutica socrática. Sin embargo, para la concreción de tales objetivos, se requiere de “[...] seguir una estrategia concreta, idéntica en sus detalles concretos para cada caso particular” (Ruiz Olabuénaga, 2007, p. 179). De la misma manera, su análisis requiere del estudio minucioso de cada respuesta en concreto, y tópico sobre el que se indaga, para alcanzar la profundidad que se espera y, por ende, una interpretación lo más honda posible desde el enfoque de la complejidad.

Es en este sentido, que se exponen los resultados del análisis de cada uno de los tópicos abordados, traducidos en las preguntas del protocolo, para luego ser integradas a los restantes tópicos, como así también, a los resultados del

análisis de las otras fuentes de investigación en un proceso de cruzamiento y triangulación.

De esta manera, en los subapartados subsiguientes, se analizan cada uno de los ítems que se dispusieron en el protocolo de entrevista.

6.3.1. Preparación de una clase

Son numerosos los aspectos que los y las entrevistados/as señalaron tener en cuenta al tiempo de planificación de una clase. Entre los aspectos que irrumpieron con mayor regularidad, pueden señalarse: el contexto, tanto desde una perspectiva general, comunitario social, como el propiamente institucional, los saberes previos de los y las estudiantes, los aprendizajes y contenidos incluidos dentro de los DDCC de la jurisdicción, los objetivos de aprendizajes que pretenden que los y las estudiantes logren. También expresaron la articulación de su “programa” con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los intereses y motivaciones de los y las estudiantes, los posibles recursos y/o materiales a utilizar, el tiempo disponible para su desarrollo y la posibilidad, o no de desarrollar actividades individuales o en agrupamientos.

Amén de las regularidades señaladas, se expresaron algunos aspectos reconocidos como emergentes, en tanto y cuanto no todos los y las entrevistados y entrevistadas indicaron tener en cuenta. Uno de ellos, el clima institucional, el otro, la dificultad de diseñar PE innovadoras.

Con relación al primer aspecto referido, en el párrafo precedente, el profesor expresó:

[...] el contexto en el que me tenía que mover, el clima institucional (risas) porque es difícil cerrar una puerta, muy difícil cerrar una puerta. O hay que tener la valentía que no la he tenido. Cerrar una puerta y separar el clima institucional para estar adentro de un aula es muy difícil. (Docente 3)

De alguna manera, alude a las relaciones y vínculos que configuran un particular clima institucional, no muy favorable, para este caso, y su incidencia en la preparación de una clase. Como una actitud anticipatoria de lo que significa

desarrollar una PE dentro de un clima institucional no entendido como el más adecuado para la enseñanza y/o promover aprendizajes.

Este aspecto no caracterizado por una presencia regular, en las expresiones de los y las docentes, es desarrollado en uno de los documentos de la mesopolítica educativa, donde reconoce la influencia del clima institucional, fundamentalmente, en la regularidad de las trayectorias escolares estudiantiles (Gobierno de la provincia de Córdoba, 2009). Claro que, para este caso, es un aspecto que el docente prevé al tiempo de diseñar su PE.

Respecto del segundo aspecto que tienen en cuenta al preparar una clase, surgió otro emergente vinculado, en este caso, a la dificultad de diseñar PE innovadoras. Al respecto un docente expresó:

Tener claro [...] proyectaba una clase que era demasiado obsoleta para el sistema y trataba de buscar (y no sé si en realidad lo logré hacer alguna vez), buscaba la manera de que pudieran entender y que les sirviera de alguna manera para algo; para algo, lo poco que pudiera enseñarle. (Docente 3)

Por otra parte, irrumpió en el diálogo en el marco de la entrevista, un tercer emergente sobre aquellos aspectos tenidos en cuenta al planificar una clase. La importancia de este se refleja en la siguiente expresión:

[...] muchos de los aprendizajes y contenidos los trataba de vincular con cosas que a mí me apasionan y creo que ese apasionamiento le ha dado un plus. Ellos notan ese apasionamiento, los estudiantes lo notan y eso contagia, transmite. (Docente 5)

En sus expresiones, irrumpe la pasión como categoría pedagógica, un aspecto sobre el cual se ha investigado y teorizado y, en torno al cual desarrollaremos un apartado específico. Vinculado con las expresiones señaladas, desarrolló ejemplos, situaciones y experiencias que dieron cuenta de este “apasionamiento” al que refirió. Aunque con matices diferentes respecto de lo que se ha investigado sobre la temática.

6.3.2. Tipos de actividades

Sin haber previsto que las actividades constituirían uno de los aspectos que se presentarían con mayor regularidad, en el diseño de una clase, a través de una PE, el segundo ítem indagaba respecto del tipo de éstas que se priorizaban o que empelaban con mayor frecuencia.

De manera generalizada, ninguno/a de los y las entrevistados/as refirieron puntualmente a determinadas actividades planificadas; sino más bien señalaban a qué apuntaban a través de ellas, o también, rasgos que caracterizaban a las actividades, salvo alguna excepción.

Teniendo en cuenta las regularidades expresadas, respecto al *propósito*, abarcaron cuestiones imbricadas a los intereses de los y las estudiantes, o a generar motivaciones y entusiasmo, poder alcanzar ciertos objetivos, vinculados con nuevos aprendizajes y contenido, o bien, el desarrollo de ciertas capacidades. Una de las docentes expresaba el promover el desarrollo de capacidades relacionadas con la oralidad, lectura y escritura:

[...] promover la oralidad, la lectura y la escritura. Entonces trabajamos comprensión y producción oral, lectura y comprensión de texto. Los textos son variados y la mayoría de las veces los sacamos de diarios, revistas, portales, páginas web, lo que año a año va variando y buscamos siempre textos de la actualidad. (Docente 4)

Otras respuestas expresaron propósitos más amplios y abarcadores, más allá del propio espacio curricular. Por ejemplo, un docente señalaba:

Ampliar horizontes y proponer actividades que esté lo creativo y la parte de la expresión es algo que a ellos les parece desafiante y siempre, no siempre, pero en general, son actividades que a ellos les gustan mucho. (Docente 5)

Teniendo en cuenta el segundo aspecto, las *características* de las actividades, las diferentes voces expresaron la necesidad de que sean reflexivas, vinculadas a la práctica, al saber hacer, creativas e innovadoras, que emularan compromisos con los aprendizajes; desafiantes, que impactaran a los y las

estudiantes. Sin embargo, con relación a estas características, algunos discursos presentaron ciertas disonancias, con relación a lograr atrapar a los y las estudiantes, amén del esfuerzo puesto en el logro de ese propósito. Como también, la dificultad de ofrecer performances creativas e innovadores. Los siguientes fragmentos ilustran estos emergentes:

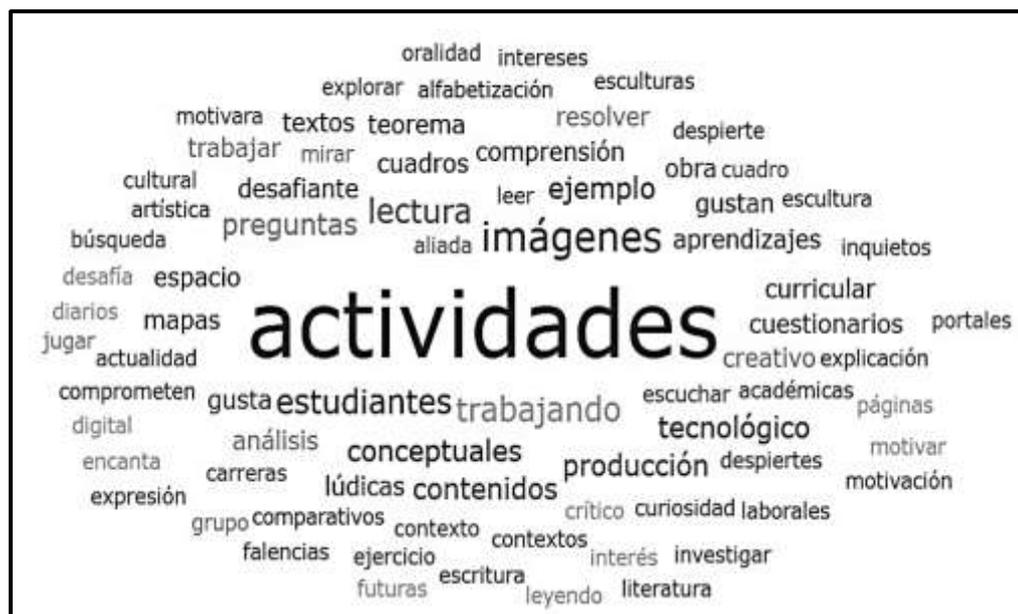
Las actividades que le propongo son muy tradicionales, muy convencida de esto. Con el contexto en el que me tenía que mover. Pero soy consciente de eso. Muy consciente. Si bien no ha podido producir esto podía observarme a mí misma y mirar mis falencias. (Docente 3)

Busco un punto de vista más creativo, más desafiante que los motivara, buscaba continuamente eso, y no siempre de hecho lo lograba. Contadas veces, salía con una sonrisa de oreja a oreja, porque había logrado lo que me había propuesto y bueno, había impactado en los estudiantes. Muchas veces, hay actividades que por ahí les gustan o comprometen a algún grupo y a otro no; entonces me cuesta esta lectura, que no es una lectura fácil [...] no todo es color de rosa. (Docente 5)

Una sola docente de la muestra enunció algunas actividades tales como: elaborar breves videos, producir canciones, trabajar con un cuadro u obra de un artista; una escultura y, sobre todo, todas aquellas actividades que involucran el patrimonio cultural.

El cierto grado de vaguedad que se observó, al tiempo de designar actividades que mediaran PE, puede observarse en la nube de palabras arrojadas por el *software* informático utilizado. La misma se presenta en la figura siguiente.

Figura 6.2 Tipos de actividades que se proponen



Finalmente, como resultado del análisis de este ítem, se encontró aquí una discordancia entre lo que los y las docentes dicen que hacen y el tipo de actividades que se registraron en las CE del *corpus*. Por otra parte, esta paradoja se presenta a través de las voces de los y las estudiantes colectadas en las encuestas. De manera tal que, por su performance, se trata de actividades de tipo más tradicionales, respondiendo a un modelo clásico de enseñanza, que no promueven RP de alta intensidad. (RPAI).

6.3.3. Acompañamiento a los procesos de aprendizajes

La formulación de este interrogante se fundamenta en la importancia que las políticas educativas, macropolíticas y mesopolítica, asignan a la continuidad pedagógica de las trayectorias escolares estudiantiles y, por ende, a las diferentes formas de acompañamiento a los procesos de aprendizajes. Entendidos como fenómenos complejos que pueden andamiarse de diferentes maneras y por medio de varios procesos. Sin duda alguna, el supuesto subyacente a este interrogante se cimentó en la posibilidad de que las CE constituyeran un dispositivo al servicio de estas formas de acompañamiento.

Por otra parte, este tópico se acompañó con otro interrogante, referido a los momentos del proceso de enseñanza y aprendizajes en que se realiza el acompañamiento. Frente al cual, se señalaron respuestas variopintas. Desde expresiones tales como: “permanentemente”, “todo el tiempo”, “en todas las clases”. Otros expresaron, en los momentos que cada estudiante lo necesita, al concluir la realización de trabajos prácticos, o después de una evaluación.

Si bien las respuestas fueron variadas, se reconoció un emergente sobre el momento del acompañamiento, en algún caso, unido a una reflexión, por parte del docente, sobre la pertinencia de su hacer pedagógico. Al respecto señalaba:

Después de cada trabajo práctico, por lo general señalo qué hay que volver a rever para comprender el tema y me replanteo el modo en que ha sido formulado para que ellos se equivocaran y siempre en lo mismo. Evidentemente no había sido demasiada explícita en eso, o bien no había focalizado demasiado en eso que quería preguntar en los trabajos prácticos. (Docente 3)

Otro docente expresaba: “De modo escrito en las instancias de evaluaciones” (Docente 7). “Tienen el trabajo diario. Hay chicos que hacen bien sus tareas, pero al hacer evaluación o algún trabajo práctico, ahí salta el error, entonces es el momento de hacer alguna aclaración y aclarar las dudas” (Docente 2). Estas expresiones manifiestan un tiempo de acompañamiento en el que los y las estudiantes han logrado resultados, no muy favorables, consecuencia de trabajos prácticos y/o evaluaciones. Los y las docentes, por su parte, reconocen la necesidad de acompañamiento en esos momentos, frente a lo que cabe preguntarnos ¿es posible que se advierten las dificultades porque el/la docente accede a producciones escritas? Si estos procesos se desarrollaran previos a las instancias evaluativas, con DCID, ¿no podrían preverse dichos resultados?

Respecto del tópico principal que señalamos, sobre los modos en que realiza el acompañamiento, los/as entrevistados/as no realizaron demasiadas precisiones del modo en que realizan este acompañamiento; salvo alguna excepción apuntando, principalmente, a la complejidad de estos procesos.

Entre las formas que se señalaron, se incluyen algunas vinculadas a cuestiones meramente pedagógicas, como el diálogo, las preguntas y las

explicaciones; el volver a preguntar, recorrer el salón de clases para prestar atención a las posibles dificultades de algún/a estudiante, y/o grupo. En otros casos, un acompañamiento vinculado a una función más social de contención como, por ejemplo, escuchar a los y las estudiantes, empatizar con sus inquietudes o problemáticas, visitar sus hogares, como también dialogar con las familias.

La inclusión de las CE, las DCID, no se incluyeron a excepción de un solo docente entrevistado, que al respecto detalló un proceso de acompañamiento. A continuación, se transcriben sus expresiones:

[...] explica si surgen dudas preguntas las charlamos, para que lo puedan trabajar, ya sea en grupo o de manera individual y todo se hace en la clase. Entonces en la clase van resolviendo si tienen dudas, van preguntando. En algunos casos trabajan con el compañero, o grupos de cuatro; otras veces individualmente y hay que caminar el aula para ir viendo que necesitan, qué puedo sugerir para que reben. Y una vez que tienen la actividad cerrada, si ya la terminaron y es de producción escrita, por ejemplo, o un ejercicio de reflexión, me llevo las hojas de los chicos, hago una primera corrección y hago devoluciones. (Docente 4)

Como parte del proceso de acompañamiento, realizado por este docente, agrega:

[...] hacemos una puesta en común de donde salen nuevas ideas sobre lo que estamos realizando. Y me vuelvo a llevar las hojas. Es un proceso continuo y muy complejo, no se puede dejar de corregir. Corrijo en la semana todos lo que hicieron, vuelvo a entregar. Hay algunos que con una sola corrección está, otros deben realizar dos o tres veces las correcciones pertinentes y después volver a entregar. (Docente 4)

Dentro de los E analizados, no pudo registrarse la totalidad de estos procesos. Sin embargo, uno de los espacios curriculares en los que se registró mayor presencia de acompañamiento a través de DCID fue Inglés y Lengua y Literatura.

En relación con otro de los aspectos que señaló como complejos, vinculado al proceso de acompañamiento, expresaba:

Es la parte que me cuesta y lo reconozco. Lo que es la planificación, la gestión de la enseñanza, la concreción; son los dos puntos más fuertes y siempre lo sentí con mucha debilidad (...) la cuestión de la evaluación y comprobar de qué se han apropiado los estudiantes. (Docente 5)

No solo refirió a una dificultad relacionada a cuestiones estratégicas metodológicas, sino que el docente añadió razones entrelazadas con una realidad socio educativa que afecta a los y las docentes. Entre ellas, cursos numerosos, tener que desplazarse de una escuela a otra y la consiguiente limitación de tiempo material para llevar adelante mejores formas de acompañamiento. En tal sentido, señaló: “[...] no es algo que me haya resultado nunca fácil por las urgencias, los tiempos, el tener que saltar de una escuela a otra. Es la parte que me cuesta y lo reconozco” (Docente 5).

6.3.4. Actividades extraclase

Respecto de la introducción de este ítem, la inclusión de actividades de aprendizajes extraclase, se incluyó para indagar más profundamente sobre aquello que se registra en las CE más allá del tiempo y espacio escolar. Junto a este ítem, se incluyó otro interrogante, respecto del tiempo que dedicaban en clase, para realizar comentarios o DCID sobre estas actividades.

Congruentemente con lo que se pudo relevar en los registros de las CE del *corpus*, la mayoría de los y las docentes expresaron no proponer actividades para ser desarrolladas fuera del horario escolar, aunque las razones obedecieron a diferentes causas.

Algunos/as de ellos/as aludieron a la situación social de los y las estudiantes y el escaso tiempo con el que cuentan para ellos/as mismos, menos aún para desarrollar actividades extraclase. Algunos/as de esos/as estudiantes trabajan, por lo cual el tiempo y espacio escolar debe ser aprovechado al máximo. En tal sentido, un docente expresaba:

Pude ver la realidad muy de cerca, de ellos, y me di cuenta de que a veces no disponían de un tiempo para ellos mismos fuera de la escuela. Entonces, trataba de que todo aconteciera dentro, y aquello que debía suceder fuera lo hacía, pero minimizándolo.
(Docente 5)

El mismo docente refirió a sus cambios de concepciones a partir de transitar por procesos de formación profesional, a partir de los cuales pudo comprender, desde otra perspectiva, lo que implica asignar actividades extraescolares. Al respecto nos expresaba:

[...] al principio de mi carrera como docente sí daba. Igual que evaluaciones estructuradas. Luego pasé por el profesorado, a los 8 o 9 años de dar docencia y decidí que muchas de las ideas que me habían tocado, o había coincidido, las quería trasladar al aula. Ser consecuente con eso. Y eso me llevó a pensar un montón de cosas. Pensar en la evaluación tradicional en algunas instancias muy, muy particulares, pero empezar a revisar la evaluación desde otras perspectivas. Y, particularmente, en cuanto a las tareas, comencé a dar cada vez menos, y solamente pedía en casos excepcionales. Excepcionales. (Docente 5)

La asignación de actividades extraclase se enunció como propuestas de carácter excepcional, sobre lo cual profesores /as coincidieron unánimemente. Las excepciones, se relacionaron con dos aspectos principales: la necesidad de buscar algún material y/o recurso para luego trabajar en clase; o bien, completar alguna actividad iniciada en el aula que, por razones diversas, no hubieran podido completar en el tiempo-espacio escolar. A continuación, proponemos algunas voces referidas a esta excepcionalidad que se menciona:

[...] generalmente no doy tareas para tiempo fuera de la escuela; sí les pido es que supongamos que vamos a trabajar ESI, si en ese caso muchas veces les pide que busquen páginas y las descarguen en sus teléfonos móviles, algunos imprimen noticias, o buscan videos, cosa que tengan el material actualizado en su mano cuando se plantea la actividad.
(Docente 4)

continuación, se exponen algunas expresiones de los y las docentes sobre el uso de este recurso, como material de estudio:

[...] hubo años que intente trabajar con un libro, un libro por ejemplo de AZ porque en realidad no hay mucha bibliografía para artes visuales y los padres tienen muchos, muchos gastos de libros que sí o sí deben tener. (Docente 8)

Otro de los docentes expresó que, ante la dificultad económica de acceder a libros de texto, utilizan los que se encuentran disponibles en la biblioteca de la escuela: “Uso libros de la biblioteca o fotocopias que se las proveo yo misma” (Docente 4).

Una de las docentes expresó la necesidad del uso de libros de texto, en uno de sus espacios curriculares, y la alternativa a la que recurre para poder acceder a ellos a menor costo. Al respecto señalaba: “Y...en cuanto a los libros, como en tercer año se trabaja con novelas, también puede ser que lo compren, muchas veces hemos hecho compras en cantidades a las editoriales” (Docente 4).

Respecto del uso de las fotocopias, parece un material de estudio aliado, no solo por razones de menor costo, en términos económicos, sino por la posibilidad de brindar a los y las estudiantes diferentes fuentes bibliográficas. Al respecto, señalaban: “Bueno como material de estudio, normalmente, son fotocopias en una compilación de diferentes libros, de acuerdo con la temática que yo voy a dar” (Docente 1). Pero, al mismo tiempo, otros docentes consideraron que esta opción no les parecía recomendable, por lo que señalaban:

El material de estudio es variado, porque la fotocopia y el cuadernillo no es de mi agrado porque es como cerrarse a algo. Si haces hacer un cuadernillo de fotocopias, sí o sí lo tenés que usar. No podés generar un gasto a las familias para no usarlo. Me gusta que tengan manejo de libros, que recurran a una carpeta, a una carpeta de otra materia, para que encuentren la articulación entre una y otra. No soy fanática de algo en específico. (Docente 2)

En ese mismo sentido, otro docente expresaba:

En primero y tercer año usan un cuaderno anillado A4 exclusivamente para el espacio curricular. Allí llevan todos los registros de progresividad. Además, se emplean guías de estudio, videos, imágenes, etc. (Docente 7)

Este aspecto, presente en el discurso de los profesores y profesoras, se corrobora con la cantidad de fotocopias que se encontraron al interior de las CE. Muchas de ellas, dentro de folios correspondientes a determinados espacios curriculares. En otros casos sueltas, entre diferentes hojas de las CE. Algunas de ellas, con intervenciones de los y las estudiantes, sus nombres, dibujos al margen, subrayados. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se presentaron con escasas intervenciones estudiantiles, solo el nombre de su propietario/ propietaria y pocas huellas que evidenciaran un material de trabajo y/o estudio.

Finalmente, las CE aparecen como dispositivo empleados como material de estudio, desde las diferentes voces de los docentes, lo cual generó nuevos interrogantes. Como material de estudio ¿existe la posibilidad de estudiar a través de estos dispositivos sin mediaciones y/o intervenciones docentes? ¿de qué manera hay conocimiento de que ese objeto de aprendizaje guardó correspondencia, en términos de validez epistemológica, con relación al campo de conocimiento al que pertenece? Los y las estudiantes pueden equivocarse, cometer errores, como parte fundamental en el proceso de aprendizaje, y constituirse en objeto de mediaciones didácticas y pedagógicas para promover aprendizajes. Sin embargo, si estos dispositivos no se revisan, chequean, o son intervenidos con sugerencias, interrogantes, recomendaciones ¿qué riesgo supone construir aprendizajes sobre un objeto de conocimiento adulterado, ilegítimo, en relación con la legalidad que adquiere dentro de un campo de conocimiento?

Sobre este aspecto profundizaremos en el subapartado que sigue, abordando la importancia que la CE adquiere en el proceso de enseñar y aprender desde las voces de los y las docentes.

6.3.6. La carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizajes

Dentro de este punto de la entrevista se avanzó, directamente, hacia una cuestión central dentro de esta investigación. Esto no implica suponer que los demás interrogantes no tuvieron carácter cardinal, sino que, apuntaban a la reflexividad de un universo genérico respecto de ciertas concepciones, normas o estándares, valoraciones sobre la temática que se abordó.

En este sentido, este interrogante recuperó los aportes de Agar (1980) y Strauss (1973) citados por Guber (2011). Es decir, en el curso de la conversación el investigador puede recurrir a interrogantes estratégicamente directivos, a través de los que los citados autores denominan “preguntas anzuelos” o “del abogado del diablo”, a través de las cuales se va “directamente al grano” (Guber, 2011). Esto implicó indagar sobre la importancia que atribuían a las CE en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizajes, para lograr mayor profundidad respecto del objeto de esta investigación.

Las diferentes respuestas, revelaron paradojas entre las diferentes voces de los actores entrevistados/as sobre este punto, pero también, en relación con otras respuestas vertidas en el marco de las entrevistas.

Entre el primer grupo de paradojas, si bien la mayoría de los y las entrevistados/as señalaron el carácter medular de las CE, en los procesos de enseñanza y aprendizajes, otros/as, aunque los menos, señalaron no ser relevantes. A continuación, se recuperan voces de aquellos/as docentes que indicaron su gran valor como dispositivos para la construcción de aprendizajes y la posibilidad de capturar procesos.

Una de las docentes señalaba no solo sobre su importancia, sino lo que comunicaba a las familias de los y las estudiantes sobre el valor de los procesos que las CE permitían reflejar:

Bueno, la carpeta ocupa un lugar muy importante porque puedo ver el proceso. Yo se lo explico en las reuniones a los padres que por favor no rompan hojas, que no cambien trabajos, porque nosotros tenemos que ver el proceso y el avance que tuvo, desde el primer trabajo hasta el último. Y si no vemos un proceso (pausa) porque pasamos todos los días y todos los trabajos están

excelentes, porque los cambiamos, no vemos cuál fue o qué fue lo que tuvo que modificar a lo largo del año. (Docente 8)

Otra de las docentes, reconociendo no solo su importancia para los aprendizajes de los y las estudiantes, sino en su propio espacio curricular, señalaba:

La carpeta escolar sí es fundamental para que ellos puedan llegar transcurrir el proceso de enseñanza, porque de alguna u otra manera siempre se vuelve a las demás actividades o se construye la línea de tiempo para que ellos puedan ir y volver. (Docente 4)

Por otra parte, otro de los docente reconoció su carácter central, en tanto y en cuanto dentro de la CE, se pueden identificar las principales evidencias de aprendizajes. Como así también permiten dar cuenta de la interrupción de los procesos de aprender. Al respecto expresaba:

La carpeta para mi ocupa un lugar importante. Porque es lo que deja constancia que el chico trabaja a veces. En esta época de tantas evidencias, la carpeta es la mejor evidencia. Es el lugar donde queda plasmado el trabajo del estudiante. Si bien hay estudiantes que no usan la carpeta, es el recurso más importante donde está el propio trabajo de cada uno. (Docente 2)

Otra de las voces docentes vinculada a la importancia que revisten las CE, expresaba: “Creo que es el recurso o la herramienta más importante; porque obviamente ahí el alumno hace, debemos retomar y registra todo lo que vamos haciendo” (Docente 1).

Sin embargo, como se expresó al comienzo de este subapartado, no todas las voces se expresaron al unísono, por lo cual se señaló la presencia de otro orden de paradojas. Al respecto algunos/as entrevistados/as, aunque con menor recurrencia, señalaron:

Desde la presentación inicial se indica que el cuaderno de clase es personal. Que allí irán registrando, como en una bitácora, todo el recorrido de lo que vamos aprendiendo, descubriendo etc.

Por la naturaleza de los procesos, y de los aprendizajes, no se hacen intervenciones ni correcciones en esos cuadernos.
(Docente 7)

En la cita precedente, el docente no desconoció, directamente, el valor de la CE en los procesos de aprendizajes, sin embargo, dentro de esa expresión, justificó la no corrección y/o intervención al interior del dispositivo, haciendo referencia a la naturaleza de los aprendizajes. ¿Cuál sería esa naturaleza y su relación con las intervenciones docentes en estos dispositivos? Se advierte, que lo que en ellas se registra, no forma parte, desde su punto de vista, de evidencias de aprendizajes relevantes.

Con respecto a las demás paradojas señaladas, en relación a este punto de la entrevista, con los demás interrogantes que integraron el protocolo, es posible señalar que si las CE son tan importantes, desde las voces de profesores/as, mayoritariamente: ¿por qué los y las docentes no dejan huellas de registros y/o intervenciones dentro de ellas? Si las CE reúnen evidencias de procesos ¿de qué manera estos profesores/as tienen conocimiento de ellos? En su mayoría, estos/as docentes refirieron no solo a su importancia como soporte material de registro de producciones, sino al servicio de los aprendizajes. Propiamente, como material de estudio.

Posiblemente, una respuesta a esta tensión planteada en el párrafo anterior, se encontró en la voz de un docente, quien al abordar la temática expresó:

La carpeta es... ocupa un rol muy importante en mis materias, pero yo en realidad me fijo más en los procesos de producción que a veces no se dan, necesariamente, en la carpeta, este... para mí el aspecto que más, eh tengo en cuenta a la hora de evaluación y promoción. (Docente 6)

De alguna manera, este docente interpreta que la CE no refleja procesos pero, al mismo tiempo reconoció que lo importante sucede en una evaluación. Frente a lo cual podemos interrogarnos: ¿la evaluación sí permite dar cuenta de esos procesos? Cuestión esta que daría lugar al diseño de una línea de investigación que comprendiera las RP dentro de las evaluaciones.

Recuperamos, con fines ilustrativos, algunas de esas voces y razones en las que se fundamentaron, en favor de su inclusión como criterio de valoración del espacio curricular:

Las carpetas completas, las actividades, que las podían tener resulta mal, pero les pedía que cuando se corregían las podían volver a escribir abajo, para que vieran dónde había estado mal, que identificaran el error, pero sí que estuvieran todos los temas en orden. Pero sí, que les ofrecía un puntito extra, o una nota extra, sobre todo...buena era una motivación. Por ejemplo, había estudiantes que habían promediado con nota 7 y, ante la carpeta completa, un puntito más, 8. Y algunos estudiantes que estaban al filo del 6, bueno ahí ya les servía mucho. (Docente 5)

Este docente reconoce una modalidad de autocorrección, frente a la posibilidad de actividades que no se hubieran desarrollado correctamente y, al mismo tiempo, añade que tener la CE completa, permitía “un puntito más”. Expresión no menor, si se tienen en cuenta que, en algunas circunstancias, ese “puntito” suponía la aprobación del/la estudiante. Discurso avalado por las voces de los/as estudiantes, a través de las encuestas.

Este mismo docente a su vez señalaba, en ítems anteriores del protocolo, no dar importancia a la CE. Sin embargo, el carácter de “completa”, guardó estrecha relación con la aprobación del espacio curricular. Tales expresiones no solo conllevan contradicciones metodológicas, sino que, a su vez, importan criterios de ambigüedad para los y las estudiantes quienes, sin duda, amén del escaso valor asignado, han debido procurar su estado “completa” para lograr ese “puntito más”, muy necesario, sin dudas, en algunas situaciones.

Otra de las docentes encuestadas señaló, enfáticamente, su valor como criterio de evaluación. Tenerla completa, organizada, para poder seguir los procesos; no solo por parte de la docente, sino de los propios/as estudiantes.

[...] para nosotros la carpeta completa forma parte de uno de los criterios de aprobación; no solamente que la tienen que presentar, sino que tiene que estar completa, prolija y ordenada; y también hace a que ellos puedan tenerle respeto a su proceso. Yo creo que

se ha logrado que respeten lo que significa ese proceso, porque es una bitácora en realidad. Que a su carpeta la tomen como una bitácora, para que los chicos puedan ver cuál ha sido su proceso y qué es lo que han hecho. (Docente 7)

No solo se propone entre los criterios de evaluación, sino que se exployó indicando cómo se pone en práctica la autoevaluación. Al respecto recordaba:

Por ejemplo, a mitad de año, cuando se van a cerrar promedio, ponemos en el pizarrón: estas son las actividades que hemos hecho, fíjense, revisen, acomoden ordenen; me parece que hace más que solamente la carpeta y los ayuda en la organización y por ejemplo no es lo mismo en un primer año que en los sextos. (Docente 7)

Otros/as docentes, en cambio, señalaron incluirla como criterio de evaluación solo en los exámenes finales y/o coloquios; es decir, para promocionar el espacio curricular.

Y, mirá, -pausa- siempre en los exámenes, en el coloquio o los exámenes finales, se pide carpeta completa. En realidad, es una excusa (para meter) para que el estudiante se ponga en contacto con el material de estudio y para que tenga un lugar donde estudiar. O sea que se pide como requisito carpeta completa; pero si un estudiante al momento del coloquio no presenta la carpeta, eh... no es motivo para no aprobar el coloquio. (Docente 9)

Este docente señaló las razones por las cuales la incluye en los criterios de promoción. Es decir, como una forma para que los y las estudiantes, tomen contacto con la CE como material de estudio. Sin embargo, aclaró, que no presentarla, no era razón de desaprobación del espacio curricular si él o la estudiante podía dar cuenta de haber logrado los aprendizajes fundamentales.

Por otra parte, como ya lo señaláramos, otros/as docente indicaron una postura contrapuesta sobre esta cuestión. Evocamos algunas voces representativas.

Si bien muchos/as de los y las docentes entrevistados/as, se explayaron en varios ítems sobre los cuales se dialogó, a todos/as ellos/as se les brindó la posibilidad de que incursionaran en otras temáticas sobre las que consideraran importantes y, en relación con las cuales, no se les hubieran planteado interrogantes. Punto que abordaremos en el subapartado que sigue.

6.3.8. Otros aspectos importantes

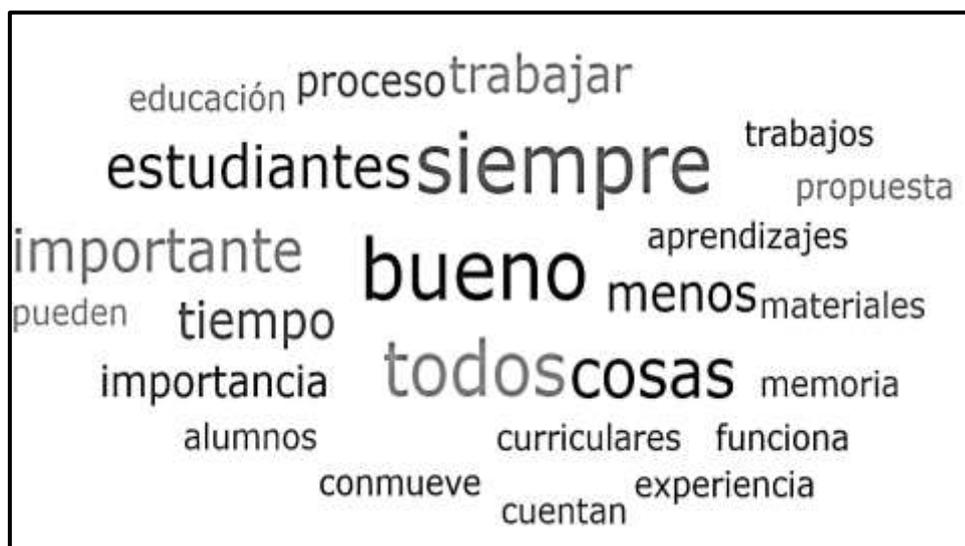
Para poder ingresar en este último punto de la entrevista, resulta pertinente efectuar algunas consideraciones metodológicas respecto de ella como instrumento al servicio de la investigación cualitativa.

Para este estudio, la aplicación de un protocolo flexible, pero guionado, respondió a las consideraciones y recomendaciones señaladas por Guber (2011). Es decir, encontrar un punto intermedio entre una protocolización ceñida, de tipo rígida, a otro extremo caracterizado por una entrevista libresca, al estilo de una conversación informal y cotidiana, en la cual no solo no resulta posible capturar variaciones y matices, en relación con determinados aspectos centrales del diálogo, sino que, rozan la sospecha de instrumentos personalizados en demasía, en detrimento de la fiabilidad de la investigación.

En virtud de lo expresado en el párrafo precedente, la entrevista respondió a una modalidad de *entrevista basada en un guión* (que denominamos protocolo) en la que se incluyeron temáticas centrales, a partir del análisis de los registros del *corpus*, amén de lo cual se dotó de un espacio tiempo de flexibilidad y libertad, para posibilitar la emergencia de contenidos verbales relevantes, significativos, que permitieran lograr la mayor profundidad posible aspirada (Canales Cerón, 2006). Teniendo en cuenta el principal propósito de las entrevistas en investigación: “No pretende medir, sino más bien acceder a una información verbal rica en significados y expresados a ritmo y a duración fijados por el propio entrevistado. ‘Abre para dejar salir’” (Canales Cerón, 2006, p. 232).

Para reflejar, de algún modo, la vaguedad que presentan los diálogos abiertos, no guionados, aunque necesarios en el marco de entrevistas guionadas, se expone la figura que sigue a continuación, con los resultados arrojados por el *software* informático empleado.

Figura 6.8 Otros aspectos importantes



Teniendo en cuenta lo señalado, es que en esa dirección se incluyó la posibilidad a entrevistados/as que se exhibieran sobre otras cuestiones y/o temáticas que desearan, que consideraran importantes, y respecto de las cuales no se hubiera dialogado.

Frente a esta posibilidad brindada, casi todos/as los/as entrevistados/as se exhibieron sobre diferentes cuestiones. En algunos casos, volvieron sobre temáticas abordadas, en torno a las cuales quisieron profundizar para revivir situaciones de la vida cotidiana en las escuelas, como ejemplos de situaciones concretas sobre las que se habían abordado en el diálogo. En otros casos, en cambio, este espacio de diálogo abonó la posibilidad de procesos reflexivos en torno a la tarea, procesos de metacognición y su influencia en la enseñanza en general. Finalmente, otros grupos de entrevistados/as, prefirieron recuperar algunas de las dificultades, desafíos que deben sortear en un tiempo complejo. Por lo cual ahondaron en ciertas limitaciones que de alguna manera influyen, desfavorablemente, en los procesos de enseñanza y aprendizajes.

A continuación, recuperaremos fragmentos de esas voces, en el orden que se plantearon en el párrafo precedente.

En relación con aquellos/as que decidieron profundizar temáticas abordadas, ejemplificarlas, se destacó las expresiones de un docente quién frente al interrogante de explayarse sobre otras cuestiones expresó que sí, “no mucho”, y aportó muchísima información sobre sus vivencias en relación con performance potentes, desde su perspectiva y la de los y las estudiantes. Al respecto, expresaba:

No, no mucho más. Sí, quiero decir que muchos de los aprendizajes y contenidos los trataba de vincular con cosas que a mí me apasionan y creo que ese apasionamiento le ha dado un plus. Ellos notan ese apasionamiento, los estudiantes lo notan y eso contagia, transmite. Muchos aprendizajes en lengua y Literatura, por ejemplo, estaban vinculados a lo astronómico, por ejemplo, o, que se yo, a escritores que yo tenía preferencia, entonces yo a veces, rescataba o repetía poemas de memoria, cuentos de memoria, los invitaba, como era de noche, a leer sentados en el piso, con la luz de la vela, los bancos a un costado.

(Docente 5)

El generar escenas disruptivas, se relacionan con el abordaje de temáticas que formaban parte del grupo de pasiones del docente, como menciona, las vinculadas con la astronomía, entre otras. Entre risas y cierto estado de timidez, refirió a una cuota de egoísmos, al profundizar sobre sus pasiones. Sin embargo, en varios pasajes, recuperó recuerdos de estas experiencias memorables, por parte de sus estudiantes, cada vez que tenía oportunidad de volver a encontrarlos/as.

Los chicos se van, se reciben y después del tiempo te ven y te dicen que leíamos Alan Poe con el aula a oscuras y con la luz de las velas...no sé, y de fondo una música en la que sonaban truenos y una música de terror. Esas cosa hago, me encanta y es lo que yo hubiera querido que como estudiante lo hicieran.

(Docente 5)

Relató otra experiencia memorable, imbricada con sus pasiones, como tomar mate alrededor de un fogón con tortas fritas, para leer pasajes del Martín Fierro, con la debida autorización de parte de los directivos de la institución. De esta manera, como broche a estas experiencias señaló:

Esas cosas hago, me encanta y es lo que yo hubiera querido que como estudiante lo hicieran. Me apasionaba y trato de hacerlo por más loco que pueda sonar. Pero ellos ya sabían que era mi forma de ser, de esa forma, de buscar algo extraño. Yo ya les anticipaba, chicos, vamos a ver este tema, pero vamos a hacer algo raro porque me gusta y ya se empezaban a reír porque sabían que venía alguna idea rara mía. (Docente 5)

En relación con aquellos/as docentes que decidieron explayarse sobre reflexiones en torno al hacer docente, una de las docentes entrevistadas señalaba:

Indudablemente el proceso de enseñanza que he propuesto con mis alumnos es como andar con una carreta; al menos yo soy consciente que tengo que innovar. Al menos a mí, la pandemia me ha servido para eso. Bendita sea la pandemia porque he podido ver que he tenido tiempo para adentrarnos al proceso de la tecnología al que no estábamos habituados, pienso que de ahora en más puede ser un camino a transformarnos. Por supuesto que estamos a 100 años luz de todo esto. (Docente 3)

Su metacognición verbalizada dio cuenta de sus dificultades con relación al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y, en general, sobre la dificultad de diseñar performances más innovadoras. Reconocía, en la irrupción de la pandemia, una condición de posibilidad y de oportunidades, para una apertura a nuevas experiencias y propuestas de enseñanza más motivadoras y movilizantes para los y las estudiantes.

Por otra parte, quienes recuperaron este espacio de diálogo para referirse a dificultades, problemáticas y/o tensiones que se deben enfrentar, como parte del hacer docente, algunas voces refirieron a una suerte de egoísmo profesional e individualismos exacerbados, frente a lo cual se expresó:

.Porque estoy convencida que las construcciones (soy una convencida) tienen que ser colectivas, no individuales, siempre he bregado por eso y si hubiéramos podido como docentes ser humildes, mirar al otro sabiendo que el otro tiene cosas positivas y bondades para aplicar a la docencia y no ser soberbios; somos los dueños del mundo y creerlo que todo lo podemos solos y que

vamos a derribar montañas solos y que nuestra propuesta es única, la genial, y la que sirve, la educación no estaría como está.

(Docente 3)

Esta docente, de alguna manera atribuyó a individualismo profesional, como uno de los principales factores por los cuales la escuela no puede dar respuestas a las múltiples demandas sociales y “está como está”. En sus propias expresiones:

Entonces lo que nos queda es una asignatura pendiente. Más allá de los múltiples factores por los cuales la educación no responde como tendría que responder, uno de los factores es el egoísmo y el individualismo que siempre se ha tenido. (Docente 3)

Finalmente, la pasión como un importante emergente en el contexto de esta investigación y de las entrevistas a profesores y profesoras, condujo a un nuevo apartado sobre el que se profundizó sobre la temática.

6.4. La pasión como categoría pedagógica

Como ya lo señaláramos en el subapartado anterior, uno de los docentes, en el marco del ítem final abierto de la entrevista, refirió a su pasión respecto de determinadas temáticas y, en relación con las cuales, procuraba vincularlas, de un modo u otro, a sus PE.

La pasión como categoría pedagógica ha sido abordada en diferentes *paper* e investigaciones vinculadas con la buena enseñanza o los buenos maestros/as profesores/as (Day, 2006; Flores y Porta, 2012; García Paredes, 2013; Gómez Popowicz, 2014, Hochschild, Díaz, Walker, Schiappacasse, y Medeiros, 2014, entre otros).

No se trata, sin embargo, en el contexto de este estudio, de realizar un estado del arte sobre lo investigado y publicado en torno a la temática; pero sí la importancia de recuperar algunos aportes para poder analizar este emergente que irrumpe en el concierto de las entrevistas. Emergente que se presenta con ciertos rasgos particulares respecto de la profesión docente y el ejercicio del rol.

De esta manera, siguiendo a Flores y Porta (2012), a partir de investigaciones que vienen desarrollando desde el año 2003, desde un enfoque biográfico narrativo, recuperan narraciones de profesores/as considerados memorables, por sus estudiantes, dentro de las cuales se encuentran presentes valores imbricados a la dimensión ética constitutiva de su pasión por enseñar. En esa dirección recuperan categorías como la otredad, en la pasión por enseñar y cómo esa pasión se traduce como una forma de amor al otro/a. O bien, lo que en expresiones de Day (2006), se reconoce como “amor pedagógico” (Day en Flores y Porta, 2012).

En el caso de esta investigación referida, la pasión se vincula a temáticas de interés del docente, “que me apasionan”, pero que, de alguna manera, conforma una dimensión ética implícita constitutiva de ese vínculo con los/as otros/as, y que reporta un plus y que alimenta el vínculo pedagógico y la enseñanza.

6.5. Recapitulando

Dentro de este capítulo, se avanzó sobre la segunda fase de la investigación y, dentro de ella, su primer momento. Es decir, el análisis de las voces de los y las docentes de instituciones educativas de las que provenían las CE de este *corpus*, con el propósito de lograr una comprensión más profunda de nuestro objeto de estudio, Al mismo tiempo, evitar la posibilidad de ciertos sesgos, resultantes de poner voz a quienes están detrás de estos dispositivos escriturados, desde interpretaciones equívocas que podrían obliterar la validez y confiabilidad de datos obtenidos del análisis del *corpus*.

Por otra parte, este primer momento, de la segunda fase metodológica del estudio, se encuentra imbricada a uno de los objetivos específicos de la investigación. El mismo responde al interrogante: ¿qué lugar ocupan las carpetas escolares de los y las estudiantes, desde las voces de estudiantes y profesores/as, en el marco de las RP que se dan dentro de ellas? Y dentro de este capítulo, el foco está puesto en el análisis de las entrevistas que se realizaron a los y las docentes de las escuelas secundarias de la provincia.

Para alcanzar este objetivo específico se implementó una entrevista guionada, como marco flexible de intercambio dialógico de interpretaciones, que

permitió trascender el carácter desestructurado de algunas entrevistas. Respecto de su diseño, tuvo lugar una vez avanzado el análisis del *corpus*.

Las entrevistas versaron sobre tópicos centrales de la investigación, traducidos en interrogantes guías y orientadores. Sin duda alguna, con el propósito de alcanzar el objetivo específico señalado, desde un enfoque interpretativo, que posibilitara la mayor comprensión posible en clave de complejidad.

Respecto de los tópicos centrales que conformaron el protocolo:

- *Preparación de una clase*. Sobre este aspecto se reconocieron un conjunto de regularidades tales como: el contexto, tanto desde una perspectiva general, comunitario social, como el propiamente institucional, los saberes previos de los y las estudiantes, los aprendizajes y contenidos incluidos dentro de los DDCC de la jurisdicción, los objetivos de aprendizajes que pretenden que los y las estudiantes logren. También expresaron la articulación de su “programa” con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los intereses y motivaciones de los y las estudiantes, los posibles recursos y/o materiales a utilizar, el tiempo disponible para su desarrollo y la posibilidad, o no, de desarrollar actividades individuales o en agrupamientos. Dentro de las irregularidades o emergentes, algunos de los y las docentes refirieron al clima institucional y a la dificultad de diseñar PE innovadoras.

-*Tipos de actividades*. En relación con este aspecto, ninguno/a de los y las docentes entrevistados refirieron, puntualmente, a determinadas actividades planificadas; sino más bien señalaban a qué apuntaban a través de ellas, es decir, los propósitos y sus características. Respecto de los propósitos, abarcaron cuestiones imbricadas a los intereses de los y las estudiantes, o a generar motivaciones y entusiasmo, poder alcanzar ciertos objetivos, vinculados con nuevos aprendizajes y contenido, o bien, el desarrollo de ciertas capacidades. Respecto de las *características*, expresaron la necesidad de que sean reflexivas, desafiantes, vinculadas a la práctica, al saber hacer, creativas e innovadoras, que emularan compromisos con los aprendizajes. En tal sentido, que impactaran a los y las estudiantes. Sin embargo, algunos discursos presentaron ciertas disonancias, con relación a lograr atrapar a los y las estudiantes, amén del esfuerzo puesto en

el logro de ese propósito. Y, a su vez, con relación a lo que dicen que hacen y el tipo de actividades que se registraron en las CE del *corpus*.

- *Acompañamiento a los procesos de aprendizajes*. Dentro de este tópico, los y las docentes expresaron respuestas variopintas. Desde expresiones tales como: “permanentemente”, “todo el tiempo”, “en todas las clases”. En tanto otros/as expresaron, en los momentos que cada estudiante lo necesita, al concluir la realización de trabajos prácticos, o después de una evaluación. Sin embargo, en términos generales, no señalaron demasiadas precisiones del modo en que realizan este acompañamiento.

- *Actividades extraclase*. Los y las docentes reconocieron no asignar actividades de este tipo. Entre las razones que precisaron, aludieron a cuestiones laborales de los y las estudiantes y, por ende, escaso tiempo para realizar estas actividades. O bien, por cambios de concepciones a partir de transitar por procesos de formación profesional docente. En este sentido, no reconocer su valor pedagógico en un tiempo y espacio ajeno al aula, institucional.

- *Material de estudio*. En relación con este tópico, se expresaron en favor de los libros de texto, las fotocopias, las carpetas escolares, los cuadernillos, como también la información que hay en Internet, en algunos blog o páginas *web*, vídeos, que los y las docentes recomiendan. Sin embargo, las expresiones no fueron coincidentes. Los libros de texto no siempre constituyen un material privilegiado debido a las dificultades de acceso, por razones de índole económica; o bien, por evitar encasillar el curriculum en una propuesta editorial.

- *La importancia de la CE en los procesos de aprendizajes*. Si bien algunos/as docentes relevaron que era fundamental con relación al aprendizaje y a la enseñanza, otros/as se expresaron contrariamente. Sin embargo, no dejaron de reconocer a la CE como uno de los principales materiales de estudios de los y las estudiantes.

- *Carpetas escolar y criterios de aprobación y promoción* En este punto, las voces de profesores y profesoras evidenciaron, equiparadamente, dos posiciones bien definidas y, a la vez, contrapuestas. Por un lado, aquellos/as docentes que afirmaron incluir la CE completa, principalmente, como criterio de evaluación y/o promoción, argumentado diferentes razones. Y, por otro lado, aquellos/as

docentes que negaron enfáticamente incluirlas dentro de los criterios de aprobación y/o promoción. Dentro del primer grupo de docentes, indicaron que se la consideraba un criterio de aprobación, en tanto para otros/as, un criterio de promoción del espacio curricular. Sin embargo, la no presentación de la CE, en coloquios y exámenes, no constituía razón de desaprobación si los y las estudiantes daban cuenta de haber logrado aprendizajes y contenidos fundamentales.

-Otros aspectos importantes. Dentro de este ítem, se reconocieron tres aspectos importantes sobre los que los y las docentes se explayaron. Uno de ellos, la importancia de recuperar temáticas ya abordadas en otros puntos de la entrevista, vinculadas con vivencias y experiencias que quisieron, de algún modo, revivir. Otro de esos aspectos, desarrollar procesos reflexivos, metacognitivos, respecto de la enseñanza en general. Por último, explayarse sobre dificultades, desafíos que deben sortear en un tiempo complejo.

Sin duda alguna, la pasión, como categoría pedagógica, irrumpió como un emergente particular. Vinculado, en este caso, por la inclinación hacia determinadas temáticas, que contribuyó con un plus a las performances didácticas pedagógicas por parte de uno de los docentes entrevistados.

Dentro del capítulo siguiente, y continuando en la segunda fase de la investigación, se avanza sobre el segundo momento, las encuestas a los y las estudiantes.

CAPÍTULO VII ANÁLISIS DE ENCUESTAS

7.1. Las encuestas. Segunda fase de la investigación

Dentro de este capítulo se analizan las encuestas que se realizaron a los y las estudiantes de escuelas secundarias, con el propósito de alcanzar una comprensión más profunda, y desde el enfoque de la complejidad, respecto de las RP que se configuran en el seno de las CE de este *corpus*²².

De la misma manera que se señaló respecto del análisis de las entrevistas realizadas a profesores/as, resulta pertinente señalar tres aspectos fundamentales imbricados a la investigación. El primero de ellos, sus objetivos, en este caso, uno de los objetivos específicos referido a las voces de los y las estudiantes sobre las RP al interior de las CE. El segundo de ellos, el diseño metodológico, y las respectivas fases de la investigación, a los fines de identificar la instancia del proceso, fase, al que corresponden las encuestas realizadas. En tercer lugar, el rigor en el tratamiento de los datos cualitativos, a los fines de dotar de confiabilidad a los resultados que se obtienen en la investigación.

Con relación al primer aspecto señalado, recuperamos el objetivo específico de esta investigación, en torno al cual se desarrolla este capítulo. El mismo establece: reconocer las voces de estudiantes y profesores/as que contribuyan a una mejor comprensión de la complejidad de las relaciones pedagógicas -entre estudiantes y profesores/as- dentro de las carpetas estudiantiles. Dentro de este capítulo, el foco está puesto en el análisis de las encuestas a los y las estudiantes de escuelas secundarias de la provincia. Mucho/as de ellos/as, autores/as y propietarios/as de esas CE, o bien estudiantes de las escuelas secundarias de las cuales procedieron esas CE. Independientemente de ser o no sus autores/as, propietarios/as, pertenecer a una misma institución educativa, permitió recuperar, desde sus voces, una trama de lo escolar común, una gramática escolar presente en términos de reglas, pautas, normas costumbres establecidas (Tyack y Cuban, 2001).

Dentro de este primer aspecto, y en relación directa con el objetivo específico planteado, el interrogante orientador establece: ¿qué lugar ocupan las carpetas escolares de los y las estudiantes, desde las voces de estudiantes y

²² Para consultar instrumento de encuesta <https://forms.gle/fmzAcQsnC4jT9EpL6>

profesores/as, en el marco de las relaciones pedagógicas (RP) que se dan dentro de ellas?

Con relación al segundo aspecto, referido al proceso de investigación, nos encontramos en la segunda fase de su desarrollo, constituida por dos momentos principales: el primero de ellos, las entrevistas a profesores y profesoras; el segundo, referido a las encuestas realizadas a los y las estudiantes.

Con relación al tercer aspecto, el tratamiento de los datos cualitativos y la confiabilidad de los resultados de una investigación enrolada desde este enfoque, reconocer la importancia del estudio de fuentes documentales primarias como las CE para este caso. Frente a ellas, evitar sesgos interpretativos en la investigación, a partir de las voces de los autores/as involucrados/as con el objeto estudio, en este caso: los y las estudiantes. Principalmente, evitar poner voces a los documentos, distantes de las pronunciadas por sus autores/as, suponiendo expresiones de los sujetos que están detrás de ellos (Gvirtz y Larrondo, 2020).

Con fines ilustrativo, proporcionamos la tabla que sigue a continuación respecto del momento vinculado al presente análisis en el contexto de todo el proceso investigativo.

Tabla 7.1 Fases de la investigación. Las encuestas

Fases de la investigación				
1 ^{er} fase	Análisis del <i>corpus</i>	Momentos	1 ^{er}	Composición-características
			2 ^{do}	Episodios Relaciones pedagógicas
2da fase	Entrevistas- Encuestas	Momentos	1 ^{er}	Entrevistas
			2 ^{do}	Encuestas
3era fase	Triangulación de datos - Discusión			

Finalmente, resultan pertinentes efectuar algunas consideraciones previas al análisis de las encuestas realizadas. Si bien se explicitaron un conjunto de apreciaciones respecto de ellas, dentro del diseño metodológico, en el próximo apartado, recuperamos algunos puntos centrales en torno del instrumento utilizado y del proceso mismo.

7.2. Consideraciones previas al análisis de encuestas

La aplicación del instrumento de encuesta a los y las estudiantes, se configuró como parte constitutiva del *segundo momento*, juntamente con las entrevistas a profesores/as.

Respecto del diseño del instrumento, correspondió al tipo estructurado en función de una serie de razones que dan fundamento. Por un lado, las posibles limitaciones expresivas de este grupo etario, para desarrollar temas en profundidad vinculados al objeto de estudio. Por otro lado, poder llegar a una población más amplia y corroborar en qué medida los datos relevados en el *corpus* presentaban -o no- correspondencia con las categorías y subcategorías sobre las que el instrumento indagó (Feixas, 2006). Es decir, poder ampliar el margen de encuestados/as para lograr una efectiva saturación teórica. Por otra parte, estas razones suscribieron a lo expresado por Ruiz Olabuénaga (2007).

El instrumento se diseñó a partir de respuestas cerradas, con la opción de incluir otras opciones y/o alternativas. Y, a su vez, un ítem de respuestas abiertas, al finalizar, para que pudieran incluir temáticas de interés y/o relevancia que les permitiera ampliar información sobre aspectos no incluidos dentro del formulario.

Con respecto a su diseño comprendió, en primer lugar, una fase de elaboración y consulta a un grupo de especialistas compuesto por dos investigadores/as y tres docentes de escuelas secundarias. En segundo lugar, la fase piloto, o de prueba, la que, a posteriori, posibilitó los ajustes, correcciones y formulación de nuevos ítems. Como la aplicación del instrumento se realizó a través de un formulario de *Google Forms*, se relevaron datos de índole cuantitativos y cualitativos. Por ende, para el tratamiento de los datos cuantitativos, se recuperaron los mismos gráficos elaborados por el formulario de *Google Forms*. Respecto de los datos cualitativos, se empleó el *software*

informático Atlas. Ti 9 *for Windows*. Dentro del apartado Anexos, se encuentra disponible el formulario de encuesta que se utilizó.

Con respecto a su aplicación, tuvo lugar entre los meses de noviembre y diciembre del año 2020, ya avanzado el análisis del *corpus*, como así también, la realización de varias entrevistas a docentes. Se encuestaron a ciento sesenta y nueve estudiantes de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba.

En el apartado siguiente se desarrolla el análisis de esta encuesta, en los diferentes ítems que comprendió.

7.3. Análisis de encuestas

Teniendo en cuenta el diseño del instrumento, este se constituyó a partir de una *parte general*, con información de los y las estudiantes para caracterizar la composición de la muestra. Por otro, una *parte específica*, en la que se incluyeron las preguntas relacionadas al objeto de investigación. Es así como, respetando esta estructura interna, en primer lugar, referiremos a sus *aspectos generales*, para luego explicitar el análisis de los aspectos más *específicos*.

7.3.1. Aspectos generales

Dentro de los aspectos generales, se relevaron datos en relación con las siguientes categorías: residencia, o espacio geográfico, tipo de gestión de la institución educativa a la que asiste, o asistió; año de la escuela secundaria que transita, o si es egresado/a y, finalmente, el sexo.

Con relación a cada una de estas categorías, se establecieron subcategorías que se presentan en la tabla que figura a continuación con los resultados relevados.

Tabla 7.2 Encuestas. Categorías generales de análisis

Categorías generales analizadas													
Residencia		Tipo de gestión institución educativa		Año que cursa-egresado/a							Sexo		
Capital	Interior	Pública	Privada	1°	2°	3°	4°	5°	6°	E	F	M	O
18.9 %	81.1%	60.4 %	39.6 %	11.8 %	3.6 %	33.7 %	8.3%	14.2 %	11.2 %	17.2 %	66.3 %	33.1 %	0.6 %

Como lo registra la tabla precedente, participaron de la encuesta un mayor porcentaje de estudiantes de escuelas del interior provincial, 81.9 %, de instituciones de gestión pública, 60.4 %, de 3er año del CB de la escuela secundaria y estudiantes de sexo femenino en un 66.3 %. Sobre estos datos, resulta necesario resaltar que, si bien la muestra tuvo carácter intencional, los y las estudiantes convocados/as, participaron de manera voluntaria.

7.3.2. Aspectos específicos

Dentro de los aspectos más específicos, se relevaron datos de manera directa, e indirecta, a través de diferentes ítems referidos a las RP dentro de las CE.

Dentro de esos aspectos específicos se incluyeron preguntas directas en relación con el objeto de investigación. Una de ellas refería al principal soporte o dispositivo empleado como medio de registro de lo desarrollado en los diferentes espacios curriculares. La importancia de este ítem radica en poder determinar la pertinencia del propio objeto de estudio, las RP dentro de las CE de los y las estudiantes.

Respecto de este interrogante, los y las estudiantes señalaron que las CE constituyen el principal soporte de registro en un 79.9 %, en tanto, siguen en orden de utilización, archivos de computadora 14.8 % y, en tercer lugar, los cuadernos 4.7%. Resulta pertinente subrayar que, si bien se solicitó que tuvieran en cuenta el período pre pandémico comprendido en el lapso de estudio del *corpus*, es muy

posible que, al incluir archivos de computadora, refirieran al soporte principal empleado en la actualidad, período de excepcionalidad escolar.

Otro de los ítems que guardó relación directa con el objeto estudiado, es el referido a si los contenidos y actividades registrados en las CE, eran resultantes de indicaciones de sus profesoras/as. Es decir, con qué frecuencia sus profesores/a señalaban aquello que debía ser registrado en las CE. Frente a las opciones siempre, a veces, nunca, el mayor porcentaje de estudiantes indicó que siempre. La tabla que se presenta a continuación presenta los datos sobre este punto de la encuesta.

Tabla 7.3 Indicación de profesores/as sobre qué registrar en las carpetas escolares

Profesores/as indican que contenidos y actividades registra en las CE		
Siempre	A veces	Nunca
60.4%	32.5 %	7.1%

Otro de los ítems que guardó relación directa con el objeto estudiado, es el referido a las principales actividades que proponen profesores /as a los estudiantes, en sus diferentes espacios curriculares. Resulta oportuno destacar, que las actividades se constituyen el núcleo central de las RP.

Entre las opciones de respuestas, se incluyeron las diferentes subcategorías relevadas en las CE del *corpus*, a saber: cuestionarios, cuadros sinópticos, redes conceptuales, ejercitaciones, monografías, glosarios, entre otros. Dentro de estas, las que asumieron mayor regularidad coincidieron con las relevadas en el *corpus*. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla que sigue a continuación.

Tabla 7.4 Actividades principales propuestas por profesores/as

Tipos de actividades			
Ejercitaciones	Cuadros sinópticos	Cuestionarios	Redes conceptuales
73.3 %	61.5 %	55 %	40.8 %

Estas regularidades dan cuenta del grado de proximidad entre las voces de estudiantes y los registros relevados en el *corpus*. Sin duda, con ciertas variantes que se desarrollarán en el capítulo de *Triangulación de datos*.

Otro de los aspectos que se analizó, en relación directa con el objeto de investigación, refirió a los medios y/o recursos a través de los cuales los y las estudiantes estudian. En este caso, el ítem del cuestionario proponía diferentes subcategorías dentro de las cuales se incluían: las CE, los cuadernillos, fotocopias, libros de texto y otros medios de estudios no incluido dentro de las opciones de respuesta que pudieran incluir. Los datos que resultaron de este tópico se exhiben en la tabla que sigue a continuación.

Tabla 7.5 Materiales y/o recursos de estudio

Recursos y materiales de estudio				
Carpetas escolares	Fotocopias	Cuadernillos/afiches	Libros de texto	Otros
65.1 %	16.6 %	7.7 %	5.9 %	4.7 %

Estos datos relevados dan cuenta de la importancia de las CE para los y las estudiantes, como también la abundante presencia de fotocopias dentro de las CE. Algunas sueltas, al interior de ellas, dentro de folios diferenciados, o bien, dentro de folios correspondientes a un determinado espacio curricular.

Otros de los aspectos sobre los que se indagó, se vinculó a los procesos de orientación y acompañamiento realizados por profesores/as a través de las CE, ítems centrales de la investigación por cuanto se recuperó una de los componentes principales de las RP desde las perspectivas estudiantiles. Con relación a estos aspectos se inquirió ya sobre las correcciones, dentro de las CE, devoluciones constructivas, orientadoras, como los modos a través de las cuales se realizan. Se profundizó sobre la importancia de estos procesos en relación con sus aprendizajes, como así también la inclusión de la CE como criterio de evaluación. Los datos relevados en torno a estos ítems se presentan en las tablas siguientes.

Tabla 7.6 Correcciones y devoluciones constructivas

Correcciones y devoluciones			
Subcategorías	Siempre	A veces	Nunca
Correcciones	42 %	56.8 %	5.3 %
Devoluciones	41.4 %	59.2%	3.6 %

Como puede observarse en la Tabla 7.6, profesores/as solo *a veces* realizan correcciones y devoluciones constructivas que orienten los aprendizajes. Sin embargo, para los y las estudiantes, estos procesos son valorados como de mucha importancia. Lo que se podrá observar en el siguiente ítem analizado.

Tabla 7.7 Importancia de las correcciones y devoluciones constructivas

Valoraciones estudiantiles					
5	4	3	2	1	0
52.7 %	26 %	11.8 %	7.1 %	1.8 %	0.6 %

Amén de que los y las estudiantes consultados, dentro de esta muestra, señalaron que no siempre sus profesores/as realizan correcciones y/o devoluciones en sus CE, valoraron como un proceso muy importante en términos de orientaciones. Aspecto recuperado no solo en las voces estudiantiles, sino en el análisis de los diferentes E de las CE del *corpus*. De esta manera, puede observarse la importancia de este dispositivo, sin embargo, exento de regulaciones y de intervenciones docentes. Cuestión que lleva a interrogarnos ¿de qué manera se realiza el acompañamiento a las trayectorias escolares estudiantiles? ¿cómo profesores/as tienen conocimiento de los avances, dificultades de los/as estudiantes en relación a los aprendizajes? ¿la evaluación se constituye en el instrumento privilegiado de valoración, al corte y/o final de un proceso de aprendizaje?

En relación con la CE completa como criterio de evaluación se incluyeron dos ítems diferentes. Por un lado, uno de ellos indagaba respecto de si profesores/as colocan calificaciones por presentar su CE completa. El otro, si la presentación de la CE completa, como criterio de evaluación, les había permitido, en alguna oportunidad, aprobar y/o promocionar algún espacio curricular. Las voces estudiantiles se expresaron en sentido contrapuesto.

Respecto del primer ítem señalado: la CE completa como criterio de evaluación, los y las estudiantes se expresaron conforme a los resultados que se exhiben en la tabla siguiente.

Tabla 7.8 Carpeta escolar completa como criterio de evaluación/promoción

Corrección y calificación de las carpetas escolares		
Siempre	A veces	Nunca
24.3 %	54.4%	21.3 %

Como lo muestra la tabla precedente, los y las estudiantes respondieron, con mayor frecuencia, que las correcciones con calificaciones se realizan *a veces*. Sin embargo, al preguntarles si la calificación de la CE les había permitido, en alguna oportunidad, aprobar y/o promocionar un espacio curricular, respondieron con mayor frecuencia: *siempre* y *a veces*. Exhibimos los resultados en la tabla siguiente.

Tabla 7.9 Calificación de carpeta y posibilidad de aprobación y/o promoción

Calificación de las carpetas escolares		
Siempre	A veces	Nunca
46.3 %	46 %	7.9 % %

Por ende, mientras los profesores y profesoras señalaron que no emplean la CE completa como criterio de evaluación, para contribuir con la aprobación y/o promoción de un espacio curricular, los y las estudiantes señalaron que *siempre* y/o *a veces* han podido aprobar y /o promocionar un espacio curricular merced a su CE completa.

A su vez, se incluyó un ítem abierto donde podían expresarse sobre otras temáticas de su interés, sobre las que no se les hubiera interrogado. El ítem planteaba: “Si hay algo que consideras importante a ser tenido en cuenta, sobre las carpetas escolares, y que no te haya preguntado, utiliza este espacio para comentar”.

Algunos/as de ellos, vertieron diferentes expresiones que podrían agruparse en las siguientes categorías: carpetas escolares útiles, o nada útiles, y otro grupo de expresiones variadas donde se incluyeron temas diversos. Aunque, entre los que aludieron a la escasa utilidad, esgrimieron razones de otro orden, entre ellas el hacer docente, cuya transcripción resulta procedente.

Un estudiante expresaba:

Para mis las carpetas escolares no sirven, creo que ayudan más las notas marginales y las tomas de notas que nosotros hacemos con lo que entendimos, y subrayando lo más importante que YA ESTA ESCRITO EN EL LIBRO (no gastar tiempo escribiendo en una carpetita) tmb los resúmenes no sirven para nada xq empesas a estudiar una vez que terminas de escribir (encima transcribir lo q ya está en el libro) y perdés muchísimo tiempo. (Estudiante)

Por otra parte, otra estudiante señalaba:

[...] son mejores las síntesis que sacamos de distintos lados y aunque sea pérdida de tiempo creo que son mejores. Por lo menos, así me ha ido bien siempre, no gastando mi tiempo decorando con colorcitos como hacían otras, cuando esos papeles después los tiramos, y después nos olvidamos lo que aprendimos, es mejor aprenderlo de verdad y que te quede en la cabeza, a que gastar tu tiempo (que no vuelve) decorando y escribiendo en algo que después vamos a desechar, en mi humilde opinión. (Estudiante)

Las expresiones respecto del carácter poco útil de las CE no aluden a los dispositivos de manera directa, sino a las actividades desarrolladas en ellas que, a criterio de estos/as estudiantes, constituyen una pérdida de tiempo. Categoría que se analiza en el aparatado subsiguiente por su estrecha relación con el objeto de estudio de la investigación.

Entre aquellos/as estudiantes que abordaron otras cuestiones, vinculadas a las CE o el hacer docente señalaban: “A veces es mucho material y no leemos todo. Me molesta gastar y no utilizar y tener que llevarlo y traerlo siempre” (Estudiante). Otro estudiante, aludiendo a esta misma cuestión señalaba: “Que los profes tengan en cuenta que no todos tienen la cantidad de dinero necesaria para poder comprar el material” (Estudiante).

7.3.2.1. Carpetas escolares y actividades

Resulta muy importante recuperar las voces estudiantiles en relación con la poca utilidad de las CE como dispositivos de acompañamiento a los procesos de aprendizajes. A partir del análisis del contenido de sus expresiones, resulta posible advertir que su carácter *poco útil* se imbrica no al dispositivo en sí, sino al uso que se realiza respecto del él y su escasa funcionalidad. Cuestión que se reconoce en expresiones como *pérdida de tiempo*, en las que las actividades estudiantiles que asumen un carácter reproductivo o de mera transcripción. Es decir, copiar de manera textual aquello contenido en libros de textos y/o fotocopias.

Puede reconocerse, teniendo en cuenta estas voces y los registros relevados en el *corpus*, en relación a las actividades, que asumieron cierta regularidad en su carácter tradicional, vinculado a un paradigma positivista, de corte conservador, que cobró cierto auge en el marco del modelo pedagógico normalizador.

Siguiendo a Puiggrós (2003), el vínculo que se consideraba legítimamente pedagógico, debía asumir un carácter bancario, siguiendo la categoría propuesta por Freire (2002, 2008). Por lo cual, la educación debería proponer un permanente análisis crítico, que coloque en diálogo, revisiones de descubrimiento, hasta una cierta cuota de rebeldía que supere posiciones “quietistas” (Freire, 1969). En tal sentido, intervenciones pedagógicas que posibilitaran un modelo transmisivo, reproductivo y homogeneizante, para la consolidación de una joven nación en proceso de gestación.

Para el caso de las A de los E analizados, lo tradicional, se imbrica con lo reproductivo, en términos taxativos, es decir copiar, transcribir, sin otras mediaciones o procesos estudiantiles que implicaran desempeños complejos o cierto grado de desafíos cognitivos. Siguiendo a Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) resulta fundamental que profesores/as consideren los saberes previos y generen situaciones de aprendizajes en las que los/as estudiantes se impliquen cognitiva, motivacional y efectivamente. De esta manera, proponer actividades donde los/as estudiantes tengan oportunidades para explorar, comprender, analizar los conceptos de forma significativa.

En relación a lo antes expresado, uno de los ítems del formulario de encuesta, indagó sobre las características de esas actividades, desde la perspectiva subjetiva de los y las estudiantes. El mismo interrogó: “¿cómo consideraban las actividades propuestas por profesores/as?”. Dentro de las opciones de respuestas se incluyeron 4 (cuatro) subcategorías: muy tradicionales, tradicionales, muy innovadoras o innovadoras. Con relación a ellas, la mayor frecuencia se registró en las actividades tradicionales. En la tabla siguiente se exhiben las frecuencias de las subcategorías referidas.

Tabla 7.10 Apreciaciones estudiantiles sobre características de actividades

Características de las actividades escolares			
Muy tradicionales	Tradicionales	Muy innovadoras	Innovadoras
10.7 %	47.9. %	5.9 %	35.5 %

En la Tabla 7.10 puede observarse que la mayor frecuencia se registra en las actividades tradicionales y, a continuación, las innovadoras. Sin embargo, si consideramos los porcentajes de las actividades tradicionales y muy tradicionales, los resultados, respecto del ítem, representan el 58,6 % de esta muestra.

Los datos de este análisis, revisten capital importancia si tenemos en cuenta el principal objetivo de la investigación y los avances en relación al mismo. Las RP se configuran a partir de determinados componentes: las PE, las PRE frente a ellas y las DCID. Sin embargo, las actividades se constituyen en el núcleo central de esas interacciones. Es decir que no solo resulta necesario tener en cuenta la presencia regular, y /o ausencia, de los componentes principales de las RP, sino también las formas que estos asumen, generando una particular configuración. De esta manera, si nos remitimos al objetivo específico que refiere a los tipos de RP y los grados de intensidad establecidos, como criterios de tipificación, en esta investigación, y a los fines del análisis, resulta posible afirmar la presencia predominante de RP de BI.

Por otra parte, se advierte una paradoja entre algunas de estas expresiones a través de las cuales los y las estudiantes indican la escasa utilidad de este dispositivo y, por otro lado, constituirse en el principal soporte y/o recurso de estudio. Este contrasentido expresado a través de las encuestas, podría traducirse a la expresión CE necesarias, pero insuficientes. Y, a su vez, dicha insuficiencia, o escasa funcionalidad, se remite no al dispositivo en sí, sino al tipo de propuestas de enseñanza que en ellos se registra, lo que podría ser suplido con resúmenes y/o subrayados de fotocopias y libros de texto. Para ilustrar estas concepciones estudiantiles, compartiremos algunas de las expresiones vertidas en el ítem abierto del formulario de encuesta:

“Las carpetas escolares no sirven, creo que ayudan más las notas marginales y las tomas de notas que nosotros hacemos con lo que entendimos”.

“Alcanza subrayando lo más importante que YA ESTÁ ESCRITO EN EL LIBRO, no gastar tiempo escribiendo en una carpetita”.

“[...] no gastando mi tiempo decorando con colorcitos como hacían otras, cuando esos papeles después los tiramos, [...] nos olvidamos lo que aprendimos, es mejor aprenderlo de verdad y que te quede en la cabeza, a que gastar tu tiempo”.

“[...] aunque el método carpeta es de cierta forma conveniente. Es un gasto, y luego al final. Un desperdicio porque todas esas hojas, se tiran”.

La presentación de las expresiones precedentes, permiten dar cuenta de la funcionalidad del dispositivo desde las voces estudiantiles. Es decir, comentarios que no aluden a las CE en sí mismas o a los registros en sí, sino a aquello que se propone como actividad de aprendizaje.

Finalmente, en el próximo apartado, presentamos un extracto de los aspectos centrales que se abordaron a lo largo de este capítulo.

7.4. Recapitulando

Dentro de este capítulo se analizaron las encuestas que se realizaron a los y las estudiantes de escuelas secundarias, con el propósito de alcanzar una comprensión más profunda, respecto de las RP que se configuran en el seno de las CE de este *corpus*.

El análisis responde, metodológicamente, con el primer objetivo específico referido a las voces de los y las estudiantes sobre las RP al interior de las CE.

Las voces estudiantiles correspondieron los/as autores/as y propietarios/as de esas CE y, en otros casos, estudiantes de las escuelas secundarias de las cuales procedieron esas CE. La pertenencia a la misma institución educativa permitió recuperar una trama de lo escolar común, o gramática escolar presente en términos de reglas, pautas, normas costumbres institucionales establecidas.

Con respecto al diseño del instrumento de encuesta, elaborado en *google forms*, se estructuró en tres partes principales: general, específica y un ítem de respuesta libre. Esta estructura interna es la que se tuvo en cuenta para el desarrollo de análisis de las encuestas.

Dentro de la *parte general*, se expusieron datos en relación con la composición de la muestra: el lugar de residencia, el tipo de gestión de la institución educativa, año del nivel educativo que se encontraban cursando al momento de la encuesta, o su condición de egresado/a y el sexo.

Respecto de la *parte específica*, se analizaron todos aquellos ítems que guardaron relación directa con el objeto de estudio de esta investigación: la indicación de profesores/as sobre qué registrar en las CE, las A que proponen principalmente, profesores/as; el o los principales recursos y/o materiales de estudio; las devoluciones constructivas o intervenciones docentes en las CE y, finalmente, la CE completa como criterio de aprobación y/o promoción.

Un tratamiento específico se realizó en relación con el análisis de las A y las características que estas asumieron en términos generales. Como así también otras expresiones libres que los y las estudiantes quisieran enunciar, las que se agruparon en dos aspectos centrales: la importancia y utilidad de la CE, y el desempeño o hacer docente sobre el uso de estos dispositivos, como también sobre tareas que desarrollan en relación a las retroalimentaciones.

Finalmente, pudo reconocerse la recurrencia entre las voces de estos/as estudiantes, respecto de los resultados relevados en el análisis del *corpus*. No así, con respecto a las voces docentes resultantes del análisis de las entrevistas.

Dentro del capítulo siguiente se presenta la fase metodológica imbricada a la triangulación de datos procedentes de las diferentes fuentes de relevamiento empleadas en el marco de este estudio: análisis del *corpus*, entrevistas docentes y encuestas estudiantiles.

CAPÍTULO VIII TRIANGULACIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS

8.1. Triangulación de datos y categorías analíticas

Dentro del presente capítulo se explicita el procedimiento realizado a los fines de la triangulación de datos procedentes de las diferentes técnicas de relevamiento, empleadas en el contexto de la investigación. Es decir, los datos colectados en el análisis del *corpus* y sus respectivos episodios (E), los procedentes de las entrevistas a docentes y de las encuestas a los y las estudiantes. Dentro del análisis del *corpus*, se recuperaron las categorías construidas a partir de la matriz analítica de relevamiento, como así también lo documentado en el trabajo de campo, a partir de los diferentes memos. Este señalamiento resulta puntual, teniendo en cuenta que dos aspectos fundamentales: el primero de ellos, que el objeto de estudio de la investigación se centró en las relaciones pedagógicas (RP) que se producen entre docentes y estudiantes en las carpetas escolares (CE). De ahí la importancia de las categorías de análisis que se construyeron a partir del análisis del *corpus*. El segundo de ellos, vinculado al objetivo central de la investigación, pero ligado a un aspecto de índole metodológico, la construcción de esas categorías analíticas considerando, a su vez, los datos cualitativos relevados en los memos.

[...] no se trata solo de percibir elementos y/o componentes y su presencia, sumar la cantidad de ellos, ausencias, regularidades, interrupciones, sino interpretar esos significados que no están manifiestos *per se*. Cuántas hojas empleó un (a) estudiante, ¿qué cantidad de actividades resolvió o dejó irresueltas, no es suficiente para comprender el significado profundo de aquello que se nos manifiesta. En este sentido, resulta muy importante la constitución de memos, o diarios de campos, donde capturamos las particularidades de las regularidades o de las emergencias. (Barrionuevo Vidal, 2021, p. 11)

En tal sentido, si bien el objeto de estudio se orientó a las relaciones pedagógicas (RP) en el interior de las carpetas escolares (CE), el relevo de datos desde otras fuentes, es lo que permitió una comprensión más profunda y compleja de éstas en un contexto escriturado. Se recurrió, para tal fin, a voces de docentes y estudiantes. Este diseño metodológico de ninguna manera implicó distancia del

objeto de estudio, sino más bien, profundización para mayor comprensión y rigor metodológico en la interpretación.

Por su parte, a lo largo del análisis desarrollado, particularmente, en los capítulos V, VI y VII, la investigación se fue abriendo no solo en sus regularidades, sino en sus discontinuidades, como así también, en la emergencia de subcategorías axiales nominales no ordinales. Esta ramificación axial fue contribuyendo con la profundización de las configuraciones de las relaciones pedagógicas (RP) en el contexto de las carpetas escolares (CE). Siendo las entrevistas y encuestas las que posibilitaron legitimar los datos del *corpus*, a los fines de una interpretación que dotara de validez científica al estudio. Cuestión que se ha traducido en un largo recorrido, desde los enfoques en la investigación cualitativa, frente a los reparos del enfoque cuantitativo, particularmente, de las corrientes funcionalistas (Soneira, 2006).

Este abordaje complejo y necesario, referido en el párrafo precedente, requirió del proceso inverso. Es decir, la implementación de criterios de parsimonia y economía científica a partir de la construcción de categorías analíticas generales, para dotar al estudio, a su vez, de coherencia metodológica (Strauss & Corbin, 2002), Como así también proceder a una reducción de categorías analíticas teóricas fundamentales que permitieron la integración de conceptos, como sus diferentes atributos y/o propiedades, para generar teoría fundamentada (Soneira, 2006). Es decir, la construcción de categorías analíticas para proceder a la triangulación y el análisis de datos.

En este sentido, y con fines orientativos, a partir de la triangulación de datos se ingresó a la tercera fase metodológica de la investigación, para lo cual se propone la siguiente tabla.

Tabla 8.1 Fases de la investigación. Triangulación de datos y análisis

Fases de la investigación				
1 ^{er} fase	Análisis del <i>corpus</i>	Momentos	1 ^{er}	Composición-características
			2 ^{do}	Episodios Relaciones pedagógicas
2da fase	Entrevistas- Encuestas	Momentos	1 ^{er}	Entrevistas
			2 ^{do}	Encuestas
3era fase	Triangulación de datos - Análisis			

Por otra parte, siguiendo a Guber (2011), los chequeos realizados a través de la triangulación, posibilitaron la confiabilidad de la información y, por ende, de los resultados obtenidos.

En el marco de esta investigación, la triangulación no implicó, simplemente, cotejo de datos procedentes de fuentes diferentes, sino una integración de ellos, para comprender las configuraciones de las relaciones pedagógicas (RP) en las carpetas escolares (CE) de esta muestra.

Como ya se lo señalara, para la construcción de las categorías analíticas generales se tomaron como punto de partida los objetivos de la investigación. Recuperamos los objetivos que se presentan a continuación. Entre ellos:

- identificar los componentes de las relaciones pedagógicas (RP) entre estudiantes y profesores/as, en las carpetas escolares (CE).

- Tipificar, a partir de los componentes de las relaciones pedagógicas (RP) los diferentes tipos de estas, a partir del modo en que se configuran estos componentes.

- Distinguir otros componentes de carácter pedagógicos, no pedagógico, que estén influyendo en la configuración de esas relaciones.

-Y, finalmente, las voces de docentes y estudiantes respecto de las carpetas escolares (CE), que permitan una mayor comprensión de las relaciones pedagógicas (RP).

A partir de los objetivos señalados, se construyeron las principales categorías teóricas, superando los componentes tradicionales incluidos en las metáforas geométricas referidas. Estas metáforas, a partir de figuras o formas geométricas, y con diferentes interacciones y denominaciones, reconocen tres componentes fundamentales, a saber: docente, estudiante y conocimiento.

En nuestro caso, tomando la conceptualización de la mesopolítica educativa entorno a las relaciones pedagógicas (RP), reconocimos tres componentes fundamentales: las propuestas de enseñanza (PE), las producciones y/o realizaciones estudiantiles (PRE) y las devoluciones constructivas/intervenciones docentes. Es decir, las PE como componente que proponen profesores/as en el marco del diseño de sus performances pedagógica didácticas. Las PRE que los y las estudiantes desarrollan frente a las primeras y las DCID como modos de acompañamiento a los procesos de aprendizajes.

Por otra parte, a partir de las categorías teóricas generales y subcategorías, el análisis se desarrolló tomándolas como ejes articulares. Y desde cada una de ellas, los datos obtenidos del *corpus*, voces de docentes y estudiantes, respectivamente. De esta manera se pudo profundizar respecto de las regularidades, los emergentes y las diferentes propiedades que cada una de ellas fueron asumiendo.

En síntesis, siguiendo el proceso que se explicitó se construyeron las principales categorías teóricas desde las que se desarrolló el análisis desde la lógica propuesta.

8.2. Categorías analíticas

Dentro de este apartado, se desarrollan las principales categorías analíticas construidas, las que permitieron, por su carácter central, establecer relaciones entre sí, no en términos de comparación sino de configuración de estas relaciones pedagógica (RP), a los fines de responder al objetivo general de la investigación.

Resulta oportuno recuperar que, en el marco de la teoría fundamentada, las categorías centrales son las que irrumpen con mayor frecuencia en los casos analizados, es decir los episodios (E), en el marco de esta investigación. Y lo que posibilitó, el análisis y las relaciones entre las demás categorías centrales tales como: las *propuestas de enseñanza*, las *producciones y realizaciones estudiantiles* y las *devoluciones constructivas/ intervenciones docentes* (Strauss y Corbin, 2002).

Dentro de estas principales categorías analíticas construidas, debemos enunciar, en primer lugar, las *propuestas de enseñanza* (PE) que, dentro del *corpus*, asumieron la forma de actividades (A), dentro de las cuales, se relevaron varias subcategorías, pero con mayor frecuencia, los cuestionarios (C) y las ejercitaciones (Ej.).

En segundo lugar, las *producciones y realizaciones estudiantiles* (PRE), que se imbricaron directamente con las actividades (A). Es decir, que esta categoría asumió un carácter central, teniendo en cuenta que las producciones estudiantiles respondieron a los requerimientos establecidos en las propuestas de enseñanza (PE).

A su vez, en relación con las actividades (A), surgió la subcategoría *consigna/s* (CA), teniendo en cuenta que no siempre las actividades (A) contaron con un enunciado instruccional, orientativo, que señalara qué debían realizar los y las estudiantes dentro de esas propuestas.

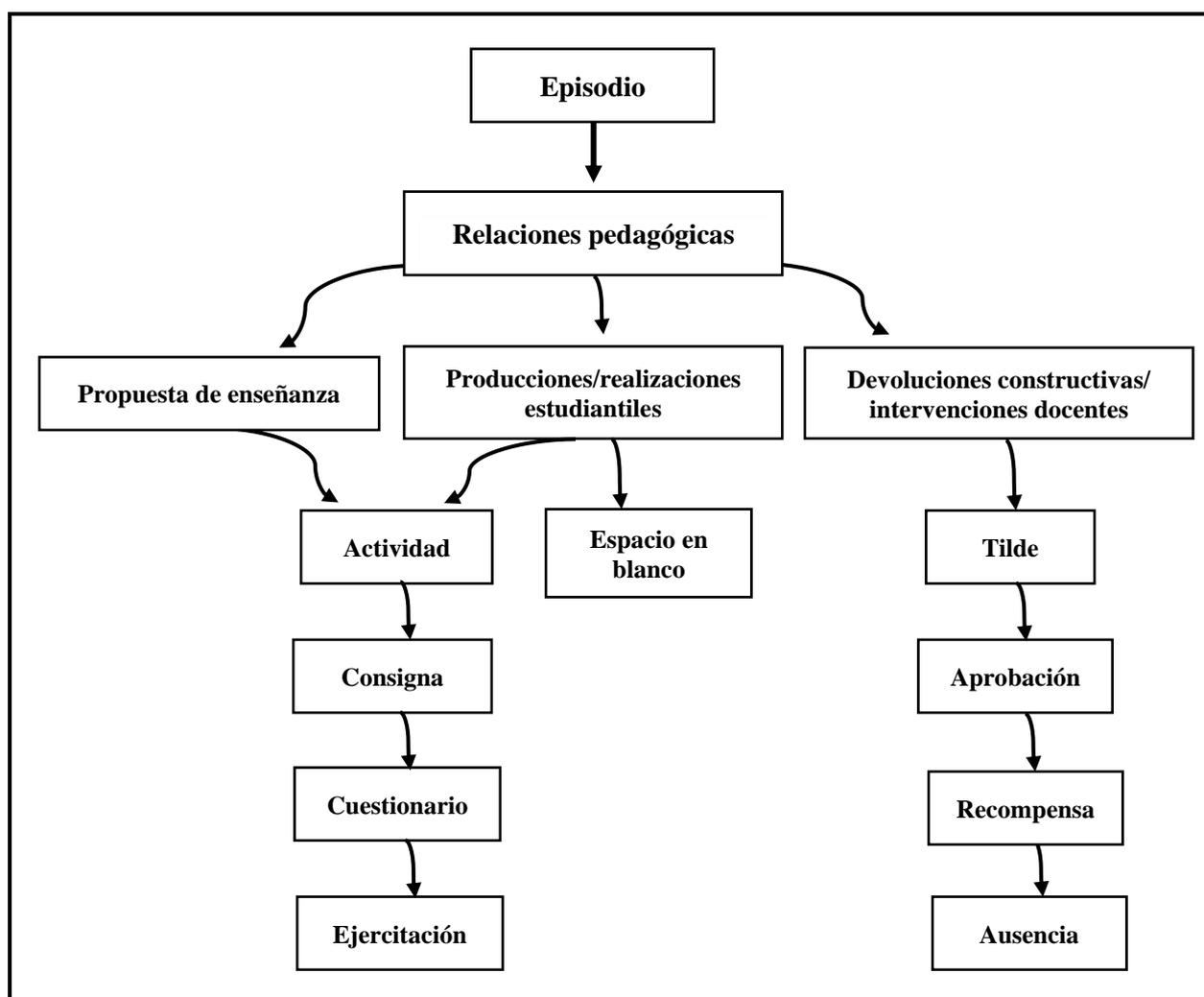
Por otra parte, dentro de las producciones realizaciones estudiantiles (PRE) se reconocieron, como emergentes, los *espacios en blanco* (EB), teniendo en cuenta que no siempre los y las estudiantes resolvieron las actividades (A) propuestas. En algunos casos, se encontraron preguntas, consignas, o ejercitaciones irresolutas.

En tercer lugar, dentro de la categoría *devoluciones constructivas /intervenciones docentes* (DCID), se reconoció la ausencia, con mayor regularidad, de estas intervenciones para acompañar y orientar los procesos de aprendizajes y las trayectorias escolares de los y las estudiantes. Las devoluciones constructivas (DCID) se identificaron con tildes o bien, con expresiones breves que se categorizaron como *intervenciones de recompensa* y de *aprobación*.

Aspecto que dio cuenta de cierta variedad, o tipos, de relaciones pedagógicas (RP), en virtud de la inexistencia de este componente. Sin embargo, no solo la presencia y/o ausencia de componentes permitió establecer una tipología en cuanto a configuración refiere, sino las formas particulares que estas asumieron, sobre las que se profundizará en el análisis.

Por otra parte, estas relaciones pedagógicas (RP) se registraron al interior de los episodios (E), como unidad de análisis constituida dentro de las carpetas escolares (CE), ante la dificultad de determinar aquello que se correspondía con una clase, un fragmento de una clase o un conjunto de ellas. Con fines ilustrativos, se presenta la siguiente figura con las categorías enunciadas.

Figura 8.1 Categorías analíticas



Fuente diseño propio

A partir de estas categorías centrales, se procedió a la triangulación de datos, tomando, en primer lugar, los datos procedentes del *corpus* y, en segundo lugar, las variaciones de los mismos, desde los datos de encuestas a estudiantes y entrevistas a docentes.

8.3. Triangulación y análisis

Para proceder a la triangulación de estos datos, y siguiendo las categorías presentadas en la Fig. 8.1, del apartado precedente, la *categoría episodio* (E) ocupó un lugar central, teniendo en cuenta que, en el estudio de las interacciones escrituradas, la variable espacial cobró relevancia respecto de la variable temporal. Esto no implica la ausencia de esta última, sino la imposibilidad de identificación y análisis dentro de contextos escriturados de análisis.

Se reconocieron episodios (E) de diferentes tipos en razón de su extensión, es decir, el espacio material de registro que comprendieron en un espacio curricular (EC) dentro de una carpeta escolar (CE). Entre ellos: se reconocieron los episodios (E) *breves concisos* (EBC) que son aquellos que involucraron, en términos espaciales, 1 (una) carilla, o menos de (1) una carilla de una hoja tamaño A 4. La mayor regularidad, de este tipo de episodios (E) se identificaron en las carpetas escolares (CE) del ciclo básico (CB), aunque algunos de ellos, con menor frecuencia, en carpetas escolares (CE) del ciclo orientado (CO).

Por otra parte, se reconocieron los *episodios extensos o prolongados* (EEP). Es decir, aquellos que, por su extensión espacial, abracaron más de 1 (una) carilla, hasta una hoja de carpeta tamaño A4. Para este caso, la mayor recurrencia se presentó en las carpetas escolares (CE) del ciclo orientado (CO); aunque, excepcionalmente, se registraron algunos episodios (E) correspondientes a este tipo dentro de las carpetas escolares (CE) del ciclo básico (CB).

A su vez, los *episodios explayados* (EE) para aquellos que, espacialmente, ocuparon más de 1 (una) hoja de carpeta tamaño A4 o, en algunos casos, varias hojas, se identificaron con presencia exclusiva en las CE del CO.

La configuración de estos tipos de episodios (E), no implicaron un desarrollo de relaciones pedagógicas (RP) en el contexto de una sola clase.

Algunos aprendizajes y contenidos se desarrollaron en diferentes clases, como así también, desde las voces de los y las docentes, se desarrollaron como actividades (A) extraescolares, para completar aquello que no se había logrado en las horas de clase presenciales. Desde los resultados de las entrevistas, los y las docentes expresaron que, generalmente, no asignan actividades extraescolares, sin embargo, en algunas oportunidades, solicitan a los y las estudiantes que completen ciertas actividades (A) iniciadas en la clase. A pesar de esta disquisición, la misma no se expresó, explícitamente, en los episodios (E) analizados, sino que pudo interpretarse a partir de las voces de docentes y estudiantes. Solicitud que, por otra parte, permitió interpretar que algunos de estos episodios (E) resultaron del desarrollo de tareas extraescolares.

Sin embargo, cabe interrogarnos, por qué se incluye esta tipología, en el contexto de este estudio. Su categorización se incluyó en razón de uno de los objetivos de la investigación y, a partir de él, su influencia en la configuración del tipo de relación pedagógica (RP).

Con relación a las propuestas de enseñanza (PE) y recuperando su conceptualización inicial, como aquellas performances que profesores y profesoras planifican y gestionan en el marco de un espacio curricular (EC), resulta oportuno señalar que, dentro de las carpetas escolares (CE), no quedaron registros de planificaciones cuyo estudio, por otra parte, no formó parte del análisis de esta investigación. Como así tampoco las estrategias que los y las docentes pusieron en acto para la gestión de una clase. Sin embargo, cabe interrogarse, qué de ellas se registra en una carpeta escolar (CE). La respuesta a dicho interrogante se constituyó en objeto de estudio dentro de los diferentes episodios (E) que se analizaron.

El documento de la mesopolítica de la provincia de Córdoba, que se tuvo en cuenta como marco teórico de este estudio, en la conceptualización inicial de las propuestas de enseñanza (PE), en uno de sus fragmentos en que hace referencia a ellas, reza:

[...] remite a una práctica compleja donde se ponen en juego los mandatos sociales hacia la escuela, las prescripciones oficiales, nuestras intenciones por transmitir algo y el encuentro con

“otros” sujetos (nuestros alumnos), que son portadores de historias, expectativas y necesidades que requieren de un lugar en el vínculo pedagógico. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016 p. 12)

La complejidad a la que se alude el fragmento citado, no se visibilizó en los registros analizados. Sino más bien propuestas sencillas, caracterizadas por escasos desafíos cognitivos. Sobre esta configuración de las propuestas de enseñanza (PE), los y las estudiantes señalaron, en un 59 % de la muestra, que se trataban de propuestas tradicionales y muy tradicionales, con lo que se valida lo relevado y analizado en los registros de los episodios (E).

Para avanzar en las configuraciones de estas relaciones pedagógicas (RP) y los modos que asumieron, con foco en las propuestas de enseñanza (PE), en este estudio se presentaron como actividades (A). Éstas entendidas como propuestas para operar u obrar, (Gvirtz, 2013) o bien, como secuencia metódica de pasos formales y constantes para el desarrollo de la enseñanza (Davini, 2008). En los episodios (E) se identificaron actividades (A) vinculadas al operar u obrar con ciertas particularidades. Con mayor frecuencia, estas actividades (A) no exhibieron enunciados orientativos o instruccionales respecto de aquello que los y las estudiantes debían operar u obrar. Simplemente, una titulación tal como “Actividad”, “Resolver”, “Ejercitación” y, a continuación, lista de interrogantes o ejercicios variados según los diferentes espacios curriculares (EC). Como puede observarse, por otra parte, su enunciación, en algunos casos, se formuló desde la lógica de objetivos y no de actividades (A). La ausencia de estos enunciados discursivos, como registros, lleva a suponer que los mismos fueron propuestos y explicados de manera oral. Aspecto relevante a tener en cuenta, si se consideran la cantidad de espacios curriculares (EC) que conforman el currículum de la enseñanza secundaria obligatoria y que, por ende, la ausencia de algún registro orientativo, puede implicar olvido, distracción y constituirse en razón de la presencia de espacios en blanco (EB). Esto es, ejercitaciones o actividades irresolutas, en su totalidad, o algunas de ellas dentro de un episodio (E).

Teniendo en cuenta los tipos de consignas (CA) posibles relevadas, según qué se esperaba que los y las estudiantes desarrollaran, resulta posible agruparlas en diferentes categorías, a saber:

- organizativas.
- De reproducción de la información.
- De relación.
- De valoración.
- De invención (Tenutto Soldevilla, e Irigoyen 2021).

Si bien en los episodios (E) analizados la ausencia de consignas (CA) se presentó como la principal constante, el análisis de las producciones/realizaciones estudiantiles (PRE) registradas, permitió reconocer una mayor regularidad vinculada con la búsqueda y reproducción de información. Es decir, actividades (A) en la que los y las estudiantes transcribieron información de fotocopias o libros de textos, aunque estas especificidades, generalmente, estuvieron ausente, salvo algunas excepciones.

Por otra parte, respecto de estas consignas (CA) predominantes de reproducción de información de textos, fotocopias u otros materiales, las voces de estudiantes expresaron: “[...] subrayando lo más importante que YA ESTÁ ESCRITO EN EL LIBRO (no gastar tiempo escribiendo en una carpetita”. También añadieron: “[...] perdés muchísimo tiempo, son mejores las síntesis que sacamos de distintos lados y aunque sea pérdida de tiempo creo que son mejores”.

Es decir que las actividades (A), en términos generales, se organizan por medio de enunciados discursivos que involucran ciertas orientaciones, para los y las estudiantes, respecto de las acciones y operaciones que se espera que desempeñen. De esta manera, estos enunciados discursivos tienen por finalidad organizar la tarea de enseñanza, los aprendizajes y también, la evaluación. En función de la literatura que se desarrolla, surge la categoría consigna (CA) para referir a estos enunciados discursivos, principalmente orientativos, o de otro carácter, en razón de su ausencia. La ausencia de consignas formó parte de la configuración de estas propuestas de enseñanza (PE) y permitió profundizar la explicación e interpretación de este evento determinado por la ausencia de enunciados.

Es decir que, las actividades (A) como unidad de interacción entre propuestas de enseñanza (PE) y producciones/realizaciones estudiantiles (PRE),

ofrecen un espacio de vinculación con los saberes lo que, de alguna manera, da cuenta que no se produce una relación directa con el conocimiento, entendido como categoría abstracta desde el enfoque de las metáforas geométricas. Sino que se presenta mediatizado por una propuesta de enseñanza (PE), una actividad (A) y la posible presencia de una consigna (CA) que orienta el hacer estudiantil. En tal sentido, siguiendo a Ibañez Bernal (2007), se confirma, el carácter intangible del conocimiento, en tanto entidad palpable, mensurable, carente por tanto de todas aquellas propiedades atribuibles a las entidades concretas y sustanciales. Y, por lo cual, desprovisto de masa y volumen, imposible de ver, oír, oler o tocar; como tampoco comprar, guardar o intercambiar.

Por otra parte, retornando sobre el carácter de las actividades (A), en el marco de las propuestas de enseñanza (PE), cuando a profesores y profesoras se los indagó respecto de aquello que tienen en cuenta al tiempo de planificar una clase, enunciaron, entre ellos: los saberes previos de los y las estudiantes, características del grupo clase, sus intereses y motivaciones. Por otra parte, también hicieron referencia a las articulaciones horizontales y verticales, con otros espacios curriculares (EC), los lineamientos específicos establecidos por los diseños curriculares (DDCC) de la jurisdicción como así también el marco normativo institucional delineado en el proyecto educativo institucional (PEI).

De todos los aspectos señalados precedentemente, desde las voces de los y las docentes entrevistados/as, no resultó posible capturar, en un registro escrito, todo lo que señalaron. Sin embargo, a partir de una indagación cualitativa, (registrada en los memos) sí resultó posible abordar la naturaleza intrínseca de las actividades (A). La rutinización y ausencia de desafíos cognitivos o demandas de desempeños más complejos, se presentó como una constante de las actividades propuestas. Es decir, un formato unificado con las variantes propias del espacio curricular (EC) analizado, en relación a los contenidos de aprendizajes, pero no respecto de la metodología específica (didáctica) de dichos recortes de conocimiento. Por otra parte, sí se pudo relevar, en el análisis de algunos episodios (E), la distancia entre el currículum prescripto y el currículum enseñando. Subrayando, que muchos de los aprendizajes y contenidos abordados en las diferentes actividades (A), no se correspondieron con los lineamientos específicos

del diseño curricular de ciertos espacios de conocimiento establecidos para la jurisdicción.

Teniendo en cuenta los tipos de consignas (CA) posibles, según qué se espera que los y las estudiantes desarrollen, pueden agruparse en las categorías señaladas previamente por Tenutto Soldevilla, e Irigoyen (2021). Si bien en los episodios (E) analizados la ausencia de consignas (CA) se presentó como la principal constante, el análisis de las producciones/realizaciones estudiantiles (PRE) registradas, permitió reconocer una mayor regularidad vinculada con la búsqueda y reproducción de información. Es decir, actividades (A) en la que los y las estudiantes transcribieron información de fotocopias o libros de textos, aunque estas especificidades, generalmente, estuvieron ausente, salvo algunas excepciones.

Amén de lo antes dicho, de un modo u otro, la ausencia de consignas (CA), el tipo de actividades (A) ya cuestionarios (C) o bien ejercitaciones (Ej), promovieron un hacer-hacer desde la perspectiva de Fajre y Arancibia (2000). Un hacer-hacer que se presentó imbricado con la reproducción de información o aplicación de métodos para resolución de ejercitaciones.

Por otra parte, en función de cierta literatura vigente respecto de las actividades (A), en el marco de un paradigma socioconstructivo, se espera que éstas permitan a los y las estudiantes interactuar en diferentes momentos, con distintos propósitos y formas en relación a los saberes. Siguiendo a Coll (2004) la construcción de los saberes escolares, resulta de procesos complejos y de múltiples interacciones, denominadas *interactividad*, donde los y las estudiantes asumen un rol protagónico en torno a situaciones concretas de enseñanza y aprendizajes. Y, por su parte. El/la docente, interactuando desde su rol de mediador, contribuye con los procesos. Por otra parte, cobren relevancia, las características de las tareas, como también los contenidos concretos con las que ellas se articulan.

A su vez, en el marco del paradigma socioconstructivo, la mesopolítica plantea, respecto de los/as estudiantes, que puedan” [...] construir y afianzar aprendizajes complejos” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016,

p. 2) donde se prioriza la profundización por sobre la extensión. Aspecto que no se encontró presente en la mayoría de los episodios (E) analizados.

Las A (actividades) con las características descriptas en el párrafo precedente, no solo no asumieron tales particularidades, dentro de los episodios (E), sino que se consideraron como rutinarias o tradicionales desde las voces estudiantiles. Lo que afianza esta perspectiva interpretativa. El 50% de los/as estudiantes encuestados/as expresaron resolver actividades (A) muy tradicionales, o tradicionales, al mismo tiempo que expresaron la ausencia de sentido, como solo copiar y transcribir, una pérdida de tiempo y la escasa potencialidad para promover aprendizajes: “[...]después los tiramos, y nos olvidamos lo que aprendimos, es mejor aprenderlo de verdad y que te quede en la cabeza, a que gastar tu tiempo” (Estudiante). Por otra parte, independientemente de los diferentes espacios curriculares (EC), los y las estudiantes indicaron que las actividades (A) que se realizan con mayor recurrencia son los cuestionarios, ejercitaciones y cuadro sinópticos. Otro de los aspectos que afianza la perspectiva interpretativa de los episodios (E) analizados.

Este aspecto del análisis guarda relación directa con las diferentes configuraciones de las relaciones pedagógicas (RP). No solo la presencia de todos sus componentes permite establecer una tipología determinada, sino las características y naturaleza de los mismos. De esta manera, a actividades (A) más bien de tipo tradicionales, se correspondieron producciones/realizaciones estudiantiles (PRE) de la misma naturaleza. Este punto del análisis se profundizará en el apartado siguiente al abordar los tipos de relaciones pedagógicas (RP).

Por otra parte, para profundizar la triangulación y el análisis de las producciones/realizaciones estudiantiles (PRE), vinculadas directamente con las actividades (A) que se propusieron, se registraron como emergentes los espacios en blanco (EB). Si bien dentro del conjunto de episodios (E) analizados se registraron espacios en blanco (EB), ninguno de ellos se presentó en la totalidad de una actividad (A) irresoluta. Es decir, que sí se consignaron algunos puntos, ítems de esas actividades (A) con estos espacios en blanco (EB).

Este emergente, dentro de la investigación, ameritó un abordaje específico, si se tiene en cuenta que dentro del marco teórico del estudio se tomaron como punto de partida diferentes teorías explicativas desarrolladas a partir de metáforas geométricas tales como triángulo pedagógico de Houssaye y las variantes conceptuales introducidas por Uljens (1997), Lemcke (1997), Duplessis (2007), el triángulo invertido de Sant-Onge (1997), el tetraedro pedagógico de Abik, Ajhoun y Ensías (2012) o el cuadrado de Rezau (2001). Modelos en los que se reemplazan las figuras por las formas, se introducen nuevas categorías interactivas, pero se mantiene la asimetría pedagógica en las interacciones profesores/as y estudiantes.

El emergente espacio en blanco (EB), produjo una ruptura en la categoría asimetría pedagógica, dentro de las relaciones pedagógicas (RP), por lo menos en la direccionalidad que pone a profesores/as en posición de superioridad, respecto de los y las estudiantes, dentro de los modelos de análisis referidos. Una asimetría asumida y naturalizada no solo como rasgo característico de las relaciones pedagógicas (RP), sino entendido como legítimo y absolutamente necesario (Grimson y Tenti Fanfani, 2014). Respecto de lo cual, no se pone en duda su necesidad, sino la reversión que efectivamente se produce cuando algún/a estudiante deja un espacio en blanco (EB), ya por no resolver una actividad (A) o un punto de alguna consigna (CA) propuesta. No como constante, sino como puntos de fuga, dentro de una relación pedagógica (RP), desde la mirada *foucaultiana*.

En este sentido, por qué entendemos una disrupción de la concepción asimetría en su sentido teórico tradicional. Recuperando la raíz etimológica de esta categoría, según el diccionario de nuestra lengua, el término procede del griego *asymmetría* y significa “falta de simetría”; es decir, falta de correspondencia entre partes, respecto de sus posiciones, ausencia de equivalencia, de igualdad, disposición irregular entre dos o más partes. Frente a esos espacios en blanco (EB), la disposición irregular, del docente respecto de los/as estudiantes, se revierte en un sentido contrapuesto.

Por su parte, la irrupción de este emergente (los espacios en blanco -EB-) no solo implicó una reversión de la categoría asimetría pedagógica, sino que envolvió el análisis de las relaciones pedagógicas (RP) desde una nueva

perspectiva, en términos de relaciones de poder. Desde el enfoque de Gvirtz, Grinberg y Abregú (2011) relaciones de poder entendidas como “[...] la capacidad de incidir en la conducta del otro para modelarla” (pp. 17-18).

En este caso, por tratarse de relaciones pedagógicas (RP) en registros escriturados, no resulta posible incluir otras categorías en el marco del análisis como autoridad pedagógica, respeto, reconocimiento, entre otros. Simplemente, plantear la reversión de la asimetría en aquellos fragmentos de episodios (E) en los que se registraron espacios en blanco (EB).

De esta manera, para analizar el emergente espacio en blanco (EB), y recuperando la categoría de poder propuesta por Gvirtz, Grinberg y Abregú (2011) como la capacidad de incidir en el hacer u obrar del o la estudiante, en relación a una determinada actividad (A), interrumpe la asimetría que vincula a profesores/as en relación de superioridad respecto de ese/a estudiante. Lo cual no implica sostener que la asimetría no existe, sino que no siempre se da desde el enfoque de los modelos explicativos tradicionales de las relaciones pedagógicas (RP). Sino que, en todo caso, asumen un carácter móvil, variable revestido de versatilidad. Es decir que la desigualdad no siempre asumió la misma forma y se presentó de la misma manera.

Analizando las relaciones pedagógicas (RP) desde la concepción del poder, como constitutivo de toda relación humana, se debe tener en cuenta que ahí donde hay poder, hay resistencias y, por lo tanto, esas resistencias son inherentes a toda relación, relaciones pedagógicas (RP) para este caso. “[...] donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (Foucault, 2002, p. 116). Esa resistencia, que constituye una forma de ejercicio de poder, no tiene porqué, necesariamente, ponerse de manifiesto a través de una rebeldía extrema y exacerbada. De manera tal que esos procesos de resistencia, corporizados en actos concretos, ausencia de resolución de actividades (A), se tornaron constitutivas de las relaciones pedagógicas (RP). Tanto por parte del o la estudiante que cumple y registra, como aquel que incumple y transgrede lo que el profesor/a propuso desarrollar en términos de actividades (A).

La asimetría de una relación pedagógica (RP), en clave entrópica, esto es de incertidumbre, no siempre conserva la fuerza en el mismo sentido direccional, unidireccional en que se lo planteó desde el campo teórico en las metáforas geométricas. Se trata, por ende, de una relación que supone encuentro entre dos partes, donde la direccionalidad de la relación varía de sentidos, lo que determina su carácter fluctuante, oscilante, móvil e irresoluto.

Si bien las carpetas escolares (CE) no dan razones respecto de porqué se presentan esos espacios en blanco (EB), las voces de estudiantes y docentes permiten una interpretación de este emergente. Se trata de un dispositivo prácticamente no regulado, cuyas pautas de uso responden a criterios consuetudinarios, y que, por otra parte, el/la estudiante puede responder con cierto libre albedrío. Es decir que si el/la estudiante responde o no a la resolución de ciertas actividades (A), se corresponde con ese libre albedrío estudiantil, exento de regulaciones y/o intervenciones docentes.

Ciertas voces docentes corroboran el planteo del párrafo precedente:

[...] debe servirle al alumno”. La carpeta al fin y al cabo es un documento de los chicos entonces ellos deben poder manejarla”. “La carpeta la pueden manejar ellos como quieren. Entonces no se vuelve muchas veces a la carpeta. Cuando tienen que estudiar. (Docente 4).

De la misma manera, señalaron: “[...] yo permito que lo tuvieran digitalizado, organizado de cualquier forma. No les pedía carpeta, ni una sola hoja. No digo que esté bien, orgullosamente. Me parece que ellos podían decir organizarse...” (Docente 5). Muchas de estas voces fueron citadas en el capítulo referido a las entrevistas a docente. Y se constituye en un aspecto del análisis que se recupera dentro de las devoluciones constructivas e intervenciones docentes (DCID).

Estas expresiones enunciadas precedentemente, permitieron analizar las *devoluciones constructivas e intervenciones docentes* como otro componente fundamental de las relaciones pedagógicas (RP). Las que asumieron características muy particulares en razón de su ausencia, en la mayoría de los

episodios (E) analizados, y, por otra parte, configuradas en términos de correcciones

Desde un enfoque conceptual, resulta importante efectuar algunas especificaciones en torno a este tópico. Es decir, proporcionar algunas precisiones con relación a lo que estamos refiriendo cuando de correcciones hablamos. La corrección entendida como la actuación del docente- intervención, interposición y/o mediación- dentro de la producción escrita del estudiante y, frente a errores que éstos cometen. Aunque no todas las intervenciones del profesorado, en las producciones de los/las estudiantes, se producen ante los errores y, por ende, no siempre asumen el carácter de correcciones (Ribas Moline y D`Aquino Hilt, 2004). Por otra parte, frente a la intencionalidad pedagógica de toda práctica de enseñanza, podrían ser intervenciones de carácter ilustrativas, ampliatorias, aclaratorias o bien promotoras de estímulo y apoyo, en cuyo caso estaríamos en presencia de intervenciones que no son correcciones.

Es cierto que, en el ámbito de las correcciones, las investigaciones han demostrado que la temática constituye un terreno arado por diferentes ambigüedades. Las mismas pueden ordenarse en torno a dos grandes grupos que representan, a su vez, dos tipos de concepciones diferentes y contrapuestas respecto de ellas. Así como algunos autores entienden que esta práctica pedagógica es útil y beneficiosa, tales como Chaudron (1977), James (2002). Otros consideran, en cambio, su carácter controversial, como Cohen y Robbins (1976), Coronado González (2005). Truscott (2007), Truscott & Hsu (2008) y Krashen (1977, 1985).

A pesar de las diferentes posiciones de los autores, las formas que asuman las devoluciones constructivas e intervenciones docentes (DCID) conforma un componente nodal en el marco de una relación pedagógica (RP). Constituyen aquellos factores que contribuyen a la construcción de nuevos saberes, no solo en las interacciones presenciales en el aula, u otros escenarios de aprendizajes, sino también en las carpetas escolares (CE) o cualquier otro soporte que sea empleado como registro. Los y las estudiantes visibilizan los procesos y el resultado de su hacer, a la vez que van logrando niveles de comprensión, cada más complejos, que habilitan aprendizajes. En términos de Carless (2016) estas intervenciones constituyen verdaderos catalizadores en relación a los aprendizajes.

Prosiguiendo la lógica de triangulación y análisis que se desarrolló, se tuvieron en cuenta, en primer lugar, los registros relevados del *corpus*.

La presencia exigua de correcciones, cuando no ausentes, permitió sostener la presencia de configuración de relaciones pedagógicas (RP) de baja intensidad y sobre todo en algunos espacios curriculares como inglés y Lengua y Literatura.

Dentro de estas correcciones se reconocieron las de tipo aprobatorias (Tunstall y Gipps,1996), en términos de devoluciones constructivas o positivas que incluían una palabra o frase breve.

Por otra parte, formó parte del análisis el uso de color rojo predominante en las correcciones, aunque no exclusivo. Se entiende que el mismo se vinculó con prácticas consuetudinarias instaladas, imbricadas a formas de castigo y corrección disciplinaria como parte del paradigma de la normalización. Es decir, que en este análisis asumen el color de una tradición reificada, exenta de reflexiones pedagógicas, vinculada a un hacer desvalido de fundamentos epistemológicos. Es decir, porque siempre se ha hecho de esta manera. Desconociendo, posiblemente, el sentido histórico pedagógico en el que se arraiga.

A su vez, y con presencia mínima, se registraron episodios (E) con expresiones, a modo de correcciones, que simplemente enunciaban una carpeta visada o completa. Corrección que deja un testimonio de un cierto control de su contenido y, como consecuencia, se encuentra completa y prolija. Sin embargo, no es posible afirmar la presencia de una forma de control materializada con la fuerza que esta asumió en el marco de la pedagogía normalizadora, sino más bien un modo a través del cual avalar una valoración cuantitativa a los fines de la evaluación y/o promoción de un espacio curricular (EC).

La misma categoría analizada desde las voces de los y las docentes, confirmó en gran medida, lo reflejado en los episodios (E). Dentro de las entrevistas se abordó esta categoría indagando sobre los modos en que realizaban el proceso de acompañamiento a los aprendizajes estudiantiles.

Las correcciones cobraron fuerza, casi exclusivamente, en las instancias de evaluación sumativa. A lo largo del proceso, señalaron asumir formas

dialogadas a través de preguntas, comentarios orales, nuevas explicaciones, destacando la importancia de recorrer el salón de clase para observar la presencia, o no de dificultades para poder realizar intervenciones.

La ausencia de acompañamiento a través de intervenciones en las carpetas escolares (CE) obedeció, más bien, a una cuestión socioeducativa, desde la cual el acompañamiento se vinculó a una función social de contención, escuchando inquietudes y problemáticas. Como también, la dificultad de un tiempo material real para observar los procesos en las carpetas escolares (CE). Mucha cantidad de estudiantes, tener a cargo varios cursos con diferentes espacios curriculares (EC), como también el desempeñar la tarea docente en diferentes instituciones educativas.

Sin embargo, todas las voces docentes reconocieron la importancia del acompañamiento en los procesos de aprendizajes, aunque asumieran otras formas que no fueran las devoluciones y/o retroalimentaciones (DCID) como registros escriturados en las carpetas escolares (CE).

Desde las voces estudiantiles, prosiguiendo con la triangulación analítica, expresaron la presencia irregular, en sus carpetas escolares (CE), de correcciones y /o devoluciones por parte de sus docentes. Frente al interrogante planteado en la entrevista, un 60%, aproximadamente, señalaron que los y las profesores/as solo a veces corrigen sus carpetas. Sin embargo, no dejaron de reconocer lo valioso de este aporte, teniendo en cuenta que la carpeta escolar (CE), constituye el principal recurso para apropiarse de nuevos saberes (estudiar).

En relación a esta valoración positiva, que asignaron a la devoluciones constructivas e intervenciones docente (DCID) expresaron, en una escala de 1 a 5 (correspondiendo 1 al menor valor y 5 al mayor valor), un 53 % aproximadamente de valor positivo (5 puntos) en la escala propuesta.

Por otra parte, si bien la mayoría de los docentes señalaron en las entrevistas que no se empleaba la carpeta escolar (CE) completa, como parte de los criterios de evaluación, aprobación y acreditación, los estudiantes señalaron que ese criterio les había permitido aprobar y/o promocionar un determinado espacio curricular (EC). Frente al interrogante del protocolo de encuesta, respecto a las posibilidades de aprobación y/o acreditación de un espacio curricular (EC),

por tener la carpeta completa, los estudiantes señalaron en un 43% que siempre les había permitido la aprobación y en con el mismo porcentaje, que a veces la carpeta les había permitido aprobar. Solo un 7% seleccionaron la opción nunca.

Finalmente, como resultado de esta triangulación, procedente de las diferentes fuentes en torno a las principales categorías de análisis, es posible afirmar que las propuestas de enseñanza (PE) y las producciones de los estudiantes (PRE) se configuran, principalmente, como actividades de las carpetas. Las mismas, en su mayoría, carentes de consignas (CA) que orienten el hacer y con la presencia de algunas actividades irresolutas o espacios en blanco (EB), como también, ausencia de devoluciones constructivas (DCID) por parte de los y las docentes que asumieron la forma de correcciones.

Dentro del próximo apartado, se aborda la presencia de otros componentes de índole no pedagógicos, dentro de las carpetas escolares (CE), lo que contribuye a una comprensión más profunda de estas configuraciones.

8.4. Elementos componentes no pedagógicos

A los fines de lograr una comprensión más profunda de las relaciones pedagógicas (RP) al interior de las carpetas de este *corpus*, se indagó respecto de la presencia de otros componentes, pedagógicos, pero también de carácter no pedagógico. Dimensión del análisis que se imbricó a uno de los objetivos de la investigación. El mismo expresa: distinguir otros elementos y/o componentes, de carácter pedagógicos o no pedagógicos, dentro de las carpetas de estudiantes del Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, que permitan una mayor comprensión de estas relaciones entre estudiantes y profesores/as dentro de ellas.

A través de este análisis, y como ya se lo expresara, el objetivo se orientó a recuperar otro tipo de componentes, vinculados a las carpetas, que posibilitaran una mayor aproximación a las configuraciones que asumieron estas relaciones pedagógicas (RP).

Como resultado de este análisis se recuperaron aspecto paradójico que serán triangulados con las voces de docentes y estudiantes.

Por un lado, las carpetas escolares (CE) se manifestaron como terrenos libres de regulaciones, pero, por otro, dotadas de una cierta lógica constante, resultantes de pautas consuetudinarias de las culturas institucionales escolares.

Frente a una apariencia desprovista de una presentación de modo académico, se reconocieron componentes pedagógicos y no pedagógicos que podrían categorizarse en dos grandes grupos: los de índole material y los simbólicos.

Dentro de los componentes de orden material y de tipo pedagógicos, las carpetas alojaban una importante cantidad de fotocopias sueltas y otros elementos escolares como mapas, apuntes subrayados, tablas periódicas, mapas conceptuales, recortes periodísticos, entre otros. Es decir, componentes materiales pedagógicos desprovistos de un ordenamiento interno, sueltos, en algunos casos, o en folios en otros.

Sin embargo, por otra parte, se reconocieron elementos materiales no pedagógicos, es decir no vinculados al escenario escolar y relacionados con aspectos de la vida personal, gustos, intereses de los y las estuantes tales como fotografías, etiquetas de marcas, packaging de golosinas, papeles con escritos personales, entre otros. Cuestión esta que responde a una transición compleja, heterogénea, no lineal, desde una cultura infantil, que caracteriza a la escuela primaria, hacia un nuevo modo de estar, de ser, de hacer, que se inscribe en un nuevo *ethos* cultural, propio de la escuela secundaria (Hargreaves, Earl y Ryan, 2008). Del cual, las carpetas escolares (CE), su organización, lógicas internas solo constituyen un fragmento mínimo de una trama mucho más tergiversada y compleja.

Por otra parte, dentro estos elementos no pedagógicos, se identificaron otros de carácter simbólicos, no materiales, tales como expresiones escrituradas que denotaron manifestaciones afectivas, como corazones y nombres de pila; otras trazas y símbolos unidos a expresiones como “somos promo 2018”, frases amorosas, guardas con colores, desprovistas de un sentido aparente, entre otros, como ya se fueron señalados al realizar el análisis de episodios (E).

Tales elementos denotaron las necesidades y/o tal vez preferencias de estos grupos etarios, hacia una filiación identitaria grupal, de pertenencia, con

signos materiales e inmateriales corporizados en elementos e inscripciones pedagógicas y no pedagógicas. Entre algunos de ellos, poner en acto su afán de pertenecer, de construir su propia autoestima, de expresiones de lealtad al grupo de amigos e intensificar, de algún modo, la sensación de pertenencia a un grupo reconocido (Hargreaves, Earl y Ryan, 2008).

Este conjunto de elementos formó parte de un *ethos* cultural constitutivo de un modo juvenil que encontró estas formas diversas de expresiones. Frente a ellas, y en vinculación con las relaciones pedagógicas (RP) objeto del estudio, emergió el interrogante referido a la presencia y/o ausencia de ciertas pautas de utilización de los dispositivos, regulaciones, que parecían no estar presentes, en contraposición con cierta lógica constante de presentación y ordenamiento interno de los diferentes episodios (E) analizados. Como así también, el interrogante imbricado a los mecanismos de control, o ciertos mecanismos de vigilancia ejercidos por los y las docentes a través de estos dispositivos.

Siguiendo a Bernstein (1990) sostenía que, dentro del dispositivo escolar, los mecanismos de control tenían lugar a través de la comunicación, y ésta se expresaba en la comunicación verbal, solo que, para este caso, a otras versiones de la comunicación expresada en el lenguaje del silencio, las omisiones, como los espacios en blanco (EB) objetos materiales no pedagógicos, expresiones y/o grafías no pedagógicas puestas en texto. Las que formaron parte de prácticas, hábitos, rituales adolescentes, entre otros.

Con fines de análisis se trianguló la presencia de estos componentes, con las voces estudiantiles y docentes sobre la cuestión. Teniendo en cuenta cierta distancia respecto de pensar a las carpetas escolares (CE) como dispositivos de control.

Si recuperamos las voces estudiantiles, respecto de la presencia y/o ausencia de regulaciones que permitieron comprender este aspecto, un 48.9 % de los y las estudiantes señalaron algunas cuestiones que casi nunca se indican como qué y cuándo registrar, sino que las indicaciones se orientaron más bien a: “Que sea prolijo y entendible a la hora de sentarse a estudiar el concepto...escribir lo más que podemos” (Estudiante). “A veces nos obliga a registrar todo en la carpeta

y otras nos dice que mientras nosotros entendamos podemos llevar los apuntes o no dónde nos sea más fácil” (Estudiante).

Frente al interrogante incluido en el protocolo de encuesta, sobre aquellas pautas de uso o distribución de los dispositivos, los y las estudiantes emplearon algunas expresiones como las que se enuncian a continuación:

- Poner los nombres de las materias, espacios curriculares (EC), para que sea más fácil encontrarlas.

-Enumerar las hojas.

-Tener todo prolijo.

-Letra clara.

-Hacer cuadros y apuntar las cosas más importantes.

-Tener dos folios infaltables, uno para las fotocopias y otros para las evaluaciones.

- Tener un folio con los mapas de la asignatura.

-Escribir el temario por etapas.

-Numeración de las actividades.

-Ordenar por temas, fechas y fotocopias correspondientes.

-Mantener la carpeta completa para poder aprobar la materia.

-Usar separadores de color.

- Poner el nombre en las hojas, entre otras.

Sin embargo, estas indicaciones señaladas, no se manifestaron en todas las carpetas analizadas. Y frente a esa lógica constante de ordenamiento de los episodios (E) con las actividades con cierta secuencia cronológica, se combinaron estos elementos pedagógicos y no pedagógicos, materiales e inmateriales presentes en ellas.

De esta manera, la función de dispositivo de control se cumplió en parte y solo con fines de calificación. Aunque la mayoría de los y las docentes señalaron que la importancia de la carpeta se relacionaba con los fines de estudio y que no se empleaba su estado completo, como criterio de evaluación, aprobación y

promoción. Frente a lo que los y las estudiantes se expresaron en sentido contrapuesto.

Por otra parte, las pautas indicadas por los y las docentes apuntaron a cuestiones organizacionales, no siempre presentes en las carpetas, pero sí congruentes con las voces estudiantiles respecto de su empleo como criterio de calificación. Recordemos que los y las estudiantes expresaron, en su mayoría, que muchas veces habían podido aprobar un espacio curricular (EC) por tener su carpeta completa. Esto es, que el docente pudiera chequear, y corroborar, que *estuviera todo*, independientemente de la presencia de estos otros componentes que se relevaron, sobre todo, los que no asumieron un carácter pedagógico.

8.5. Tipos de relaciones pedagógicas

Como lo hemos venido señalando a lo largo del análisis, las configuraciones de las relaciones pedagógicas (RP) y formas que estas asumieron, se constituyó en el principal objeto de estudio. En tal sentido, uno de los objetivos de la investigación expresó poder identificar diferentes tipos de relaciones pedagógicas (RP) teniendo en cuenta los componentes que las integran.

Recuperando lo planteado en el marco teórico sobre los componentes fundamentales de una relación pedagógica (RP), hemos de reconocer la presencia de:

- Las propuestas de enseñanza (PE) que los y las profesoras proponen.
- Las producciones y/o realizaciones que desarrollan los y las estudiantes (PRE) frente a dichas propuestas.
- Y, finalmente, las devoluciones constructivas e intervenciones docentes (DCID) acompañando las producciones de estudiantes.

Desde nuestro estudio, se empleó como criterio para establecer cierta tipología la intensidad que esas relaciones asumieran. Sin embargo, la misma, no solo se encontró determinada por la presencia y/ o ausencia de esos componentes, sino por el carácter intrínseco que asumirán o su naturaleza interna. Lo cual llevo

a efectuar un análisis y clasificación teniendo en cuenta dos aspectos principales a saber:

1. La presencia de los componentes previamente señalados, como constitutivos de una relación pedagógica (RP) dentro de estos registros escriturados.
2. Las características particulares que asumieran esos componentes, teniendo en cuenta las formas que estos asumieron. Así, por ejemplo, la creatividad de las propuestas, la/s estrategia/s puestas en texto, el desarrollo o no de conceptos, respetando la epistemología del campo disciplinar con el que ese aprendizaje y contenido se corresponde; el o los modos a través de los cuales las propuestas favorecen la comprensión, el repertorio de actividades que se ofrecen, las características de su diseño (Litwin, 2008).

Teniendo en cuenta ambos aspectos, se estableció una tipología de relaciones pedagógicas (RP) siguiendo la conceptualización planteada por Krickesky (2014), a saber:

-Relaciones pedagógicas de alta intensidad, o de alta escala (RPAI), aquellas dentro de las que todos los componentes que configuran las relaciones pedagógicas (RP) están presentes dentro de un episodio (E).

-Relaciones pedagógicas de mediana intensidad, o mediana escala (RPMI), aquellas dentro de las que no todos los componentes se encuentran presentes, o bien, su presencia se observa de manera indefinida, o difusa.

-Relaciones pedagógicas de baja intensidad, o baja escala (RPBI), no solo aquellas en las que no todos los componentes de una relación pedagógica no están presentes, o de presencia difusa (poco clara), a lo que se incluye la existencia de espacios en blanco, silencios, por parte de los y las estudiantes en tanto y en cuanto no han desarrollado sus producciones. O bien, ausencia de devoluciones constructivas y/o intervenciones, por parte de profesores/as con el propósito de favorecer mayores niveles de comprensión y habilitar posibilidades para que los/las estudiantes sean capaces de lograr mejores producciones, desarrollar nuevas habilidades y, poder abandonar las razones de los otros, ir en busca de buenas razones, o nuevas razones, desarrollando sus puntos de vista y/o posicionamientos personales (Litwin, 2008).

Teniendo en cuenta el primer aspecto planteado, que determina el grado de intensidad de una relación pedagógica (RP), a partir de la presencia y/o ausencia de sus componentes, se concluyó a partir del análisis que, dentro de las carpetas de este *corpus*, las relaciones son de *baja intensidad o escala* (RPBI), por dos razones principales:

1. La presencia de espacios en blanco (EB) que indicó la ausencia de un componente de estas relaciones, las producciones y/o realizaciones estudiantiles (PRE).
2. La ausencia, en casi todos los episodios (E) analizados de devoluciones constructivas e intervenciones docentes (DCID) orientando los procesos de aprendizajes.

Por otra parte, profundizando el análisis a partir del segundo aspecto planteado, las características y naturaleza intrínseca que asumieron esos componentes, se concluyó en la presencia predominante de relaciones pedagógicas de baja intensidad o escala (RPBI). Dentro de este análisis se abordaron aspectos cualitativos entre los que se destacaron:

1. Propuestas de enseñanza (PE) tradicionales, rutinizadas, reducidas a la presentación de actividades (A), en la mayoría de los casos, sin consignas (CA) que orientar el hacer o proceder estudiantil. Y, por otra parte, de escasa complejidad cognitiva que promovieran proceso de comprensión. Las actividades principales se correspondieron a cuestionarios (C) y ejercitaciones (Ej). Las que, por otra parte, se correspondieron con producciones estudiantiles del mismo tiempo, ratificadas por las voces estudiantiles.
2. Producciones y/o realizaciones estudiantiles (PRE) inconclusas, aunque no todas las analizadas, con la presencia de espacios en blanco (EB), por lo menos en algunos de los ítems del repertorio propuesto en cada episodio (E). Lo que también fue validado por las voces estudiantiles al expresar la ausencia de sentido, respecto del copiar, reproducir lo que se encontraba en un libro o fotocopia.
3. Devoluciones constructivas e intervenciones docentes ausentes (DCID) en la mayoría de los episodios (E) analizados. Devoluciones

que, por otra parte, asumieron la forma de correcciones reducidas a un concepto o frase breve, generalmente aprobatoria, cuando no a una simple tilde, indicando que la producción se encontraba correcta. Este tipo de correcciones solo se encontraron en algunos episodios (E) de los espacios curriculares: Inglés y Lengua y Literatura.

De esta manera, fue posible identificar la presencia de relaciones pedagógica de baja intensidad (RPBI), en función de los aspectos considerados para su análisis, destacando que, en el concierto de regularidades, no se observaron variaciones sustantivas entre las carpetas escolares (CE) del ciclo básico (CB) y ciclo orientado (CO), como tampoco entre las procedentes de instituciones de gestión pública y privada, o del interior de la provincia de Córdoba o de ciudad capital.

Dichas conclusiones, permiten un conjunto de nuevos aportes, algunos de los cuales resultan de la propia investigación, en tanto otros, abren nuevos interrogantes para otras posibles líneas de investigaciones futuras, respecto del valor de estos registros escriturados, o el empleo de otros soportes que se empleen con fines pedagógicos y de aprendizajes, no necesariamente carpetas escolares (CE) que serán desarrollados en el capítulo de conclusiones.

Amén de los resultados del análisis, se abordó otro aspecto en relación con la importancia de que estos dispositivos asumen según las voces estudiantiles y docente. El mismo se desarrolla en el aparato siguiente.

8.6. La importancia de las carpetas escolares en las voces de los/as docentes estudiantes

Dentro de este apartado se analiza la importancia, valoraciones, que profesores/as y estudiantes, que integraron las respectivas muestras, asignaron a las carpetas escolares (CE).

Este punto de la investigación, y de este análisis, se vinculó, por un lado, con uno de los objetivos de la investigación, por otro, con una de los supuestos iniciales que orientaron la búsqueda y los diferentes análisis desarrollados. Respecto del objetivo: reconocer las voces estudiantiles y de profesores/ sobre las

carpetas escolares (CE) a los fines de lograr una mayor comprensión de las relaciones pedagógicas (RP) dentro de ellas. Respecto de uno de los supuestos iniciales, la presencia de configuraciones, en términos de relaciones pedagógicas (RP), de baja intensidad (RPBI), lo que se constituye en factor influyente, aunque no el único, en los procesos de aprendizajes; aspecto este no abordado en esta tesis y objeto de estudio posible de futuras investigaciones.

Siguiendo el ordenamiento de triangulación analítica de este capítulo, en primer término, se analizaron las voces docentes y, en segundo término, la de los y las estudiantes.

En los resultados de las entrevistas, las voces de los y las docentes no presentaron uniformidad de expresiones respecto de la importancia de las carpetas escolares (CE). Si bien es cierto que la mayoría coincidieron en que se trata de un dispositivo importante tanto para la enseñanza, como para fortalecer los procesos de aprendizajes, alguno restó importancia a la carpeta en sí, explicando que la importancia radica en que fuera de utilidad para los y las estudiantes; como también, la posibilidad de empleo de otros soportes de registro posible. Es decir, que no negaron la importancia de registrar procesos, resultados parciales, búsquedas, ejercicios, anotaciones, conclusiones, reflexiones. Pero un docente, particularmente, refirió a que no necesariamente es la carpeta el dispositivo privilegiado, y que los y las estudiantes pudieran optar por otros soportes menos tradicionales.

Sin embargo, en los resultados del análisis de las entrevistas, las carpetas no ocuparon un lugar de centralidad. Por ejemplo, señalaron numerosos aspectos a tener en cuenta al tiempo de planificar una clase, algunos de los cuales pueden visibilizarse en estos dispositivos, pero se encontraron ausentes. Por ejemplo, la selección de aprendizajes y contenidos teniendo en cuenta los diseños curriculares de la jurisdicción (DDCC) para su espacio curricular (EC), entre otros. Pero ninguno de ellos incluyó como parte de la planeación didáctica qué registrar, teniendo en cuenta que los registros constituyen un componente fundamental de los procesos de aprendizajes.

Por otra parte, amén de las expresiones vertidas, la ausencia de devoluciones constructivas e intervenciones docentes (DCID) ya corrigiendo,

orientando, los procesos de aprendizajes. Aspecto sobre el cual un docente se refirió puntualmente. La gran cantidad de estudiantes por cursos y divisiones, el escaso tiempo institucional, las condiciones laborales de docentes taxis, como factores limitantes de este hacer.

En las encuestas a estudiantes, al preguntarles por el principal soporte en el que registraban las actividades escolares, señalaron las carpetas en un 80 % aproximadamente. Como así también, frente a la pregunta por los recursos o materiales empleados para estudiar, el 65% de los/las encuestados/as expresaron que lo hacían a través de la carpeta escolar (CE).

A su vez, dentro del ítem abierto en el que podían expresar algunas otras cuestiones respecto de las cuales no se hubiera indagado y sobre las que desearan explayarse, algunos/as estudiantes refirieron al carácter poco útil de la carpeta. Sin embargo, profundizando el análisis, la referencia no aludió a la carpeta en sí, sino al tipo de propuestas, actividades (A) que sus profesores formulaban. Las que implicaban, de alguna manera, *dar lo mismo* transcribir en las carpetas o solo resaltar y estudiar del material de investigación, ya sea libro de texto o fotocopia.

Esas distancias entre voces y registros, dicho y hechos, dio cuenta de un dispositivo valioso, pero poco aprovechado, necesario con fines de aprendizaje, pero insuficiente teniendo en cuenta las formas de utilización y las configuraciones que las propuestas de enseñanza asumieron dentro de él.

De alguna manera, el desarrollo de este análisis, permitió una mayor comprensión de las relaciones pedagógicas (RP) que se presentaron dentro de las carpetas escolares (CE) de este *corpus*, como así también otorgaron sentido a la presencia predominante de *relaciones pedagógicas de baja escala o intensidad* (RPBI) sobre la que referimos en el apartado anterior.

En el próximo apartado, proporcionamos una recapitulación de los desarrollado en el marco de este capítulo centrado, principalmente, en la triangulación y el análisis de fuentes de información.

8.7. Recapitulando

Dentro de este capítulo se desarrolló el resultado de la tercera fase de la investigación, referida a la triangulación de datos y su análisis.

El proceso de triangulación se realizó a partir de los datos colectados en el análisis del *corpus* y sus respectivos episodios (E), los procedentes de las entrevistas a docentes y de las encuestas a los y las estudiantes. Por su parte, dentro del análisis del *corpus*, se recuperaron las categorías construidas a partir de la matriz analítica de relevamiento, como así también lo documentado en el trabajo de campo, a partir de los diferentes memos.

Por otra parte, y en clave metodológica, la triangulación se efectuó teniendo en cuenta los postulados de la teoría fundamentada, según los cuales se construyó una matriz de las principales categorías teóricas analíticas con los datos procedentes de las fuentes antes mencionadas (Strauss y Corbin, 2002).

Dentro de esas principales categorías analíticas construidas, debemos enunciar, en primer lugar, las propuestas de enseñanza (PE) que, dentro del *corpus*, asumieron la forma de actividades (A) y las consignas (CA) en la mayoría de los episodios (E) analizados ausentes. Respecto de las actividades, se relevaron varias subcategorías, pero con mayor frecuencia, los cuestionarios (C) y las ejercitaciones (Ej.). A su vez, las producciones y realizaciones estudiantiles que se integraron con la categoría actividades (A) y su resolución y los espacios en blanco (EB) frente a ítems o actividades (A) irresolutas.

Finalmente, la categoría devoluciones constructivas e intervenciones docentes (DCID), que asumieron la forma de correcciones (C). En relación a esta categoría, se construyeron subcategorías tales como tildes, aprobatorias, recompensa y ausencia de correcciones.

A su vez, y teniendo en cuenta uno de los objetivos de la investigación, se analizaron los datos tendientes a identificar otro tipo de componentes que posibilitaran una mayor aproximación a las configuraciones que asumieron las relaciones pedagógicas (RP). De esta manera, se desarrolló un análisis sobre los componentes pedagógicos y no pedagógicos relevados, los que asumieron un carácter material o simbólico.

Por otra parte, analizando las configuraciones que asumieron las relaciones pedagógicas (RP) dentro de las carpetas del *corpus*, se efectuó un análisis y clasificación teniendo en cuenta los siguientes aspectos a saber:

1. La presencia de los componentes previamente señalados, como constitutivos de una relación pedagógica (RP) dentro de estos registros escriturados.
2. Las características particulares que asumieran esos componentes, teniendo en cuenta las formas que estos asumieron. Así, por ejemplo, la creatividad de las propuestas, la/s estrategia/s puestas en texto, el desarrollo o no de conceptos, respetando la epistemología del campo disciplinar con el que ese aprendizaje y contenido se corresponde; el o los modos a través de los cuales las propuestas favorecen la comprensión, el repertorio de actividades que se ofrecen, las características de su diseño (Litwin, 2008).

Teniendo en cuenta ambos aspectos, se estableció una tipología de relaciones pedagógicas (RP) siguiendo las conceptualizaciones planteadas por Krickesky (2014), a saber:

-Relaciones pedagógicas de alta intensidad, o de alta escala (RPAI), aquellas dentro de las que todos los componentes que configuran las relaciones pedagógicas (RP) están presentes dentro de un episodio (E).

-Relaciones pedagógicas de mediana intensidad, o mediana escala (RPMI), aquellas dentro de las que no todos los componentes se encuentran presentes, o bien, su presencia se observa de manera indefinida, o difusa.

-Relaciones pedagógicas de baja intensidad, o baja escala (RPBI), no solo aquellas en las que no todos los componentes de una relación pedagógica no están presentes, o de presencia difusa (poco clara), a lo que se incluye la existencia de espacios en blanco (EB), silencios, por parte de los y las estudiantes en tanto y en cuanto no han desarrollado sus producciones. O bien, ausencia de devoluciones constructivas y/o intervenciones, por parte de profesores/as, tendientes a favorecer mayores niveles de comprensión y habilitar posibilidades para que los/las estudiantes sean capaces de lograr mejores producciones, desarrollar nuevas habilidades y, poder abandonar las razones de los otros, ir en busca de buenas razones, o nuevas razones, desarrollando sus puntos de vista y/o posicionamientos personales (Litwin, 2008).

Dentro de las configuraciones de relaciones pedagógicas (RP) se identificaron, con mayor presencia, relaciones de *baja intensidad o escala* (RPBI), por dos razones principales:

1. La presencia de espacios en blanco (EB) que indicó la ausencia de un componente de estas relaciones, las producciones y/o realizaciones estudiantiles (PRE).
2. La ausencia, en casi todos los episodios (E) analizados de devoluciones constructivas e intervenciones docentes (DCID) orientando los procesos de aprendizajes.

Poder determinar la mayor presencia de relaciones pedagógicas (RP) del tipo referido, se abordaron aspectos cualitativos entre los que cabe señalar:

1. Propuestas de enseñanza (PE) tradicionales, rutinizadas, reducidas a la presentación de actividades (A), en la mayoría de los casos, sin consignas (CA) que orienten el hacer o proceder estudiantil. Y, por otra parte, de escasa complejidad cognitiva que promovieran proceso de comprensión. Las actividades principales emergentes del análisis: los cuestionarios (C) y las ejercitaciones (Ej). Las que, por otra parte, se correspondieron con producciones estudiantiles del mismo tipo, ratificadas por las voces estudiantiles.
2. Producciones y/o realizaciones estudiantiles (PRE) inconclusas, aunque no todas las analizadas, con la presencia de espacios en blanco (EB), por lo menos en algunos de los ítems del repertorio de actividades propuesto en cada episodio (E). Lo que también fue validado por las voces estudiantiles al expresar la ausencia de sentido, respecto del copiar, reproducir lo que se encontraba en un libro o fotocopia.
3. Devoluciones constructivas e intervenciones docentes ausentes (DCID) en la mayoría de los episodios (E) analizados. Devoluciones que, por otra parte, asumieron la forma de correcciones reducidas a un concepto o frase breve, generalmente aprobatoria, cuando no a una simple tilde, indicando que la producción se encontraba correcta. Este tipo de correcciones solo se encontraron en algunos episodios (E) de los espacios curriculares: Inglés y Lengua y Literatura.

Finalmente, se reconocieron dos aspectos centrales, en el marco de la triangulación analítica, que requieren ser enunciados. Uno de ellos, referido al uso

de la carpeta escolar (CE) como principal dispositivo de registro empleado por los y las estudiantes. En relación al ítem del protocolo de encuesta que indagaba sobre dónde registraban las actividades escolares, señalaron en un 80 %, aproximadamente, que lo hacían en las carpetas escolares (CE). Otro de ellos, relacionado también a las voces estudiantiles, cuando se les pregunto por los principales recursos o materiales empleados para estudiar. El 65% de los/las encuestados/as expresaron que lo hacían a través de la carpeta escolar (CE).

Si bien atribuyeron un escaso valor a la carpeta escolar (CE), del análisis del ítem abierto, incluido en la encuesta, se pudo comprender que dicha valoración no se encontraba imbricada al dispositivo carpeta escolar (CE) en sí mismo, sino al tipo de propuestas, actividades (A) que sus profesores/as formulaban. En tal sentido, señalaron *dar lo mismo* transcribir en las carpetas o solo resaltar y estudiar del material de investigación, ya sea libro de texto o fotocopia.

CAPÍTULO IX CONCLUSIONES

9.1. Desarrollo de conclusiones

Dentro de este capítulo, se presentan las conclusiones a las que se arribó como resultado del proceso de investigación, algunas nuevas líneas posibles de investigación y aportes al campo de las políticas educativas.

Resulta necesario recuperar, de la tradición investigativa, el estudio de las relaciones pedagógicas (RP) abordado desde modelos de análisis que asumieron como presupuestos el trinomio pedagógico didáctico, mediatizado por los conocimientos (Houssaye, 1988). Como también, en todos los modelos de estudios subsecuentes, el predominio de las metáforas geométricas ha estado presente de una u otra manera. Partiendo de la propuesta de Houssaye en su obra *Le triangle pedagogique* (1983), pasando por el triángulo invertido de Saint - Onge. (citado por Ibañez Bernal, 2008), los aportes de Uljens (1997), Lemcke (1997), Duplessis (2007), incorporado otros modos posibles de leer y entender las interacciones, dentro del triángulo didáctico y ampliando las categorías teóricas de los diferentes polos de la triada. Para luego avanzar con las contribuciones cuadrangulares, desde los aportes realizado por Rezau (2001). Y, finalmente, llegando al tetraedro pedagógico desde los aportes formalizados por Abik, Ajhoun y Ensías (2012).

Ya se trate de cuerpos o figuras geométricas, por su cerramiento, han impedido la inclusión de otros componentes y/o factores constitutivos de estas relaciones pedagógicas (RP). Es decir, de otros elementos o categorías de análisis que permitieran comprender no solo sus configuraciones sino sus propias lógicas.

Es así como a partir de esos marcos analíticos, aún dentro de enfoques socioconstructivos, han concebido a las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores/as desde una perspectiva asimétrica, rígida, más unidireccional -en nombre del saber y del conocimiento- (Díaz Barriga, 2006; Coll & Solé, 2001).

Esto implica, como constante, un análisis desde una posición de superioridad -supremacía- de profesores/as respecto de los y las estudiantes, asumiendo la existencia de un universal de relaciones pedagógicas, invariante, sempiterno, despojado de toda la complejidad que las caracteriza. A la vez que han reducido, su configuración, a la presencia de sus tres componentes dentro de los que inter-juegan variables incólumes, el sujeto que aprende, el sujeto que

enseña, el conocimiento y la dimensión temporal. Sin contemplar otros modelos teóricos metodológicos que permitieran capturar la presencia de esas relaciones en otros objetos, artefactos, espacios -incluyendo el espacio como variable a considerar- y el diseño de metodologías específicas de abordaje.

Por su parte, no solo los enfoques teóricos, sino los ámbitos de estudio han privilegiado, preferente, el espacio áulico. Como si una relación pedagógica (RP) se configurara desde una limitación témporo espacial, el salón de clases y al inicio y finalización de estas, desestimando otras formas de abordarlas, desde otros artefactos, objetos, prácticas, costumbres escolares, espacios o escenarios.

Dichas interacciones no se limitan al acontecer áulico, al tiempo y espacio escolar en que la enseñanza se pone en acto. Sino que también incluyen efectos, derivaciones e interacciones cuya pregnancia alcanza a otros objetos, artefactos, prácticas, costumbres de la vida institucional; incluso, produciendo un efecto extraescolar que trasciende los muros de la escuela (Rockwell, 1997).

De esta manera, se propuso un diseño teórico metodológico en el que no solo se incluyeron otros componentes de relaciones pedagógicas (RP), para abordarlas en un contexto escriturado, sino que se consideró otra variable, la espacial, constituida por los episodios (E). Categoría teórica planteada frente a la dificultad de reconocer la temporalidad en los registros que se analizaron. Un espacio escriturado como continente cardinal de relaciones pedagógicas (RP) en el que algo ocurre, o no, y debería ocurrir.

Para avanzar en el desarrollo de conclusiones de investigación, resulta necesario recuperar su principal objetivo, que dio respuesta a la pregunta problema, como así también los diferentes objetivos específicos que se desprendieron de él. De esta manera, el desarrollo de los resultados del estudio, tendrán como cicerones los diferentes objetivos planteados en el marco de esta tesis.

El **objetivo principal** de este estudio expresa: reconocer los componentes y modos en que estos se configuran en las relaciones pedagógicas (RP) entre estudiantes y profesores/as, en las carpetas escolares (CE) del Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. Objetivo que dio lugar al principal interrogante de la investigación: ¿qué

componentes configuran las relaciones pedagógicas (RP) entre estudiantes y profesores/as, en las carpetas escolares (CE) del Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba.

Debe señalarse que se empleó la metodología de análisis desarrollada desde la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Sin embargo, la triangulación no implicó, simplemente, cotejo de datos procedentes de fuentes diferentes, sino una integración de ellos, para comprender las configuraciones de las relaciones pedagógicas (RP) en las carpetas escolares (CE) de esta muestra.

La categoría episodio (E) ocupó un lugar central, teniendo en cuenta que, en el estudio de las interacciones escrituradas, la variable espacial cobró relevancia respecto de la variable temporal. Esto no implica la ausencia de esta última, sino la imposibilidad de identificación y análisis dentro de contextos escriturados de análisis. Es decir, que estas relaciones pedagógicas (RP) se analizaron al interior de los episodios (E), como unidad de análisis constituida dentro de las carpetas escolares (CE). Los episodios (E) constituyen una secuencia pedagógica didáctica espacial, o segmento, en el marco del cual se pueden identificar un conjunto de registros escolares estudiantiles, en su mayoría de carácter pedagógico didáctico, con fines de enseñanza y constitutivos de una relación pedagógica (RP). Como también, registros docentes de acompañamiento a los procesos de aprendizajes de los y las estudiantes.

El análisis involucró un total de 138 (ciento treinta y ocho) episodios (E) de las 52 (cincuenta y dos) carpetas escolares (CE) integrantes del *corpus*.

Se reconocieron episodios (E) de diferentes tipos en razón de su extensión, es decir, el espacio material de registro que comprendieron en un espacio curricular (EC) dentro de una carpeta escolar (CE). Entre ellos: se reconocieron los episodios (E) *breves concisos* (EBC) que son aquellos que involucran, en términos espaciales, 1 (una) carilla, o menos de (1) una carilla de una hoja tamaño A 4. La mayor regularidad, de este tipo de episodios (E) se identificaron en las carpetas escolares (CE) del ciclo básico (CB), aunque algunos de ellos, con menor frecuencia, en carpetas escolares (CE) del ciclo orientado (CO).

Por otra parte, se reconocieron los episodios extensos o prolongados (EEP). Es decir, aquellos que, por su extensión espacial, abarcaron más de 1 (una)

carilla, hasta una hoja de carpeta tamaño A4. Para este caso, la mayor recurrencia se presentó en las carpetas escolares (CE) del ciclo orientado (CO); aunque, excepcionalmente, se registraron algunos episodios (E) correspondientes a este tipo dentro de las carpetas escolares (CE) del ciclo básico (CB).

A su vez, los episodios explayados (EE) para aquellos que, espacialmente, ocuparon más de 1 (una) hoja de carpeta tamaño A4 o, en algunos casos, varias hojas, se identificaron con presencia exclusiva en las CE del CO.

La configuración de estos tipos de episodios (E), no implicaron un desarrollo de relaciones pedagógicas (RP) en el contexto de una sola clase. Algunos aprendizajes y contenidos se desarrollaron en diferentes clases, como así también, desde las voces de los y las docentes, se desarrollaron como actividades (A) extraescolares, para completar aquello que no se había logrado en las horas de clases presenciales. Por su parte, los y las docentes señalaron que, generalmente, no asignan actividades extraescolares, sin embargo, en algunas oportunidades, solicitan a los y las estudiantes que completen ciertas actividades (A) iniciadas en la clase. A pesar de esta disquisición, la misma no se visibilizó, explícitamente, en los episodios (E) analizados, sino que pudo interpretarse a partir de las voces de docentes y estudiantes. Como así también, voces que permitieron comprender que algunos de estos episodios (E) resultaron del desarrollo de tareas extraescolares.

En nuestro caso, tomando la conceptualización de la mesopolítica educativa entorno a las relaciones pedagógicas (RP) (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, p. 2006), reconocimos tres componentes: las propuestas de enseñanza (PE), las producciones y/o realizaciones estudiantiles (PRE) y las devoluciones constructivas/ intervenciones docentes (DCID). Es decir, las PE como componente que proponen profesores/as en el marco del diseño de sus performances pedagógica didácticas. Las PRE que los y las estudiantes desarrollan frente a las primeras y las DCID como modos de acompañamiento a los procesos de aprendizajes.

Con relación a las **propuestas de enseñanza** (PE) y recuperando su conceptualización inicial, como aquellas performances que profesores y profesoras planifican y gestionan en el marco de un espacio curricular (EC),

resulta oportuno señalar que, dentro de las carpetas escolares (CE), no quedaron registros de planificaciones cuyo estudio, por otra parte, no formó parte del análisis de esta investigación. Como así tampoco las estrategias que los y las docentes pusieron en acto para la gestión de una clase.

El análisis permitió reconocer propuestas sencillas, caracterizadas por escasos desafíos cognitivos, sobre las cuales los y las estudiantes encuestados señalaron, en un 59 % de la muestra, que se trataban de propuestas tradicionales y muy tradicionales, con lo que se valida lo relevado y analizado en los registros de los diferentes episodios (E).

Las propuestas de enseñanza (PE), dentro de este estudio, se presentaron como actividades (A), entendidas como aquellas que indican/orientar el operar u obrar, (Gvirtz, 2013), aunque asumieron ciertas particularidades. Entre ellas, las actividades (A) no exhibieron enunciados orientativos o instruccionales respecto de aquello que los y las estudiantes debían operar u obrar. Simplemente, una titulación tal como “Actividad”, “Resolver”, “Ejercitación” y, a continuación, lista de interrogantes o ejercicios variados según los diferentes espacios curriculares (EC). Por otra parte, estas actividades (A), en muchos casos, se formularon desde la lógica de objetivos tales como investigar o resolver, arriba citado.

La ausencia de estos enunciados discursivos, como registros, lleva a suponer que los mismos fueron propuestos y explicados de manera oral. Aspecto relevante a tener en cuenta, si se consideran la cantidad de espacios curriculares (EC) que conforman el currículum de la enseñanza secundaria obligatoria y que, por ende, la ausencia de algún registro orientativo, puede implicar olvido, distracción y constituirse en razón de la presencia de espacios en blanco (EB). Esto es, ejercitaciones o actividades irresolutas, en su totalidad, o algunas de ellas dentro de un episodio (E).

Por otra parte, no solo se registró, como principal regularidad, la ausencia de consignas (CA), sino que éstas se vincularon al tipo de búsqueda y reproducción de información (Tenutto Soldevilla, e Irigoyen 2021). Es decir, actividades (A) con consignas (CA) en la que los y las estudiantes transcribieron información de fotocopias o libros de textos, aunque estas especificidades,

generalmente, estuvieron ausente, salvo algunas excepciones. Al mismo tiempo, se reconocieron como actividades (A) con mayor presencia los cuestionarios (C) y las ejercitaciones (Ej), que promovieron un hacer-hacer imbricado con la reproducción de información o aplicación de métodos para resolución de ejercitaciones (Fajre y Arancibia, 2000).

En razón del predominio de estas consignas (CA), las voces de estudiantes expresaron: “[...] subrayando lo más importante que YA ESTÁ ESCRITO EN EL LIBRO (no gastar tiempo escribiendo en una carpetita”. También añadieron: “[...] perdés muchísimo tiempo, son mejores las síntesis que sacamos de distintos lados y aunque sea pérdida de tiempo creo que son mejores”.

De este modo, las actividades (A) constituyeron la unidad de interacción entre propuestas de enseñanza (PE) y producciones/realizaciones estudiantiles (PRE), en tanto y cuanto ofrecieron un espacio de vinculación con los saberes lo que, de alguna manera, dio cuenta que no se ‘produce una relación directa con el conocimiento, entendido como categoría abstracta desde el enfoque de las metáforas geométricas. Sino que se presenta mediatizado por una propuesta de enseñanza (PE), una actividad (A) y la posible presencia de una consigna (CA) poco presentes en estos registros. En tal sentido, siguiendo a Ibañez Bernal (2007), se confirma el carácter intangible del conocimiento, en tanto entidad palpable, mensurable, carente por tanto de todas aquellas propiedades atribuibles a las entidades concretas y sustanciales. Y, por lo cual, desprovisto de masa y volumen, imposible de ver, oír, oler o tocar; como tampoco comprar, guardar o intercambiar.

Desde las voces de los y las docentes entrevistados/as, para el diseño de propuestas de enseñanza (PE) tuvieron en cuenta los saberes previos de los y las estudiantes, características del grupo clase, sus intereses y motivaciones. Por otra parte, también hicieron referencia a las articulaciones horizontales y verticales, con otros espacios curriculares (EC), los lineamientos específicos establecidos por los diseños curriculares (DDCC) de la jurisdicción, como así también, el marco normativo institucional delineado en el proyecto educativo institucional (PEI).

Sin embargo, teniendo en cuenta todos los aspectos señalados en el párrafo precedente, no fueron posibles capturar, dentro de los registros analizados. Si en cambio, como características de las actividades, se pudo comprobar como constante cierta rutinización y ausencia de desafíos cognitivos o demandas de desempeños más complejos. Es decir que las actividades (A) asumieron un formato unificado con las variantes propias del espacio curricular (EC) analizado, en relación a los contenidos de aprendizajes, pero no respecto de la metodológica específica (didáctica) de dichos recortes de conocimiento.

Por otra parte, pudo reconocerse, dentro de algunos episodios (E), las distancia entre el curriculum prescripto y el currículum enseñando. Muchos de las aprendizajes y contenidos abordados en las diferentes actividades (A), no se correspondieron con los lineamientos específicos del diseño curricular de ciertos espacios de conocimiento establecidos para la jurisdicción.

Con relación a las características de las actividades (A), el 50% de los/as estudiantes encuestados/as expresaron resolver actividades (A) muy tradicionales, o tradicionales, al mismo tiempo que señalaron la ausencia de sentido, como solo copiar y transcribir, una pérdida de tiempo y la escasa potencialidad para promover aprendizajes: “[...] después los tiramos, y nos olvidamos lo que aprendimos, es mejor aprenderlo de verdad y que te quede en la cabeza, a que gastar tu tiempo” (Estudiante). Por otra parte, independientemente de los diferentes espacios curriculares (EC), los y las estudiantes indicaron que las actividades (A) que se realizan con mayor frecuencia son los cuestionarios, ejercitaciones y cuadro sinópticos. Otro de los aspectos que afianza la perspectiva interpretativa de los episodios (E) analizados.

Este aspecto del análisis guarda relación directa con las diferentes configuraciones de las relaciones pedagógicas (RP). No solo la presencia de todos sus componentes permite establecer una tipología determinada, sino las características y naturaleza de los mismos.

Cabe señalar que, en el marco de estas interacciones, dentro espacios escriturados, no es el sujeto que enseña, profesor/a y el o la estudiante los que forman parte de las interacciones de manera directa y espontánea, sino propuestas de enseñanza (PE) que involucran otros múltiples procesos, diseños, toma de

decisiones, en diferentes tiempos y espacios. Y por otro, producciones desarrolladas por estudiantes quienes, a través de diferentes procesos, espacios y tiempos se involucran en estas propuestas de enseñanza (PE) a partir de la resolución, o no, de diferentes actividades (A).

Con relación a las **producciones y realizaciones estudiantiles** (PRE) se reconocieron vinculadas, directamente, con las actividades (A) que se propusieron. De manera tal que frente a actividades (A) de tipo tradicionales, se correspondieron producciones/realizaciones estudiantiles (PRE) de la misma naturaleza.

Por otra parte, dentro de esta categoría, se registraron como emergentes los espacios en blanco (EB). Si bien dentro del conjunto de episodios (E) analizados se registraron espacios en blanco (EB), ninguno de ellos se presentó en la totalidad de una actividad (A) irresoluta. Es decir, que sí se consignaron algunos puntos, ítems de esas actividades (A) con estos espacios referidos.

Este emergente previamente referido, dentro de la investigación, produjo un efecto disruptivo, respecto de la categoría asimetría pedagógica desarrollada en los modelos analíticos desde las metáforas geométricas, ya desde las formas o figuras. Una ruptura identificada en relación con la direccionalidad que pone a profesores/as en posición de superioridad, respecto de los y las estudiantes, solo considerada desde la perspectiva del conocimiento.

La presencia de espacios en blanco (EB) dentro de las producciones estudiantiles, marcó una reversión de la asimetría, ya por no resolver una actividad (A) o un punto de alguna consigna (CA) propuesta. No como constante, sino como puntos de fuga, dentro de una relación pedagógica (RP), desde la mirada *foucaultiana* (Foucault, 2002). De manera tal que estos espacios (EB), determinaron una asimetría en sentido contrapuesto, es decir de los y las estudiantes respecto de sus docentes.

Por su parte la irrupción de este emergente (los espacios en blanco -EB-) no solo implicó una reversión de la categoría asimetría pedagógica, sino que envolvió el análisis de las relaciones pedagógicas (RP) desde una nueva perspectiva, en términos de relaciones de poder. Desde el enfoque de Gvirtz,

Grinberg y Abregú (2011) relaciones de poder entendidas como “[...] la capacidad de incidir en la conducta del otro para modelarla” (pp. 17-18).

La interrupción de la asimetría, en su sentido tradicional, no implica sostener que la misma no existe, sino que no asume la forma descripta por el enfoque de los modelos explicativos tradicionales de las relaciones pedagógicas (RP). En todo caso, asumen un carácter móvil, variable, revestido de versatilidad. Es decir que la desigualdad no siempre asumió la misma forma y ni se presentó de la misma manera.

Si bien las carpetas escolares (CE) no dieron razones respecto de por qué se presentan esos espacios en blanco (EB), las voces de estudiantes y docentes permitieron una interpretación de este emergente. Se trata de un dispositivo prácticamente no regulado, cuyas pautas de uso responden a criterios consuetudinarios de una cultura institucional naturalizada e invisibilizada, Frente a las cuales, el/la estudiante puede responder gozando de ciertas cuotas de libre albedrío. Es decir, que la resolución de ciertas actividades (A), o ausencia de ellas, se corresponde con ese libre albedrío estudiantil, exento de regulaciones y/o intervenciones docentes.

Estas expresiones enunciadas precedentemente, posibilitan presentar conclusiones respecto del otro componente de relaciones pedagógicas (RP) en estas carpetas escolares (CE): las **devoluciones constructivas e intervenciones docentes** (DCID).

Este componente señalado asumió características muy particulares en razón de su ausencia, en la mayoría de los episodios (E) analizados y, por otra parte, configuradas en términos de correcciones.

Si bien se han desarrollado diferentes posicionamientos teóricos en torno de las correcciones, algunos a favor como Chaudron (1977), James (2002) y otros en contra de ellas, como como Cohen y Robbins (1976), Coronado Gonzáles (2005). Truscott (2007), Truscott & Hsu (2008) y Krashen (1977, 1985); dentro de este estudio constituyó un componente fundamental. Según la presencia o ausencia de este componente, como así también en situación de presencia, y por las formas asumidas, permitió determinar cierto predominio de relación pedagógica (RP). Cuestión abordada en esta investigación, como parte de uno de

los objetivos del análisis, y que se desarrollará en el marco de los tipos de configuraciones de relaciones pedagógicas (RP) que se reconocieron.

La presencia exigua de correcciones, cuando no ausentes, permitió sostener el predominio de configuración de relaciones pedagógicas (RP) de baja intensidad, salvo algunas excepciones relevadas en algunos espacios curriculares (EC) tales como Inglés y Lengua y Literatura.

Dentro de estas correcciones se reconocieron con mayor presencia las de tipo aprobatorias (Tunstall y Gipps,1996), en términos de devoluciones constructivas o positivas que incluían una palabra o una frase muy breve. Estas correcciones fueron relevadas en los espacios curriculares (EC) señalados en el párrafo precedente.

Por otra parte, se reconoció el uso de color rojo, como predominante en las correcciones, aunque no de manera exclusiva. Si bien el rojo se vinculó a cierta forma de castigo y corrección disciplinaria, dentro del modelo pedagógico normalizador, en estos registros respondió, más bien, a la presencia de una tradición reificada, exenta de reflexiones pedagógicas, vinculada a un hacer desvalido de fundamentos epistemológicos. Es decir, porque siempre se ha hecho de esta manera. Desconociendo, posiblemente, el sentido histórico pedagógico en el que se arraigó.

A su vez, y con presencia mínima, se registraron episodios (E) con ciertas expresiones, a modo de correcciones, que simplemente enunciaban una carpeta visada o completa. Corrección que deja testimonio de un sutil mecanismo de control. Sin embargo, en este estudio, este tipo de correcciones permite avalar alguna valoración cuantitativa o cualitativa de los desempeños estudiantiles, a los fines de la evaluación, aprobación y/o promoción de un espacio curricular (EC).

La ausencia de acompañamiento, a través de intervenciones en las carpetas escolares (CE), se presentó como la regularidad de mayor frecuencia. Alguna de las razones esgrimidas por los y las docentes se vincularon con cuestiones, más bien, de tipo socioeducativa, desde la cual el acompañamiento se vincula a una función social de contención, escuchando inquietudes y problemáticas de los adolescentes. Como también, por otra parte, la dificultad de un tiempo material real para observar los procesos en las carpetas escolares (CE). Se esgrimieron

argumentos tales como mucha cantidad de estudiantes, tener a cargo varios cursos y/o divisiones, con diferentes espacios curriculares (EC); como también el desempeñar la tarea docente en diferentes instituciones educativas a modo de docentes taxis.

Sin embargo, amén de la ausencia, todas las voces docentes reconocieron la importancia del acompañamiento en los procesos de aprendizajes, aunque asumieran otras formas que no fueran las devoluciones y/o retroalimentaciones (DCID) como registros escriturados en las carpetas escolares (CE).

Desde las voces estudiantiles, un 60% de los y las encuestados/as señalaron que los y las profesores/as solo a veces corrigen sus carpetas. Sin embargo, no dejaron de reconocer lo valioso de este aporte, teniendo en cuenta que la carpeta escolar (CE), constituye el principal recurso para apropiarse de nuevos saberes (estudiar). En relación a esta valoración estudiantil en torno a las correcciones, un 53% de los/as encuestados/as expresaron ser muy valiosas, teniendo en cuenta una escala de 1 a 5 (correspondiendo 1 al menor valor y 5 al mayor valor). Esto implica que el 53% de los y las estudiantes asignaron un valor de 5 a las correcciones de sus docentes.

Por otra parte, desde las voces de los y las docentes, la carpeta escolar (CE) completa no se incluye como parte de los criterios de evaluación, aprobación y acreditación, frente a lo cual los y las estudiantes se expresaron en sentido contrapuesto. Un 43% señalaron que la carpeta completa siempre les había permitido la aprobación de algún espacio curricular (EC), y solo un 7% indicaron que nunca.

Para avanzar en el desarrollo de conclusiones, recuperamos el **primero** de los **objetivos específicos** de la investigación, relacionado con identificar diferentes tipos de relaciones pedagógicas (RP) que se desarrollan entre estudiantes y profesores/as, dentro de las carpetas escolares (CE) de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, según los componentes que las integran.

Desde nuestro estudio, se empleó como criterio para establecer una tipología la intensidad que esas relaciones asumieran (Krickesky, 2014). Las pautas a partir de los cuales se determinó el grado de intensidad de estas relaciones, no solo se imbricó a la presencia y/ o ausencia de sus principales

componentes, sino por el carácter intrínseco que asumirán o su naturaleza interna. Es así como dentro del análisis y clasificación se tuvieron en cuenta dos aspectos principales. Uno de ellos, la presencia de los componentes constitutivos de una relación pedagógica (RP), considerados dentro de este estudio, dentro de estos registros escriturados. Es decir, las propuestas de enseñanza (PE), las producciones/realizaciones estudiantiles (PRE) y las devoluciones constructivas e intervenciones docentes. Otro de ellos, las características particulares que asumieron esos componentes. En este caso, las propuestas de enseñanza reducidas a actividades (A), con una mayor frecuencia de la ausencia de consignas (CA). Las producciones de los estudiantes frente a ellas, en muchos casos con actividades irresolutas, ítem inconclusos y la presencia de espacios en blanco (EB). De alguna manera, contemplar la riqueza de las propuestas, la/s estrategia/s puestas en texto, el desarrollo o no de conceptos, respetando la epistemología del campo disciplinar con el que ese aprendizaje y contenido se correspondió; como también el o los modos a través de los cuales las propuestas desde cierto repertorio de actividades promovieron procesos de comprensión.

Este aspecto del estudio descripto, en el párrafo anterior, cobró particular relevancia en el marco del enfoque cualitativo de la investigación. No se trató solo de relevar regularidades, constantes, disrupciones o componentes presentes, sino su performance, características, los modos que asumieron estas configuraciones.

Resulta pertinente recordar la tipología establecida en el marco conceptual de este estudio, reconociendo tres tipos diferentes de relaciones pedagógicas (RP) en lo que a su intensidad refiere y desde las pautas que hemos planteado.

Dentro de esos tipos se incluyeron, en primer lugar, relaciones pedagógicas de alta intensidad, o de alta escala (RPAI), comprendiendo a aquellas dentro de las que todos los componentes que configuran las relaciones pedagógicas (RP) estuvieran presentes dentro de un episodio (E). En segundo lugar, relaciones pedagógicas de mediana intensidad, o mediana escala (RPMI), aquellas dentro de las que no todos los componentes se encontraron presentes, o bien, con presencia indefinida, o difusa. Y, en tercer lugar, relaciones pedagógicas de baja intensidad, o baja escala (RPBI), en las que no todos los componentes de una relación pedagógica no solo no estuvieron presentes, sino también con existencia de espacios en blanco (EB), silencios, por parte de los y las estudiantes

en tanto y en cuanto no desarrollaron sus producciones. O bien, ausencia de devoluciones constructivas y/o intervenciones (DCID), por parte de profesores/as, con el propósito de favorecer mayores niveles de comprensión y habilitar posibilidades para que los/las estudiantes sean capaces de lograr mejores producciones, desarrollar nuevas habilidades y promover nuevos aprendizajes.

A partir de la tipología establecida y de las pautas de análisis señaladas, se relevaron, con mayor frecuencia, relaciones pedagógicas de baja intensidad o escala (RPBI). Cabe destacar la presencia manifiesta de estas relaciones. Las mismas se configuraron a partir de propuestas de enseñanza (PE) tradicionales, rutinizadas, reducidas a la presentación de actividades (A), en la mayoría de los casos, sin consignas (CA) orientadoras del hacer estudiantil. Por otra parte, de escasa complejidad cognitiva que promovieran proceso de comprensión. Dentro de las principales actividades relevadas caben mencionar los cuestionarios (C) y ejercitaciones (Ej). Las que, por otra parte, se correspondieron con producciones estudiantiles del mismo tipo. inconclusas, aunque no todas las analizadas, con la presencia de espacios en blanco (EB), por lo menos en algunos de los ítems del repertorio propuesto en cada episodio (E). Lo que también fue validado por las voces estudiantiles al expresar la ausencia de sentido, respecto del copiar, reproducir lo que se encontraba en un libro o fotocopia. A sí mismo, devoluciones constructivas e intervenciones docentes ausentes (DCID), en la mayoría de los episodios (E) analizados. Devoluciones que, por otra parte, asumieron la forma de correcciones reducidas a un concepto o frase breve, generalmente aprobatoria, cuando no a una simple tilde, indicando que la producción se encontraba correcta.

Cabe destacar que, en el concierto de estas regularidades, no se observaron variaciones sustantivas entre las carpetas escolares (CE) del ciclo básico (CB) y ciclo orientado (CO), como tampoco entre las procedentes de instituciones de gestión pública y privada, o del interior de la provincia de Córdoba o de ciudad capital.

Para desarrollar otras conclusiones alcanzadas a partir del estudio, recuperamos el **segundo** de los **objetivos específicos** de la investigación, relacionado con distinguir la presencia de otros elementos y/o componentes, de carácter pedagógicos o no pedagógicos, que permitieran una mayor comprensión de estas interacciones.

A los fines de lograr una comprensión más profunda de las relaciones pedagógicas (RP) al interior de las carpetas de este *corpus*, se indagó respecto de la presencia de otros componentes, pedagógicos, pero también de carácter no pedagógico.

Como resultado de este análisis se recuperaron aspecto paradójico. Por un lado, las carpetas escolares (CE) se manifestaron como terrenos libres de regulaciones, pero, por otro, dotadas de una cierta lógica constante, resultantes de pautas consuetudinarias de las culturas institucionales escolares.

Frente a una apariencia desprovista de una presentación de modo académico, se reconocieron componentes pedagógicos y no pedagógicos que podrían categorizarse en dos grandes grupos: los de índole material y los simbólicos.

Dentro de los componentes de orden material y de tipo pedagógicos, las carpetas alojaron una importante cantidad de fotocopias sueltas y otros elementos escolares como mapas, apuntes subrayados, tablas periódicas, mapas conceptuales, recortes periodísticos, entre otros. Es decir, componentes materiales pedagógicos desprovistos de un ordenamiento interno, sueltos, en algunos casos, o en folios en otros.

Sin embargo, por otra parte, se reconocieron elementos materiales no pedagógicos, es decir no vinculados al escenario escolar y relacionados con aspectos de la vida personal, gustos, intereses de los y las estudiantes tales como fotografías, etiquetas de marcas, *packaging* de golosinas, papeles con escritos personales, entre otros. Cuestión esta que responde a una cultura adolescente, parte de una transición compleja, heterogénea, no lineal, desde una cultura infantil, que caracteriza a la escuela primaria, hacia un nuevo modo de estar, de ser, de hacer, que se inscribe en un nuevo *ethos* cultural, propio de la escuela secundaria (Hargreaves, Earl y Ryan, 2008). Del cual, las carpetas escolares (CE), su organización, lógicas internas solo constituyen un fragmento mínimo de una trama mucho más tergiversada y compleja.

Por otra parte, dentro estos elementos no pedagógicos, se identificaron otros de carácter simbólicos, no materiales, tales como expresiones escrituradas que denotaron manifestaciones afectivas, como corazones y nombres de pila;

otras trazas y símbolos unidos a expresiones como “somos promo 2019”, frases amorosas, guardas con colores, desprovistas de un sentido aparente, entre otros.

Tales elementos denotaron las necesidades, y/o tal vez, preferencias de estos grupos etarios, hacia una filiación identitaria grupal, de pertenencia, con signos materiales e inmateriales corporizados en elementos e inscripciones pedagógicas y no pedagógicas. Entre algunos de ellos, poner en acto su afán de pertenecer, de construir su propia autoestima, de expresiones de lealtad al grupo de amigos e intensificar, de algún modo, la sensación de pertenencia a un grupo reconocido (Hargreaves, Earl y Ryan, 2008).

Este conjunto de elementos parte de un *ethos* cultural constitutivo de un modo juvenil, encontró en los dispositivos estas formas diversas de expresiones. Frente a ellas, y en vinculación con las relaciones pedagógicas (RP) se reconoció la presencia y/o ausencia de ciertas pautas de utilización de los dispositivos, regulaciones, que parecían no estar presentes, en contraposición con cierta lógica constante de presentación y ordenamiento interno de los diferentes episodios (E) analizados. Como así también, la ausencia de ciertos mecanismos de control o de vigilancia ejercidos por los y las docentes a través de estos dispositivos.

Recuperando las voces estudiantiles, respecto de la presencia y/o ausencia de regulaciones que permitieron comprender este aspecto, un 48.9 % de los y las estudiantes señalaron algunas cuestiones tales como: que casi nunca se indican como qué y cuándo registrar, sino que las indicaciones se orientaron más bien a: “Que sea prolijo y entendible a la hora de sentarse a estudiar el concepto...escribir lo más que podemos” (Estudiante). “A veces nos obliga a registrar todo en la carpeta y otras nos dice que mientras nosotros entendamos podemos llevar los apuntes o no dónde nos sea más fácil” (Estudiante).

Entre las pautas de uso de las carpetas, que enumeraron los y las estudiantes cabe citar: poner los nombres de las materias, espacios curriculares (EC), para que sea más fácil encontrarlas, enumerar las hojas, tener todo prolijo, letra clara, hacer cuadros y apuntar las cosas más importantes, tener dos folios infaltables, uno para las fotocopias y otros para las evaluaciones, tener un folio con los mapas de la asignatura, escribir el temario por etapas, enumerar las actividades, ordenar por temas, fechas y fotocopias correspondientes, mantener la

carpeta completa para poder aprobar la materia, usar separadores de color, poner el nombre en las hojas, entre otras. Como puede observarse, se trata de pautas de uso y ordenamiento administrativo, distantes de recomendaciones pedagógicas.

Sin embargo, estas indicaciones señaladas, no se manifestaron en todas las carpetas analizadas. Y frente a ellas, en forma contrapuesta, una lógica constante de ordenamiento interno de los episodios (E) con las actividades registradas con cierta secuencia cronológica, sucediéndose una y otra vez el mismo tipo de propuestas.

A pesar de lo señalado, la función de control y vigilancia que asumieron estos dispositivos remontándonos a su tradición genealógica, se cumplió en parte y solo con fines de calificación. Aunque la mayoría de los y las docentes señalaron que la importancia de la carpeta se relacionaba con los fines de estudio y que no se empleaba su estado completo, como criterio de evaluación, aprobación y promoción, los y las estudiantes se expresaron en sentido contrapuesto. Aspecto que pudo relevarse en el análisis, a través de expresiones tales como: “carpeta prolija”, “carpeta completa”. Al mismo tiempo, los y las estudiantes expresaron, en su mayoría, que muchas veces habían podido aprobar un espacio curricular (EC) por tener su carpeta completa. Esto es, que el docente pudiera chequear, y corroborar, que *estuviera todo*, independientemente de la presencia de estos otros componentes que se relevaron, sobre todo, los que no asumieron un carácter pedagógico.

Finalmente, el **tercer** y último **objetivo específico** propuso reconocer las voces de estudiantes y profesores/as, respecto de la importancia que asignaron a estos dispositivos para contribuir, desde esta perspectiva, a una mejor comprensión de la complejidad de las relaciones pedagógicas (RP) dentro de las carpetas de este *corpus*.

Con relación al mismo, las voces de los y las docentes no presentaron uniformidad de expresiones respecto de la importancia de las carpetas escolares (CE). Si bien es cierto que la mayoría coincidieron en que se trata de un dispositivo importante tanto para la enseñanza, como para fortalecer los procesos de aprendizajes, alguno restó importancia a la carpeta en sí, explicando que la importancia radica en que fuera de utilidad para los y las estudiantes; como

también, la posibilidad de empleo de otros soportes de registro posible. Es decir, que no negaron la importancia de registrar procesos, resultados parciales, búsquedas, ejercicios, anotaciones, conclusiones, reflexiones. Pero un docente, particularmente, refirió a que no necesariamente sea la carpeta el dispositivo privilegiado, y que los y las estudiantes pudieran optar por otros soportes menos tradicionales.

Sin embargo, teniendo en cuenta otros aspectos analizados en las entrevistas, las carpetas no ocuparon un lugar de centralidad. Al consultarles sobre los aspectos a tener en cuenta al tiempo de planificar una clase, se enunciaron numerosas pautas presentes al tiempo de planificación las que no pudieron visibilizarse en estos dispositivos. A título ilustrativo, una selecciona de aprendizajes y contenidos no teniendo en cuenta lo prescripto en los diseños curriculares de la jurisdicción (DDCC) para su espacio curricular (EC), entre otros. Pero ninguno de ellos/as incluyó como parte de la planeación didáctica qué registrar, teniendo en cuenta que los registros constituyen un componente fundamental de los procesos de aprendizajes y principal recurso a través del cual los y las estudiantes estudian.

En las encuestas a estudiantes, al preguntarles por el principal soporte en el que registraban las actividades escolares, señalaron las carpetas en un 80 % aproximadamente. Como así también, frente a la pregunta por los recursos o materiales empleados para estudiar, el 65% de los/las encuestados/as expresaron que lo hacían a través de la carpeta escolar (CE).

Por otra parte, dentro del ítem abierto en el que podían expresar algunas otras cuestiones respecto de las cuales no se hubiera indagado y sobre las que desearan explayarse, algunos/as estudiantes refirieron al carácter poco útil de la carpeta. Sin embargo, profundizando el análisis, la referencia no aludió a la carpeta en sí, sino al tipo de propuestas, actividades (A) que sus profesores/as formulaban. Las que implicaban, de alguna manera, *dar lo mismo* transcribir en las carpetas o solo resaltar y estudiar del material de investigación, ya sea libro de texto o fotocopia.

Esas distancias entre voces y registros, dicho y hechos, dio cuenta de un dispositivo valioso, pero poco aprovechado, necesario con fines de aprendizaje,

pero insuficiente teniendo en cuenta las formas de utilización y las configuraciones que las propuestas de enseñanza asumieron dentro de él.

Por lo antes expresado, el estudio permitió una comprensión de las relaciones pedagógicas (RP) que se presentaron dentro de las carpetas escolares (CE) de este *corpus*, las configuraciones que asumieron, como así reconocer la presencia predominante de *relaciones pedagógicas de baja escala o intensidad* (RPBI).

Resulta oportuno señalar que estas conclusiones se corresponden al caso particular de relaciones pedagógicas (RP) analizadas dentro de este *corpus*. Lo que implica reconocer su carácter delimitado y, por ende, no generalizable a todas las carpetas escolares de escuelas secundarias. Sobre todo, teniendo en cuenta no solo los postulados del enfoque cualitativo de investigación, sino el presupuesto teórico del que partimos, según el cual no resulta posible pensar en estas interacciones como universales, invariantes y, por ende, analizables desde ciertos modelos analíticos únicos y generales que no permitan capturar su complejidad y las diferentes posibilidades de abordaje. Por ende, la necesidad de trascender es larga tradición heredada dentro del campo educativo, didáctico, pedagógico y de la investigación educativa misma, de entender a estas relaciones como constructos universales. Y, desde esa condición, que asumen las mismas formas independientemente de los espacios en las que se las aborde, u objetos y dispositivos que las mediatizan. Cuestión, que implica, superar enfoques hegemónicos para estudiarlas, analizarlas y comprenderlas desde perspectivas complejas y específicas.

Sin embargo, siguiendo Stake (2010) escurriéndose de los cánones de la investigación cualitativa, en este caso, se va produciendo una “generalización naturalista”, de carácter empírica, a partir de las lecturas e interpretaciones que otros/as actores/as van realizando, en vinculación con sus propias experiencias personales y/o profesionales. Expresamente señala:

Las generalizaciones naturalistas son conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas la hubieran tenido. No está

claro que las generalizaciones a las que se llega de dos formas diferentes se guarden de alguna manera separadas en la mente. Un conjunto de generalizaciones que penetran por dos puertas diferentes. (Stake, 2010, p. 79)

9.2. Otras posibles líneas de investigación

Dentro de este apartado hemos incorporado algunas líneas de investigación posible, que se habilitan a partir de este estudio, teniendo en cuenta los numerosos interrogantes que se fueron abriendo; entresijos que no pudieron ser elucidados en el marco de la investigación, por cuanto hubiera significado tomar distancia de nuestro propio objeto de estudio. Líneas que habilitan modos de aproximarnos a las culturas institucionales, la vida de las aulas, de sus actores. Siguiendo a Chartier (2005) constituyen vitrinas a través de las cuales se exhibe, de algún modo, una particular cultura escolar, respecto de la cual las carpetas escolares (CE) constituyen una representación simbólica de la misma, entre otras representaciones posibles.

Frente a la importancia de los registros, a los que reconocemos como: “[...] una fuente valiosa y privilegiada para asomarse a la cultura escolar [...]” (Finochio y Romero, 2013, p. 4), y más allá de las carpetas escolares (CE) como parte importante en los procesos de aprendizajes, cuáles son los dispositivos de registro que se emplean en el contexto actual, signado por un formato de educación remota o *blended* (de alternancia).

Por otra parte, poder indagar sobre la correspondencia, o no, del curriculum prescripto y el curriculum enseñado. Es decir, en qué medida los aprendizajes y contenidos que se enseñan, se corresponden con los lineamientos curriculares, como parte de una política educativa, que procura garantizar una selección cultural equitativa para todos/as.

Entre otras posibles investigaciones, el lugar y tipo de evaluaciones que se registran en estos dispositivos, sus características y posibles variantes según los diferentes espacios curriculares (EC).

Resulta potencial, además, emprender investigaciones sobre estas interacciones entre estudiantes y profesores/as desde otros marcos teóricos para abordar lógicas de poder subyacentes, que permitan una comprensión más profunda de la asimetría pedagógica.

Podrían, a su vez, emprenderse estudios imbricados al tratamiento de las efemérides y las huellas registradas sobre los modos de abordar y/o conmemorar hechos históricos, fechas patrias, como parte de una tradición cultural de la que la escuela, como institución social, fue su depositaria.

Entre otras, de qué manera estos dispositivos impactan en los procesos de construcción de subjetividades. De algún modo, de qué manera repercuten, o no, en esos procesos en los que estudiantes jóvenes y adolescentes, devienen en sujetos humanos, a partir de la relación de las carpetas escolares con ellos/as mismos/as.

Finalmente, como parte de una cultura escolar, y en clave histórica, teniendo en cuenta que, frente a un escenario de cambios que están impactando con su contundencia en el campo educativo, sería posible su reemplazo por otros dispositivos propios de un mundo que avanza hacia la digitalización, su valor no perderá vigencia.

Todos tenemos en casa papeles viejos que va amarilleando en algún rincón olvidado, diarios, cuadernos de memoria, escolares a los que no solemos dar mucho valor. Acaban siempre vencidos por el tiempo y no es justo. Conforman un corpus documental de incalculable valor. (Sanchidrián Blanco y Gallego García, 2013, p. 770)

9.3. Algunos aportes a las políticas educativas

Inspirados en las expresiones de Foucault (1980), según las cuales las teorías deben constituirse en auténticas cajas de herramientas, es decir, proporcionar aportes que sean de utilidad superando cierta función meramente teórica de la investigación, es que desarrollamos este apartado. Recuperando expresiones de Foucault (1980), quien, al respecto, señaló:

[...] una teoría es exactamente como una caja de herramientas
[...] es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo. Si no hay personas para utilizarla, empezando por el teórico mismo, que deja entonces de ser teórico, es que no vale nada, o que el momento no llegó aún. No se vuelve sobre una teoría, se hacen otras, hay otras a hacer. (p. 79)

A partir de esta cita, entendemos que el lugar de las carpetas escolares (CE), u otros dispositivos de registro que se empleen, requieren de un lugar para reflexiones y discusiones en la agenda política pedagógica contemporánea. Especulaciones, intercambio y acuerdos que puedan verse reflejados en un marco político normativo (Barrionuevo Vidal, 2019b).

Los enormes esfuerzos orientados a sostener trayectorias educativas escolares regulares y continuas, que garanticen el ejercicio pleno del derecho al aprendizaje, ha llevado a regular diferentes aspectos del acto educativo, las prácticas de enseñanza, los procesos de aprendizajes, la evaluación las evidencias, entre otros. Empero, qué registrar, cuáles son aquellas evidencias efectivas de aprendizajes, no testigos resultantes de un simple hacer-hacer. Las instancias de escritura, de registros, constituyen verdaderos ordenadores que permiten promover procesos de aprendizajes (Chartier, 2005). Qué de lo planificado y desarrollado vale la pena ser registrado.

Sin duda alguna que la mera inclusión en una agenda de debates y dentro de políticas educativas públicas, no constituye una solución por efecto sucedáneo a las problemáticas complejas que afectan a la escuela secundaria. Se trataría de una propuesta inadecuada en su reduccionismo, pero valioso punta pie inicial que suponga removerlas de las antiguas vitrinas escolares para centrarlas en mesas de discusión didáctico pedagógicas y contribuir, desde estos espacios, con aportes a

la planificación de la enseñanza, la gestión de clases, los procesos de aprendizajes, la evaluación y a las trayectorias escolares estudiantiles, entre otros.

Las carpetas escolares (CE) podrían proporcionar mayores beneficios, en perspectiva de los aprendizajes estudiantiles, si se las dotara de un enérgico y dinámico sesgo personal. En tal sentido, resignificar sus funciones y, por ende, modos de organizaciones en términos de una renovada arquitectura interior.

Al estilo de bitácoras, disponer los trabajos, actividades y/o producciones escolares de los y las estudiantes en el centro de la escena pedagógica, despojándolos del carácter secundario y/o accesorio que muchas veces se les asigna. Es decir, un formato dinámico, flexible, superador del formato tradicional—simplemente compartimentado espacios curriculares (EC) y que puedan incluirse otras secciones relevantes, nuevos criterios de uso, evaluación y, hasta lo posibilidad de conformar bitácoras digitales.

Respecto de las nuevas secciones que podrían contener, incluir un apartado referido a los perfiles de los y las jóvenes, donde puedan presentarse, incluir datos personales que les interesen, sueños, gustos, proyectos, nombre de sus mejores amigos, preferencias, entre otros.

Por otra parte, otro segmento bajo un formato de diario personal, donde se incluyan reflexiones más o menos estructuradas y con cierto grado de periodicidad sobre determinadas producciones, experiencias significativas, preocupaciones que lo atraviesan, expectativas, frases que lo inspiran, dibujos representativos, estados de ánimo. Como también, una selección fotográfica que refleje diferentes momentos vividos que, a nivel personal, tengan cierta significatividad especial.

Entre otras secciones posibles, reunión de aquellas producciones que, según criterios personales, consideren sus mejores realizaciones. Sin duda alguna, incluyendo fundamentaciones de los criterios de elección, reflexiones metacognitivas del proceso de producción, que involucren bondades y dificultades que sortearon. Y, respecto de estas últimas, modos y/o estrategias a partir de las cuales las superaron.

Finalmente, un posible apartado destinado a sugerencias y /o recomendaciones de los y las docentes. Dentro de él, y con cierta regularidad,

apreciaciones de aspectos positivos en las producciones o desempeños áulicos de cada estudiante. O bien, ciertas sugerencias para mejorar determinados aspectos de sus trabajos, actividades, intervenciones áulicas u otras consideraciones.

Potenciar su uso y el aprovechamiento. Resignificarlas, para trascender los efectos de un proceso de naturalización que ha convertido a estos dispositivos en artefactos casi invisibilizados y pretéritos, lo que conlleva a una pérdida de su auténtico sentido pedagógico.

10. Referencias bibliográficas

10.1. General

- Álvarez, J. L. y Jürgenson, G. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A. 1^{era} reimpresión. ISBN 978-968-853-516-5.
- Albornoz, N., Silva, N., & López, M. (2015). “Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas” En *Estudios Pedagógicos*, 41, Número especial, 81-96. Chile. Recuperado de <https://n9.cl/b0to> (30/03/2019).
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, S. A. ISBN 978-84-7600-130-1.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. ISBN 978-84-493-1234-2.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. 1^{era} reimpresión. España: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Edición Paidós Ibérica S.A. ISBN 84-7509-S29-1.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlattu, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria, variaciones en los regímenes académicos. En *Espacios en Blanco*, Revista de Educación. Vol. 22, junio 2012, pp. 77-122. Buenos Aires. ISSN 1515-9485. Recuperado de <https://n9.cl/he9hb> (09/09/2020).
- Bericat, E. (1988). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel S. A. ISBN 9788434416932.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editotial, S.A..
- Bourdieu, P. & Passeron, J. S. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular. Título original *La Reproduction* (1970).

- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata. ISBN 84-7112-319-3.
- Bruner, J. (2006). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. ISBN 847432-31314.
- Bryman, A. & Burgess, R.G. (1994/2001). *Analyzing Qualitative*. London Data. Routledge. Recuperado de <https://n9.cl/he9hb> (19/01/2021).
- Bunge, M. (1985). *Teoría y Realidad*. Barcelona: Ariel.
- Calderón, C. (2003). El papel de la reflexividad en la investigación cualitativa. En *Salud. Revista Clínica Electrónica en Atención Primaria*, 2. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. ISSN 1887-4215. Recuperado de <https://n9.cl/23s6r> (10/07/2021).
- Canales Cerón, (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. 1^{era} edición. Colección Ciencias Humanas. Santiago de Chile: LOM ediciones. ISBN 956-282-840-9.
- Caram, G. (2011). “Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis”. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología: III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo encuentro de investigadores de psicología del MERCOSUR. Recuperado de <https://n9.cl/7z5sw> (19/09/2020).
- Caruso, M. & Dussel, I. (1998). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz editora, S.A. ISBN 950-13-6188-8.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós. ISBN 9789501215182.
- Casa Anguita, J.; Repullo Labrador, J. R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. En revista ELSIEVER, atención primaria. Vol. 31, N° 8, pp. 527-538. Recuperado de <https://n9.cl/g0ern> (14/10/2020).

- Coffey, A. & Atkinson, P. (2005). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <https://n9.cl/5ttc> (14/01/2021).
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. ISBN 13 978-950-550-218-9.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por TIC. Una mirada constructivista. En *Sinéctica*. Separata. Recuperado de <https://nanourl.org/XR> (14/09/2021).
- Coronado Gonzáles, M.L. (2005). Las correcciones de los textos escritos por los estudiantes en español. Departamento de Filología Española. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://n9.cl/h3wq9> (14/08/2021).
- Cuñat Giménez, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (*grounded theory*) al estudio del proceso de creación de empresas. Madrid: Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM, Vol. 2, p.44.
- Charmaz, K. (2011). Ethics, participant involvement and analytic methodology. En: Wertz FJ; Charmaz K.; McMullen, L.; Josselson R.; Anderson, R. y McSpadden E. (eds). *Five ways of doing qualitative analysis*. The Guilford Press, New York, 353-402. Recuperado de <https://n9.cl/f1637> (10/01/2021).
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. *La Pensée sauvage*, 1991. Trad. *La transposición didáctica* (1997). Buenos Aires, Aique.
- Danklemaer, Ch.; Feito, C.; Fihman, I.; Frederic, E.; Guber, R.; Mastrángelo, A.; Prudent, E.; Renoldi, B.; Silla, R. y Vecchioli, V. (2001). De las notas de campo a la teoría. Descubrimiento y redefinición de nagual en los registros chiapanecos de Esther Hermitte. En *Alteridades*, vol. 11, núm. 21, enero-junio, 2001. México Distrito Federal: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa, pp. 65-79. ISSN 0188-7017. Recuperado de <https://n9.cl/b283> (10/01/2021).

- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. En *Última década*, versión on-line, Vol.12, N° 21, pp. 83-104. Santiago, diciembre 2004. ISSN 0718-223.6. Recuperado de <https://n9.cl/eb6m> (27/01/2021).
- Day, Ch. (2006). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Título original: *A Passion for Teaching*. Madrid: NARCEA, S.A. de Ediciones. ISBN 84- 277-1508-0.
- Denzin, N. & Licoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. España: Editorial Gedisa. ISBN 978-84-9784-307-2.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* México Distrito Federal: Ed Mc Graw Hill, 2^{da} edición. ISBN 970-10-3526-7.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw- Hill. Recuperado de <https://n9.cl/yprx0> (07/04/2020).
- Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de Conocimiento. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://urly.ml/94111~q> (14/05/2021).
- Díaz Bravo, L.; Torruco García, U.; Martínez Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). *The interview, a flexible and dynamic resource*. En *Investigación Educ. médica* vol.2 no.7. México jul./sep. 2013. Versión *online*. ISSN 2007-5057. Recuperado de <https://urly.ml/355d5~q> (14/11/2020).
- Diccionario Enciclopédico Vox I. (2016). Larousse Editorial S. L. Recuperado de <https://urly.ml/b5644> (14/07/2021).
- Duro, E. & R. Perazza (2008). *Acerca de la obligatoriedad de la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Argentina: UNICEF.
- Eisner, E. (2011). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós: Barcelona. ISBN 9788449304774.
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 24, n.º 1. Murcia: Asociación Interuniversitaria de Investigación pedagógica, pp.

97-118. ISSN 0212- 4068. Recuperado de <https://urly.ml/868a7> (14/01/2021).

Fenstermacher, G. D. (1989). “Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. Cap. III. En Wittrock, M. (ed.) (1989): *La investigación de la Enseñanza, vol. I. Enfoques, Teorías y Métodos*. PAIDÓS: Barcelona. pp. 149-179. Recuperado de <https://urly.ml/8966d> (07/01/2019).

Flores, G. y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. En *Praxis Educación*. Vol. XVI, N° 2. Facultad de Ciencias Humanas: UNLpam, pp.52-61. Recuperado de <https://urly.ml/03a38> (01/07/2021).

Foucault, M. (1980). *Microfísica del Poder*. 2^{da} edición. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta. ISBN 84-7.443-017-8.

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. Siglo veintiuno Editores. Argentina S. A.. Argentina. ISBN 9871105029. Título original *Historie de la sexualite I: La volante de savoir* (1976).

Freire, P. (2002). *La pedagogía del oprimido*. 2^{da} edición, 1^{era} impresión. Siglo XXI Editores, S.A.: Buenos Aires. ISBN 9871220103.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Quincuagésima edición. Montevideo: Siglo XXI editores S.A. ISBN 978-968-23-0027-1.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Quincuagésima edición. Montevideo: Siglo XXI editores S.A. ISBN 978-968-23-0027-1.

Freire, P. (2008). *El grito manso*. Colección Biblioteca Clásica. Siglo XXI Editores: Buenos Aires. ISBN 789876290340.

Frutos, S. (1998). La entrevista en la investigación social: interacción comunicativa. En *Anuario*, vol.2. Rosario: Escuela de comunicación social. Universidad nacional de Rosario. Recuperado de <https://urly.ml/67d08> (10/07/2021).

García, C. (2010). Uso de fuentes documentales históricas que favorecen la investigación formativa. El caso de los semilleros de investigación. En *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N°1. Vol. 36: Valdivia. Versión *On-line*,

pp. 265-273. ISSN 0718-0750. Recuperado de <https://urly.ml/6d845> (27/01/2021).

García Ferrando, M.; Alvira, F.; Alonso, L. E. y Escobar, M. (comps.) (2015). El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación, (4ª edición). Madrid: Alianza Editorial.

García Paredes, N. (2014). Los docentes como un faro que ilumina y guía. En *Escritos en la Facultad*. Agosto 2014. Año 10, N° 99, p.22. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. ISSN: 1669-2306. Recuperado de <https://urly.ml/07859> (07/07/2021).

Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres del currículum*. Madrid: Morata editorial. ISBN: 978-84-7112-618-4.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded. Theory strategies for qualitative research*. New York: Aldine.

Glaser, B. G. (1978). *Grounded Theory 1984-1994*. Mill Valley. California: CA, Sociology Press.

Goffman, E. (2003). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, S.M. (2008). “Educación disciplina y violencia. Consideraciones teóricas e interpretaciones a partir de una realidad institucional”. En *Diálogos Pedagógicos*, Año IV, N° 8. Córdoba: Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba.

Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina. Críticas de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Argentina. ISBN 9789876294966.

Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. ISBN 9789876291576.

Hochschild, H.; Díaz, Walker, F. J.; Schiappacasse, J. y Medeiros, M. P. (2014). El plan maestro. Diálogos para la profesión docente. En *Calidad de la Educación*. N° 41, pp.121-135. Disponible en <https://urly.ml/97518> (19/06/2021).

- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1994). Data management and análisis methods. En Denzin, N.K. y Lincon, Y. S.. *Handbook of Cualitative Research. Thousand. Oaks, CA: Sage*, pp.428-444. Recuperado de <https://urly.ml/03ab4> (10/07/2021).
- Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*. 6^{da} edición, reimpresión. Madrid: Ediciones Morata S.A.ISBN 84 7112-356-8.
- Kohl de Oliveira (2016). “Pensar la educación. Las contribuciones de Vigotsky”. En *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Castorina, J.A.; Ferreiro, E. y Lerner, D. Buenos Aires: Editorial Paidós. ISBN 9789501293715.
- Lakoff, G. (1992). “The Contemporary Theory of Metaphor” en Andrew Ortony, (ed.) *Metaphor and Thought* (2nd edition), Cambridge University Press. Recuperado de <https://n9.cl/2fa93j> (19/09/2020).
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. En *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 87, enero-marzo 2000. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 6-27. ISSN: 0185-2698. Recuperado de <https://urly.ml/7794e> (27/01/2021).
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://urly.ml/840a9> (10/04/2020).
- Lúquez de Camacho, P y Fernández de Celayarán, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico conceptual, metodológicas y aportes a las ciencias. En *Revista Cumbres*, (2) 1. Maracaibo: Universidad de Zulia. ISSN 1390-9541, pp. 101-114. Recuperado de <https://urly.ml/13924> (07/01/2021).
- Mandoki, K. (2006) *Prosaica Uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Martínez, D., Collazo, M., y Liss, M. (2009). “Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina”. Educación y Sociedad, En *Campinas*, vol. 30, n. 107. Recuperado de <https://urly.ml/7c60b> (30/03/2019).

- Mitra, S. [Ted 2013]. (2013 / sf.). Construyendo una escuela en la nube [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://urly.ml/3156a> (07/04/2020).
- Morce, J. (ed.) (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Contus, Editorial Universitaria de Antioquía. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía: Colombia. ISBN 9586556239.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. ISBN 978-84-7432-518-8.
- Murillo Torrecilla, F. G. (2003). El movimiento teórico práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. Vol. 1 N° 2. Madrid. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4>. Recuperado de <https://urly.ml/265c5> (10/03/2020).
- Páramo, P. (comp.). (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. 2^{da} edición. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peña Fernández, M. A. (2005). Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y protección. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico I. Madrid: Universidad complutense de Madrid. Recuperado de <https://n9.cl/g10oi> (27/01/2021).
- Piaget J. (1983). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Sarpe D.L. ISBN 9788472915756.
- Pichón-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Colección Psicología Contemporánea. 5^{ta} edición. Ediciones Nueva Visión. SAIC: Buenos Aires. ISBN 950-602-065-5.
- Pineau, P. (2011). Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa. En Hillert, F.M; Ameijeiras, M.J. y Graziano, N. (comp.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Libro de Maestría en

Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría de Investigación y Posgrado. ISBN 978- 987-1785-17-9.

Puiggrós, A. (2003). *¿Qué pasó en la educación argentina: breve historia de la conquista hasta el presente?* 1^{era} edición. Buenos Aires: Galerna, S.R.L. ISBN 950-556-443-0.

Kaplan, K. (2009). Sobre la tolerancia los umbrales y los miedos: las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en la educación escolar. En *La mirada pedagógica para el Siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: UBA. Editorial Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría de Investigación y Posgrado. ISBN 978- 987-1785-17-9.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y E., García Jiménez (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2^{da} edición. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.. ISBN 84-87767-56-7.

Rockwell, E. (coord.) (1997). *La escuela cotidiana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. ISBN 968- 16- 4524- 3.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. 4^{ta} edición. Serie Ciencias Sociales, Vol. 15. Bilbao: Universidad de Deusto. ISBN 978-84-7485-423-7.

Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Middlesex. England: Penguin Books.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc libros. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-538-517-7.

Soneira, J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded theory) de Glasser y Strauss. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). España: Gedisa S.A.

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. 5^{ta} edición. Madrid Ediciones Morata, S. L. ISBN 978-84-7112-422-7.

Strauss, A. & J. Corbin J. (1994). Grounded Theory Methodology, An overview. In Denzil, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage Publications.

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Bogotá - Colombia: CONTUS - Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y R. Bodgan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A. ISBN 84-7509-816-9.
- Tyack, C. y Cuban, D. (2001). Por qué persiste la gramática escolar de la escolaridad. En *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN 9681663128
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis. ISBN 9788477384496.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. ISBN 9788408006947.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. ISBN 978-959-13-3928-7.

10.2. Específica

- Abik, M.; Ajhoun, R. y Ensias L. (2012). "Impact of technological advancement on pedagogy" Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January Volume: 13 Number: 1 Article 15. Recuperado de <https://n9.cl/hancv> (14/04/2020).
- Badanelli Rubio, A. M. y K. Mahamud Angulo (2007). "Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso". En *Revista de la Asociación de Inspectores de España*. N° 6. Monográfico. Madrid. ISSN 18850286. Recuperado de <https://n9.cl/5mja6> (10/02/2019).
- Barrionuevo Vidal, M.B. (2019a). *Las carpetas escolares como dispositivos del ciclo orientado de la escuela secundaria. Período 2010-2016*. Tesis de Maestría. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación: Córdoba. Maestría en Investigación educativa.
- Barrionuevo Vidal, M. B. (2019b). Las carpetas escolares de escuela secundaria. Un dispositivo que reclama un lugar en la agenda pedagógica contemporánea. Eje 1 Educación, procesos, políticas e historia educativa. 3^{er} Congreso Nacional de Sociología AAS. Universidad Nacional de San Juan, PRE ALAS, Perú 2019 y 2^{das} Jornadas de Sociología de San Juan. Del 04 al 06 de septiembre de 2019.
- Barrionuevo Vidal, M. B. (2021). El estudio de carpetas y cuadernos escolares. Algunos aportes a la investigación educativa. Ponencia XXXII Encuentro de Estado de la Investigación Educativa. Córdoba: Facultad de educación, Universidad Católica de Córdoba, 14 y 15 de octubre de 2021.
- Barrios Martínez, D.M. y Gaitán Clavijo, M. C. (2008). "El lugar del cuaderno en la reflexión de la didáctica de la lengua en los primeros grados". En *Estado de la Enseñanza de la Lengua en Colombia*. Colombia: Grupo de investigaciones pedagógicas de la lectura y la escritura. Facultad de Educación. Pontificia Univ. Javeriana. Recuperado de <https://n9.cl/w6kr7> (12/03/2020).
- Blanch Gelabert, S.; A., Bosco Paniagua; X., Gimeno Soria; N., González Monfort; A., Fuentes Agustí; M., Jariot Garcia; J., Jiménez Pelayo; S., Oliver del Olmo; M., Rifà Valls; N., Santiveri Papiol; D., Segura Aliaga;

- L., Trafi Prats (2011). “Carpetas de aprendizaje en la educación superior: una oportunidad para repensar la docencia”. Servei de Publicacions. Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://n9.cl/t7f6d> (10/04/2022).
- Bores Calle, (2006). “El cuaderno del alumno como herramienta potencialmente útil para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de Educación Física”. En *Educación Física y Deporte*, vol.5 N° 1, pp. 23 - 47 Valladolid: Universidad de Antioquía. Recuperado de <https://n9.cl/kytcn> (07/03/2020).
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Calfe, R. & Perfumo, P. (1993). *Studen Porfolios; oportunities for a revolution in assessment*. En *Journal of Reading*, Vol. 36, N° 7. Abril 1993. EEUU: *International Reading Asociation. Stanford Univerity*.
- Camilloni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones Paidós. ISBN 950-12-2129-6
- Camilloni, A. (2014).” Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico”. En *Revista de Educación* Año 5, N.º 7. pp. 17-32. Recuperado de <https://n9.cl/knrob> (10/02/2019).
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, 6, pp. 317-333.
- Castillo Gómez, A. (2010). "Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita". En *School Exercise Books Meda*, J., Montino, D. y Sani, R. (eds.). *A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Florencia (Italia): Polistampa.
- Castro, S. G. & Ferrari, M. B. (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial”. En *Revista Praxis Educativa*. Vol. III, N°1, enero-junio 2013, pp. 35-46. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa. ISSN 0328-9702. Recuperado de <https://n9.cl/ajq6i> (29/03/2020).
- Cázares Aponte, L. y Cuevas, F. (2009). *Planeación y redacción de competencias. Manual síntesis*. (s/r): Centro de Asesoría Pedagógica ASERTUM. Con el respaldo de Trillas Editorial.

- Cobarruvias Papahiu, P & Piña Robledo, M.M. (2004). “Las interacciones maestro-alumno y su relación con el aprendizaje”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXIV, N° 1, 1^{er} trimestre, pp. 47-84. México: Centro de Estudios Educativos, A. C.. Recuperado de <https://n9.cl/7ey1d> (07/02/2020).
- Cohen, A. D. & Robbins, M. (1976). Hacia la evaluación del desempeño entre idiomas: la relación entre errores seleccionados, características de los estudiantes y explicaciones de los estudiantes. En *Language Learning. A Journal of Research in Language of Studies*. Vol. 26. Número 1. Junio de 1976, pp. 45-66. Recuperado de <https://n9.cl/n9qjk> (30/06/2021).
- Coll, C. & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno – profesor: líneas de investigación. En *Revista de Educación*, 346. Mayo – agosto 2008. Madrid. pp. 15-32. Recuperado de <https://n9.cl/hva0> (30/09/2020).
- Coll, C. y Solé, I. (2001). “Enseñar y aprender en el contexto del aula”. En Coll. C.; Palacios, J. y Marchesi a (comps). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Conidi, M. Ch. (2014). “La relación maestro alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno”. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación: Barcelona. Recuperado de <https://n9.cl/p4z4h> (07/06/2019).
- Contrera Pérez, G. y Zuñiga Gonzáles, C. G. (2018). Concepciones sobre concepciones de retroalimentación del aprendizaje: evidencias desde la evaluación docente en Chile. *Rev. Actual. Investig. Educ* vol.18 n.3 San José Sep./Dec. 2018. Recuperado de <https://n9.cl/j7xgc> (09/07/2021).
- Coronado Gonzáles, M.L. (2005). Las correcciones de los textos escritos por los estudiantes en español. Departamento de Filología Española. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <https://n9.cl/h3wq9> (10/07/2021).
- Custodio Mejía, A. & Ávila Meléndez, L.A. (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. En *RMI, Investigación*. Abril – junio 2009, México. Vol. 14, N° 41, pp. 485-513. Recuperado de <https://n9.cl/z1t0j> (29/09/2020).

- Chartier, A. (2005). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. Conferencia pronunciada en el VIII Congreso Internacional Historia de la Cultura Escrita. Universidad de Alcalá, 5-8 julio 2005. Recuperado de <https://n9.cl/x8sb9> (14/05/2020).
- Chaudorn, C. (1997). Un modelo descriptivo de discurso en el tratamiento correctivo de los errores del estudiante. En *Language Learning. A Journal of Research in Language of Studies*. Vol. 27, Número 1. Enero de 1977, pp. 29-46. Recuperado de <https://n9.cl/xtnek> (27/07/2021)
- Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. 1^{era} edición. Buenos Aires: Santillana. ISBN 978- 950-46-1910-9.
- De la Iglesia, G.M. (2012). “La construcción de sentidos en relación con la carpeta didáctica del docente: historia y presente de esta práctica”. Especialización en Pedagogía de la Formación. UNLP. 2012. PROFOR. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://n9.cl/acqb7> (27/07/2018).
- Del Valle Redondo, A. y F., Perelman de Solarz (1988). “El cuaderno de clase y su autor”. En *Lectura y Vida*, Año 9, N° 3 Recuperado de <https://n9.cl/elri9> (19/03/2021).
- De Zambonini, S.; Sabelli, M. J. y Tenutto, M. A. (2017). Evaluar para el aprendizaje: la retroalimentación como oportunidad para seguir aprendiendo. *Revista Isalud*. Vol. 13, N°63, julio.
- Dubrovsky, S., A. Iglesias, P. Farías, M. E. Martin & E. Saucedo (2018). “La interacción docente – alumnos en los procesos de aprendizaje escolar”. En *Revista Anuario* N° 6, pp. 305-308. Universidad Nacional de La Pampa: Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado de <https://n9.cl/ras8t> (09/03/2020).
- Duplessis, P. (2007). “L’objet d’étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique”. Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelle: ¿de quoi parlons-nous? 14 septembre. Recuperado de <https://urly.ml/baaf7> (10/04/2020).
- Escobar Medina, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno – docente en el proceso enseñanza – aprendizaje. En *Paakat*, revista de Tecnología y

Sociedad. Nuevas tecnologías y comercio electrónico. Guadalajara. Año 5, N° 8, marzo- agosto 2015. ISSN: 2007-3607. Recuperado de <https://n9.cl/t28sm> (29/09/2020).

Espósito, S. M., Barrera; M.R., Gallo; V., Martínez; M., Ocampo; A., Tagliavini (2010). “Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Facciola, M.C. y Aguilar Rivera, M. C. (2015). “La carpeta escolar: muestrario de actividades y espejo del esfuerzo asociado a los aprendizajes escolares en jóvenes y adultos”. En *Revista de Psicología*, 11(22). Recuperado de: <https://n9.cl/4pq2q> (05/06/2021).

Fajre, C. y Arancibia, V. H. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. En *Didáctica, Lengua y Literatura*. Madrid: Revistas Científicas Complutenses V.12, pp. 121-138. ISSN 1130-0531. Recuperado de <https://n9.cl/7ff4v> (29/09/2020).

Falconi, O. (2014). “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuelas secundarias. Las técnicas de estudio como objeto de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación de contenido. En *Educación, Formación e Investigación* Vol. 5 N° 8 [Versión electrónica] ISSN 2422-5975. Recuperado de <https://n9.cl/8qjpy> (07/03/2020).

Falconi, O. (2019). “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuelas secundarias. Las técnicas de estudio como objeto de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación de contenido. En *Educación, Formación e Investigación* Vol. 5 N° 8 [Versión electrónica] ISSN 2422-5975. Recuperado de <https://n9.cl/j3lnu> (07/03/2020).

Ferrada Rau, R. N. (2014). “Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las representaciones sociales que construyen estudiantes de relación media en torno a la influencia de la institución escolar en sus procesos formativos”. Chile: Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación. Programa de Magister en

- Educación, con mención en Currículum y Comunidad Educativa. Recuperado de <https://n9.cl/ftxhf> (Consultado 24/03/2019).
- Finochio, A.M y N., Romero (2013). “Las prácticas escolares a través de manuales y cuadernos: aportes para la formación docente”. VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. *Currículo, investigación y prácticas en contexto (s)*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN 978-987-544-514-7.
- Flaherty, M. G. (2003). “Las consignas del docente y las producciones de los alumnos registradas en las carpetas de clase”. Licenciatura en Ciencias de la educación con especialización en Planeamiento, Supervisión y Administración. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba.
- Flanders, N. A. (1977). *Análisis de la interacción*. Madrid, España, Edit. Anaya.
- Formica, D.; Favier, M. y M.T. Gómez, M. T. (2008). *El cuaderno de clase y el pensamiento en el aula*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo (UNC).
- Frigerio, G. (comp.) (1991). *Currículum presente ciencia ausente. Norma teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores. ISBN 950946725.
- Gregori Giralt, E. (2009). “La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué”. En *Obervar*, Vol. 3. Recuperado de: <https://n9.cl/ioz5> (19/03/2020).
- Guevara Bazán, I. A. (2011). “La interacción en el aprendizaje”. En *Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Universidad Veracruzana*. Vol. 24, N° 1. México. Recuperado de <https://n9.cl/4bb57> (08/03/2021).
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Gvirtz, S. (2013). *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique grupo Editor, S.A..ISBN 9789870600824.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2010). “El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación. Alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje”. En Meda, J., Davide, M. y Sani, R. (comps.) *School Exercise Books: A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, pp. 11-22. David Brown Book Company: Macerata, Italia.

- Gvirtz, S.; Grinberg, S. y Abregú, V. (2011). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique educación. Nueva carrera docente. ISBN 978-987-06-0083-1.
- Hargreaves, A; Earl, L. y Ryan, J. (2008). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L. ISBN 978-84-9921-605-8.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berna: Peter Lang. (1992). Recuperado de <https://n9.cl/95mp6> (24/03/2019).
- Ibáñez Bernal, C. (2007). “Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa”. En *Revista mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 12, N° 32. México: COMIE. pp. 435-456. ISSN 14056666.
- Jurado Mejía, V. M. & Obando Sánchez, G. (2014). “Una aproximación a las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías en la institución educativa Juan Manuel González”. En *Revista Páginas*, N° 96. Colombia: Universidad Católica de Pereira. Recuperado de <https://n9.cl/tgd0i> (07/02/2020).
- Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language acquisition. En Burt, A.; Dulay, H. y Finocchiaro, M. (eds.). *Viewpoints of English as a second language*. Nueva York. Regents. Recuperado de <https://n9.cl/w9b87> (14/05/2021).
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Londres: Longman. Recuperado de <https://n9.cl/4oe76> (14/05/2021).
- Krichesky, M. (2014). *Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria*. En *De prácticas y Discursos*. Cuadernos de Ciencias Sociales. Año 3, N° 3. Resistencia: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <https://n9.cl/jqg9l> (07/06/2020).
- Lavelde, O.; P., Elejalde y T., Ramírez (1983). *La letra con sangre entra. Análisis de las prácticas de premios y castigos*. Tesis de Maestría en Investigación Socio Pedagógica. Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Medellín. Recuperado de: <https://n9.cl/88gv> (07/07/2021).

- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. 1^{era} edición. Buenos Aires: Paidós. ISBN 9501261131.
- Litwin, E. (2000). El campo de la didáctica y la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós: Buenos Aires. ISBN 9789501261134.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Editorial Paidós, S.R.L. ISBN 9789501215137.
- Martínez Correa, B. A. (2017). “Experiencias de aprendizaje mediado y análisis de la conversación en la sala de clases de escuela de diversos contextos socioeducativos”. Universidad Diego Portales. Facultad de Educación: Santiago de Chile. Recuperado de <https://n9.cl/w0h0v> (10/01/2020).
- Maturana, H. (1990). *Biología de la cognición 1 epistemología*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera. ISBN 956-236-019-8.
- Muñoz, S.; Suárez, A.; Ponce, M. (2015). “Las consignas escolares como enunciados mediadores de los aprendizajes. Primeras aproximaciones”. VIII Jornadas nacionales y 1^o Congreso Internacional sobre la formación del Profesorado. *Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <https://n9.cl/vu5e> (14/01/2020).
- Paredes, J. (2011). La relación pedagógica y la evaluación. En Fernández, F. (coord.). (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona. INDAGA-T – RECERCA, pp. 37-45. Recuperado de <https://n9.cl/tpmy2> (07/01/2021).
- Prol, G. (2004). La escritura y la clínica psicopedagógica. En *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas* de Schlemenson, S.. Buenos Aires: Editorial Paidós Ibèrica, SA.I.C.F.. ISBN9789501221763.
- Rendo, A. y Perelman, F. (1988). “¿Qué es el cuaderno escolar?”. En *Revista Argentina de Educación*. Año VI, N.º 10. Buenos Aires: Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación.

- Rezeau, J. (2001). Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Thèse de doctorat - Doctorat de l'Université Bordeaux 2. Recuperado de <https://n9.cl/4sk2d> (07/01/2021).
- Rincón, G. Narváez, E. Roldán, C. (2005). "Interacciones en el aula y lenguaje". Recuperado de <http://cort.as/-JAIr> (27/05/2019).
- Ribas Moline, R. y A. D`Aquino Hilt (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Editorial Edelsa. Colección Investigación Didáctica. Madrid. ISBN 9788477114444.
- Rivero Silva, M. N. (2015). "Los juicios escritos que el maestro registra en los cuadernos de los alumnos: finalidad, retroalimentación y significados". Instituto de Educación. Universidad ORT Uruguay. Recuperado de <https://n9.cl/1z0pv> (14/05/2019).
- Roni, C.; Rosili, P. y Carlino, N. (2013). Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula. ¿Cómo evitar el aplicacionismo de los estudios intrínsecos? V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornada de Investigación y 8^{vo} encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires: UBA. Facultad de Psicología. Recuperado de <https://n9.cl/6ytck> (07/03/2020)
- Sanchidrián Blanco, C. y Arias Gómez, B. (2013). La labor del maestro en los cuadernos escolares: un estudio de caso. En *Bordón Revista de Pedagogía*, Vol. 65, N° 3. España: Sociedad Española de Pedagogía. Recuperado de <https://n9.cl/ylkhe> (01/03/2020).
- Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico pero... ¿ellos aprenden?* España: Ediciones mensajero. Recuperado de <https://n9.cl/wku5j> (07/04/2020).
- Schneider, M. C.; Gowan P.; Chen, J. & Nichols, P. (2021). Using Principled Assessment Design and Item Difficulty Modeling to Connect Hybrid Adaptive Instructional and Assessment Systems: Proof of Concept. *Adaptive Instructional Systems. Adaptation Strategies and Methods*, pp. 149-166. Recuperado de <https://n9.cl/i8hxl> (07/07/2021).
- Suárez Pazos, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. En *Revista de Educación* N° 335, pp. 429-433. España. Recuperado de <https://n9.cl/9lbvv> (07/07/2021).

- Tenutto Soldevilla, M. e Irigoyen, R. (2021). “La comunicación en el aula”. En Ferreyra, H. A. y Tenutto Soldevilla, M. (comps.) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en Educación Superior*. Buenos Aires: NOVEDUC: Colección Universidad. ISBN 978-987-538-792-8.
- Terán Guillén, M. (2012). Estudio sobre la interacción docente – alumno como factor del clima socioemocional en el aula a nivel del Bachillerato. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://n9.cl/rgh21> (09/03/2020).
- Truscott, J. (2007). Review article. The case against grammar correction. In 12 writing classes. *Language Learning*, 46(2), pp. 327-369. Recuperado de <https://n9.cl/baftj> (14/05/2021).
- Truscott, J. & Hsu, A. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), pp. 292-305. Recuperado de <https://n9.cl/cb62k> (27/05/2021).
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British educational Journal*, 22(4), pp. 389-404. Recuperado de <https://n9.cl/xywac> (07/07/21).
- Turbayne, C. M. (1974). *El mito de la Metáfora*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning*. Psychology Press. East Sussex. Recuperado de <https://n9.cl/iw5ps> (10/04/2020).
- Vadoris, G. J. (2000). “La enseñanza de la lengua en el tercer ciclo de la educación general básica: las consignas del docente”. Tesis de Licenciatura dirigida por la Dra. Luque, M. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba.
- Vadoris, G. J. (2014). “Las teorías implícitas de los profesores sobre la escritura en procesos de enseñanza ya aprendizaje de las disciplinas, en la escuela secundaria. Tesis Doctoral dirigida por la Dra. Carena, S. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba.

10.3. Marcos normativos y documentos consultados

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 84/09. 15 de octubre 2019. Recuperado de <https://n9.cl/ywj9q> (27/11/2020).

Gobierno de la Nación (2010). Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas. Primeros resultados de una política nacional de promoción a la investigación desde el sistema formador. Ministerio de Educación de la Nación. 1era ed. Buenos Aires.

Gobierno de la Provincia de Córdoba (2009). *Documento para la construcción de la autoevaluación institucional* (2009). Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Recuperado de <https://n9.cl/k1ze> (07/06/2020).

Gobierno de la Provincia de Córdoba (2010). *Diseño curricular, encuadre general, versión definitiva 2011-2020*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Recuperado de <https://n9.cl/3pkdc> (10/03/2020).

Gobierno de la provincia de Córdoba (2011a). *Implementación de las orientaciones de la educación secundaria en la provincia de Córdoba. Sugerencias para la enseñanza y a evaluación de los aprendizajes*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Recuperado de <https://n9.cl/25ogt> (07/03/2020).

Gobierno de la provincia de Córdoba (2011b). *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2015*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Recuperado de <https://n9.cl/us2hv> (17/02/2021).

Gobierno de la provincia de Córdoba (2012a). *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Economía y Administración 2012-2015. Tomo 5*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Recuperado de <https://shortest.link/7h8> (19/02/2021).

Gobierno de la provincia de Córdoba (2012b). *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Ciencias Naturales 2012-2015. Tomo 4* Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Recuperado de <https://ya.co.ve/5Zj-> (14/02/2021).

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). *Aportes para la planificación de la enseñanza en Educación Primaria y Secundaria*. Fascículo 8 Serie Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <https://n9.cl/exb0w> (07/06/2021).

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016). *Secuencias didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <https://n9.cl/d0n94> (10/08/2021).

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Resolución N° 188/18. *Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Recuperado de <https://n9.cl/aycn> (07 /01/2019).

Ley de Educación Nacional N° 26.206. 27 de diciembre de 2006.

Ley de Educación Provincial N° 9870. 15 de diciembre de 2010.

Ley Federal de Educación N° 24.195. 29 de abril de 1993.

Organización de la Naciones Unidas (ONU) (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible* (2015). Recuperado de <https://n9.cl/tdds> (07/09/2020).

ANEXOS

**ANEXO I MATRIZ ANALÍTICA DE EPISODIOS Y RELACIONES
PEDAGÓGICAS**

Matriz analítica de episodios y relaciones pedagógicas

-	Componentes															Tipos								
	PE													RP		DCI		DV	DD	SD	EB	F	D	
	Año	C ²³	Cu ²⁴	Ej ²⁵	T/G ²⁶	L- C ²⁷	L- O	T ²⁸	F ²⁹	Pe ³⁰	Ta ³¹	Lr ³²	Cc ³³	T	P	Sí	No							
1	6	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-
2	6	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-
3	6	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	X	-
4	6	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-
5	6	-	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-
6	6	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
7	6	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	x	-	X	X	-	-	-	-	-	-
8	6	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X
9	6	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	x	-	X	X	-	-	-	-	-	-
10	6	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-
11	6	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	x	-	X	X	-	-	-	-	-	-
12	6	-	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-
13	6	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-
14	6	-	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	X	-	X	-
15	6	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-
16	6	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-
17	6	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-
18	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-
19	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	X	-	-
20	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	X	-	-
21	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	X	-	-
22	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-

- 23 Conceptos
- 24 Cuestionarios
- 25 Ejercitaciones
- 26 Tablas/gráficos
- 27 Lecturas y cuestionarios
- 28 Títulos-temas
- 29 Fechas
- 30 Producciones escritas
- 31 Tareas
- 32 Líneas de tiempo
- 33 Cuadros conceptuales

23	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
24	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
25	4	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
26	4	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
27	4	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
28	4	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
29	4	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
30	4	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-
31	4	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-
32	5	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-
33	5	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-
34	5	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	X	-	-	-
35	5	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	X	-	-	X	-	-
36	5	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-
37	5	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	X	X	-	X	-	-	-
38	5	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-
39	5	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-
40	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	X	-
41	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	X	-
42	5	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	X	-
43	5	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	X	-
44	5	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
45	5	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-
46	5	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-
47	5	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-
48	5	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-
49	5	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-
50	5	x	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-
51	5	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
52	5	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
53	5	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-
54	5	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
55	5	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	T	X	X	X	-	-	-	-

56	5	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	X	-	-
57	3	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-	X	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-
58	3	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
59	3	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
60	3	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-
61	3	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	X	-	-
62	3	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
63	3	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-
64	3	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-
65	3	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-
66	3	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-
67	2	X	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X	-	-
68	2	-	X	-	X	X	X	X	X	-	-	-	-	X	X	-	X	X	-	-	X	-	-
69	2	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-
70	2	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	X	-	-	-	-
71	2	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	X	-	X	X	-	X	-	-	-	-
72	2	-	-	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-
73	2	-	X	-	-	-	X	X	X	X	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-
74	2	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-
75	2	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
76	2	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
77	2	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
78	2	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-
79	2	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-
80	1	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-
81	1	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-
82	1	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-
83	1	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-
84	1	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-
85	1	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-
86	1	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-
87	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	X	-	-
88	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	X	-	-

89	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
90	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
91	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
92	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
93	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
94	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
95	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
96	4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
97	2	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-
98	2	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
99	2	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
100	2	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
101	5	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-
102	5	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-
103	5	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-
104	5	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-
105	5	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-
106	5	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-
107	5	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
108	5	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
109	5	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	X	-	-
110	5	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	X	-	-
111	5	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
112	3	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
113	3	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
114	3	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
115	3	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
116	3	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
117	3	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
118	3	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
119	3	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
120	3	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
121	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-

122	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-
123	6	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
124	6	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
125	6	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
126	6	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
127	2	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
128	2	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
129	2	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
130	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
131	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-
132	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-
133	1	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
134	1	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-
135	1	x	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
136	1	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-
137	1	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
138	5	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-

ANEXO II MEMOS

MEMO 1

Hoy *jueves 2 de julio de 2020*, siendo las 19:00 hs. aproximadamente, inició la tarea de análisis del *corpus* de carpetas escolares de escuela secundaria. Me encuentro con una muestra que todavía no está completa, he recibido carpetas nuevas, pero veo tanta cantidad, volumen de información, de hojas, que por eso comienzo a elaborar estos memos. En primer, lugar advierto la necesidad de organizar y clasificar estas carpetas algunas aparecen con las tapas, observo cantidad de hojas sueltas apuntes fotocopias, otros elementos escolares como por ejemplo hay mapas, hay tablas periódicas, aparecen también horarios sueltos, dibujos y también, bienes u objetos personales de los estudiantes. Algunas de estas carpetas llegaron a dentro de bolsas de *nylon*, otras sujetas con bandas elásticas, en otros casos varias hojas sueltas, aunque con folios como separadores. Algunas de ellas, amarradas por anillos metálicos.

Si bien la idea es analizar estas fuentes documentales en el estado que se encuentran me veo obligada a organizar esta cantidad de hojas y carpetas que integran el *corpus*, es sistematizar, de alguna manera, para poder tener como una primera aproximación y advierto, a partir de esta primera aproximación que, según esta apariencia externa, que presentan, se podría establecer alguna tipología.

Como nota de campo que me parece muy interesante tener en cuenta, es que solo una de las carpetas aparece con tapas es decir con el soporte externo material que sería lo que responde a la conceptualización de carpeta escolar que hace la Real Academia Española (RAE); frente a esto me pregunto si la presencia o la ausencia de este soporte externo en verdad influye, o no, en la categoría carpeta escolar.

Además, para otro lado, estoy pensando que los autores, investigadores, y la literatura que hay en torno a las investigaciones de fuentes documentales primarias, como en este caso, las carpetas escolares, sostienen que estos documentos deben ser analizados de la manera en que se encuentran y no establecer una categoría previa de análisis intentando que la realidad o el objeto que nosotros estamos observando, el documento en este caso, se ajuste a la categoría que nosotros tenemos de manera apriorística.

Advierto que según el estado que presentan, como las veo y como las recibo, que puedo reunir las en dos grupos bastante diferenciados. Insisto, teniendo en cuenta el aspecto externo que presentan, que es un interesante de análisis, que amerita una categoría que debería construir a partir de lo que estoy observando.

MEMO 2

Hoy *sábado 4 de julio de 2020*, siendo las 17:00 hs. continuo con el análisis de las carpetas escolares. Recorriendo las diferentes carpetas escolares que no había podido observar cuando comencé el estudio, me encuentro con que aparecen ciertas regularidades como por ejemplo la presencia de separadores eh carátulas dentro de folios, que marcan los diferentes espacios curriculares, esto es un componente que está bien identificado en todas las carpetas.

No todas las carpetas tienen el soporte externo, la mayoría no tienen el soporte externo, pero, sin embargo, aparece un cierto ordenamiento porque estos folios permiten agrupar el contenido de las carpetas teniendo en cuenta los distintos espacios curriculares. La presentación unida por una banda elástica o dentro de una bolsa o algún otro elemento sujetador me está permitiendo poder identificar mejor y organizar mejor cada una de estas unidades de análisis del *corpus* que tengo hasta este momento.

Si el volumen de información es bastante importante porque las carpetas, aunque no tengan las tapas externas vienen, por lo menos la mayoría de las que estoy pudiendo observar ahora, con todos los espacios curriculares adentro. Es decir que no estoy haciendo una discriminación de algunos espacios curriculares sí y otros no, aunque algunas de ellas solamente presentan algunos espacios curriculares esto lo puedo identificar, con mayor facilidad por la presencia de los folios.

Una vez más, vuelvo a preguntarme sobre el estado en que recibo a las carpetas. Posiblemente, como los estudiantes las conservan para los fines de esta investigación, este estado tiene que ver con un estado de conservarla como forma

de archivo, pero no necesariamente es que presentaban en el momento en que los estudiantes las estaban utilizando.

Si me encuentro con que la tarea de agrupamiento y organización, en esta primera aproximación, se me complica en algún sentido. Porque en algunas bolsas aparecen mucha cantidad de hojas sueltas, sin amarras, faltan muchos folios, pueden pertenecer a más de un estudiante, por las letras, por los nombres, y no hay modo en esta primera impresión, de identificarlas y poder separarlas.

MEMO 3

Hoy *viernes 10 de julio de 2020*, siendo las 20:00 hs. continúo con la tarea de organizar y sistematizar las primeras carpetas que recibí. Vuelvo a hacerme la pregunta, si este estado se corresponde, o no, con el estado que las carpetas tenían al momento de ser utilizadas por los estudiantes. Esta pregunta resuena, porque también consideró que no necesariamente la deben haber desorganizado para enviarla, sino que posiblemente le sacaron las tapas la introdujeron dentro de una bolsa, con alguna amarra de hilo, o una banda elástica sosteniendo el material y la enviaron.

Observo que muchas de ellas presentan en su parte externa inscripciones, frases, etiquetas pegadas, algunas imágenes, símbolos de la presencia de huellas no pedagógicas dentro de un dispositivo pedagógico didáctico. La presencia de estas huellas y trazas, inscripciones, me hacen pensar en la carpeta, o conjunto de hojas, como un cierto terreno de libertad, de libre albedrío, donde los jóvenes los adolescentes encuentran un espacio de posibilidad para expresar ciertos sentimientos, emociones, gustos, preferencias, imágenes apreciadas, marcas que siguen, o que utilizan.

Sigo sistematizando, buscando regularidades y un tercer grupo que no encaja en las dos categorías...carpetas de dispersión.

MEMO 4

Hoy *jueves 16 de julio de 2020*, siendo las 09:30 hs. me encuentro con la organización de las carpetas que integran el *corpus*. En busca de las constantes, regularidades y disrupciones, observo un tercer grupo de carpetas que no pertenecerían a los grupos clasificados. Gran cantidad de hojas sueltas, otros elementos como fotocopias, principalmente, sin ningún tipo de intervenciones por parte de los/las estudiantes, salvo algunas pocas de ellas en las que por fragmentos se ha empleado la técnica del subrayado.

Respecto de su apariencia externa, modo de presentación es diferente. No hay soporte externo, o tapas que contienen los registros. No todos los espacios curriculares están separados por folios o carátula separadora. Tampoco se encuentra lo que denominaría la carpeta completa. Comparando sus contenidos, con los DDCC, se advierte la ausencia de algunos de estos espacios curriculares. Materias que no están. En algunos varios espacios curriculares, en otras solo algunos.

Recupero su valor como registros, tal vez este es el modo en que llegan a mi poder ¿este es el estado que presentaban al tiempo de su uso? La sola presencia de estos registros permite incluirla en la categoría carpetas escolares. No forzar las categorías emergentes, recupero su estado natural, u original. Es posible que, las tapas o soporte externo haya sido quitado antes de su envío para integrar el corpus. Sin embargo, no es posible suponer que los/las estudiantes hayan desorganizado los registros para su envío. En tal sentido, la ausencia de cierto ordenamiento externo hace suponer que ese estado corresponde con el mismo que mantenía en su tiempo de uso.

Igualmente, presentan como regularidad, la presencia de elementos no pedagógicos. Tarjetas personales, inscripciones y frases, pertenencias como fotos, etiquetas de golosinas, fragmentos de papel con nombres, números telefónicos, entre otros.

Este grupo da lugar a una nueva categoría de estos registros, como carpetas de dispersión. No es posible forzar este modo de presentación para integrarlo dentro de los grupos previos que he categorizado.

MEMO 5

Siendo el día 21 del mes julio de 2020, 22.00 hs, aproximadamente procedo al análisis del *corpus* de un grupo de carpetas escolares perteneciente a una estudiante de 6° año de la orientación gestión y administración de podido analizar hasta el momento un total de 25 episodios y como nota distintiva, dentro de todos estos episodios, en primer lugar, la aparición de las propuestas de enseñanza reducida actividades diferentes tipos de actividades como cuestionarios, situaciones problemáticas, recomendación de lectura de alguna fotocopias, a otro material. Solamente en un solo episodio, el episodio número 14, el docente dentro de su propuesta desarrolla un aprendizaje y contenido, lo conceptualiza da definición y sus ejemplos. En los demás no aparecen conceptualización de aprendizaje y contenidos en términos de los DDCC de la pcia de Cba. Esta carpeta aparece con el formato de tapas duras ordenadas a través de folios, carátulas separadas que separa los diferentes espacios curriculares; contiene todos los espacios curriculares presenta una apariencia de medianamente ordenada. Encontramos, en su interior, un número importante de hojas sueltas; dentro de sus hojas sueltas aparece fotocopias, otra escritas en una computadora (impresiones en computadora). Algunas subrayadas con resaltadores de diferentes colores y dentro del total de episodio analizados las propuestas de enseñanza aparecen reducida simplemente a una actividad (o actividades) y no aparecen en ninguno de estos episodios, intervenciones docentes donde realicen algún aporte, alguna, alguna orientación en el proceso que desarrollan los estudiantes para resolver las distintas propuestas que el docente realiza.

MEMO 6

Siendo el día 30 de julio del año 2020, (18:30 hs, aproximadamente) procedo al análisis de 25 episodios de una carpeta escolar de 5° año de un estudiante de la especialidad en humanidades. La misma presenta, en sus características externas, el formato correspondiente a archivo, o carpeta de tapas duras. En su interior aparecen diferentes en folios, o portadas que, en este caso utiliza para separar los distintos espacios curriculares. Como nota distintiva de este grupo de 25 episodios, se observa que la mayoría de las propuestas enseñanza

están reducidas a la propuesta del desarrollo de alguna actividad en algunos casos son cuestionarios en otros casos aparecen ejercitaciones; aparecen aquí también alguno gráficos y tablas como también aparece una especie de consigna, no se sabe claramente, presenta una serie de títulos, que corresponden al espacio curricular de tecnología. Presenta una serie de títulos y se caracteriza por un enorme espacio en blanco, un espacio que, una hoja completa de tamaño oficio donde el estudiante no ha podido resolver lo que debía, posiblemente temas a desarrollar. Se destacan, también, como otros elementos que no tiene carácter pedagógico, es una serie de bandas y dibujos al estilo de guardas simétricas en los bordes de las hojas de carpeta y a diferentes alturas y, como nota distintiva, el apellido y nombre de la estudiante en casi todas las carillas.

MEMO 7

Hoy 07 de octubre de 2020, siendo las 19 horas analizando otro grupo de episodios, 20 (veinte en total) v de otra carpeta escolar, aparece como un dato bastante distintivo dentro de un espacio curricular donde el estudiante elabora me como gráficos de contenido, aparece en grandes conceptos y sus respectivas explicaciones dentro de cada uno de los cuadros de texto que conectan con flechas. Se destaca uno de los episodios dentro del cual aparece el nombre del estudiante, aparece como que la página viene siendo numerada, una número en la parte superior -no se distinguen otras páginas con numeración- Luego un conjunto de conceptos o temáticas que se corresponderían con lo que nosotros llamamos aprendizajes de contenidos curriculares; pero un cuadro incompleto en el que se reconoce los conceptos de regímenes de comercio vigentes y solamente el plantea un concepto, *acuerdo general de tarifas de comercio* que se explica y luego totalmente incompleto, aparece un importante espacio en blanco de casi una carilla de hoja tamaño oficio.

En otro de los episodios, en aparecer una propuesta de enseñanza más diferente en sí, porque se le pide al estudiante que el elabore un escrito bien organizado teniendo en cuenta cosas que observan en la realidad solicitando ejemplificación y la posibilidad de utilizar recursos como por ejemplo la

comparación, la argumentación. Se trata de un espacio curricular que se denomina administración y continuación como parte supuestamente del mismo episodio - porque es un episodio de demarcación difusa- aparece una especie de ejercitación a partir de metáforas. Se le explica el concepto de lo que es la metáfora, los elementos que deben estar presentes y luego se propone un conjunto de metáfora para que el estudiante explique cuál es el significado que tienen.

MEMO 8

Hoy día 08 de octubre del 2020, siendo las 23:30 hs. estoy analizando un grupo de 18 (dieciocho) episodios, en este caso de carpetas de 3^a año procedente de escuela de gestión pública y privada de capital y el interior Encuentro una particularidad en los episodios Tienen un menor extensión, es decir, ocupan menos espacio, respecto de su extensión; sin embargo, dentro de las propuestas de enseñanza aparece como mayor elaboración o, por lo menos propuestas que promueven mayores desafíos cognitivos. Aparecen conceptualización, propuestas de búsqueda de concepto fundamentales, posiblemente glosario técnico del espacio curricular, la elaboración de línea de tiempo, como así también redes conceptuales que conectan conceptos principales con concepto secundarios y breves conceptualizaciones de sus respectivos contenidos.

MEMO 9

Hoy día 15 de octubre del 2020, 22:30 hs. analizando un grupo de 12 (doce) episodios correspondientes a carpetas escolares de estudiantes del ciclo básico y ciclo orientado, procedentes de instituciones de gestión pública y privada; puedo reconocer tendencias que se evidencian claramente, en términos de saturación teórica. Los episodios correspondientes a las carpetas del ciclo básico, dentro de las propuestas de enseñanza, presentan actividad que demandan mayor grado de elaboración, por ende, mayor desafío cognitivo para los y las estudiantes. En ellos se destaca, la búsqueda del significado de conceptos, elaboración de mapas y/o redes conceptuales. Los registros proponen algunas preguntas como guías de lectura. En tanto que, en las carpetas del ciclo orientada, se limitan,

prácticamente, a responder cuestionarios vinculados a desarrollos teóricos. En algunos casos junto a los cuestionarios aparecen fotocopias sueltas, con algunos subrayados, como material de lectura para poder responder a los cuestionarios. En otros casos, el largo listado de preguntas sin saber dónde deben consultar para su resolución. Estas guías, no van acompañadas de presentaciones o guías instruccionales.

Otro aspecto relevante que se observa en los registros es el relacionado con la variable espacio. Si bien los episodios de las carpetas del ciclo básico presentan segmentos más cortos, media carilla, una, no más; los episodios de las carpetas del ciclo orientado son secuencias extensas. Largas listas de preguntas y respuestas, no todas completas, o respondidas. En estos casos, el episodio comprende varias hojas de carpeta, algunas tamaño carta y otras, tamaño oficio. En algunos casos hasta seis hojas por cuestionario.

En ninguno de ellos se registran tareas, como actividades extraescolares para que los y las estudiantes desarrollen en sus hogares.

Por otra parte, una tendencia que se sostiene es la ausencia de devoluciones y/o intervenciones constructivas por parte de los docentes, orientando los procesos. Sugerencias, recomendaciones, o tildes, que indique, por lo menos visado y resuelto. De esta manera, se observa que el proceso interactivo está truncado, por lo cual tal interacción no se produce, cerrando un ciclo completo de propuestas de enseñanza, realizaciones y/o producciones estudiantiles y devoluciones constructivas o intervenciones docentes. La propuesta de enseñanza se limita a una consigna y/o actividad, a lo que le siguen las producciones estudiantiles, mayormente completas sin devoluciones o retroalimentaciones por parte de los/as profesores/as.

MEMO 10

Hoy día 25 de octubre del 2020, sí siendo las 19:30 horas se analizan un conjunto de 30 (treinta) episodios correspondientes a carpetas escolares de escuelas de gestión pública y privada en este caso de segundo año del ciclo básico.

Un dato interesante a los fines de la interpretación. Resulta de relevar la presencia de subcategorías que se incluyen dentro de la categoría propuestas de enseñanza. Todas ellas tienen que ver con diferentes tipos de actividades y esas actividades van adoptando formatos diferentes, por ejemplo, donde planteábamos la subcategoría tablas y/o gráficos, figuran, aparecen en este grupo de episodios, una gran cantidad de pirámides representando organizaciones sociales en distintas sociedades de la antigüedad.

De la misma manera que los episodios que se registraron como resultado del análisis en el memo N° 5, salvo una sola excepción, aparecen episodios donde la variable espacial es una secuencia corta, pero con propuestas de enseñanza o actividades de mayor grado de elaboración, que requieren por parte de los estudiantes el desarrollo de capacidades que enfrenten desafíos cognitivos más complejos. Uno de los episodios analizados, dentro de este grupo, presenta de una extensión bastante más importante, incluye varias hojas, donde se encuentran diferentes actividades. Pero la extensión está vinculada precisamente por una lectura que propone el profesor marcando las páginas 178, 179 y 180, sin precisión de la fuente y, a partir de esa lectura un glosario y un cuestionario para responder a partir de lo que se ha leído. Dentro de este conjunto de episodios analizados aparece 1 (uno) de ellos con un importante espacio en blanco. Se observa dentro de él, que algunas de las preguntas formuladas no están respondidas y la presencia de un importante espacio en blanco que corresponde en este caso a una carilla.

Por otra parte, dentro del total de episodios analizados hasta el momento equivalente a 130 (ciento treinta) episodios solamente pudieron registrarse 2 (dos) devoluciones constructivas o retroalimentaciones por parte de los profesores profesores/as, en cuyo caso se trataron de devoluciones marcadas con una tilde.

MEMO 11

Hoy día 27 de octubre del 2020, siendo las 21:45 hs. se analizan un conjunto de 18 (dieciocho) episodios. Se observa una fuerte tendencia de la presencia de cuestionarios como modo de brindar las propuestas de enseñanza. El episodio inicia con un título haciendo referencia a una temático/contenido y, a

continuación, el listado de preguntas a ser respondidas a partir de la lectura de algunos textos, en algunos casos indicado en una breve introducción. En otros casos no se hace alusión expresa en qué material los/las estudiantes deben realizar la búsqueda para la obtención de las respuestas. Los mismo no ponen en evidencia desafíos cognitivos. Se limitan a solicitar ideas, conceptos, explicación de hechos, causa, efectos, características, en función de la información debe proponer el soporte que los docentes proponen. La variable espacio se presenta en relación proporcional respecto del desafío cognitivo que la actividad propone. A menor desafío cognitivo, mayor extensión del episodio. En uno de los episodios, correspondiente al espacio Curricular Lengua y literatura, fechado, pero sin títulos, se observan la resolución de consignas en las que aparecen intervenciones docentes, correcciones, de diferentes tipos, *tildes*, que indican una resolución correcta de lo que se propone y se espera, corrección de ortografía y una valoración cualitativa final, con MB, de manera abreviada.

MEMO 12

Hoy día 01 de diciembre del 2020, siendo las 23:00 hs. se analizan un conjunto de 12 (doce) episodios. Dentro de alguno de ellos aparecen conceptos en torno a aprendizajes y contenidos, presentados de manera breve y, en otro caso se indica revisar el concepto en la fotocopia (pág.33). En algunos casos los conceptos principales se presentan a manera de red conceptual, con ejemplificaciones y, a continuación, una ejercitación escueta en la que el/la estudiante debe aplicar, transferir, los conceptos que se han explicitado previamente. En este grupo de episodios no hay una devolución constructiva por parte del o la docente. Si se registra de manera informal como a modo de recordatorio una tarea para realizar (de manera extraescolar) que indica páginas a completar de un material que no se explicita, para el lunes 05/08. Uno de los episodios de este grupo presenta una explicación conceptual respecto de los textos argumentativos y sus tipos. A continuación, se propone una actividad de producción donde el estudiante debe proponer argumentos racionales y emotivos en relación con el *bullying*. Dentro del mismo, se solicita como tarea la búsqueda de información sobre el SIDA en

una página indicada www.huesped.org.ar, se solicita la copia del enlace, o buscar en otro sitio web.

Ninguno de estos episodios registra devoluciones constructivas por parte del/la docente.

MEMO 13

Hoy día 05 de diciembre del 2020, siendo las 23:00 hs. se analizan un conjunto de 10 (diez) episodios. Y vuelvo a la tarea de reorganizar las nuevas y últimas carpetas que e integran este *corpus* llegando a tener 52 (cincuenta y dos) carpetas. Puedo observar aquí que, en función de la categoría que había creado respecto a categoría de carpetas según su presencia externa, fachada, donde se va saturando el predominio de carpetas escolares de folio y aparecen algunas de dispersión. Con esto, estoy diciendo presencia de hojas sueltas y, en algunos casos, se puede identificar se el espacio curricular, porque presentan caratulas, en tanto otras no.

Analizó algunos episodios, porque la tarea de organización para su estudio, a es una tarea que lleva se tiempo. En este grupo de episodios de carpeta correspondientes al ciclo de orientación, se observa una constante: episodios extensos o prolongados, como los he categorizado. No solo extensos, sino que a su vez muchos de ellos sin consignas que precede. Es decir que algunos episodios tienen como encabezado, o titulación, actividad, actividades, ejercicios. Aparecen largas listas de ejercicios que varía según los espacios curriculares; en algunos casos tienen que ver con el espacio curricular de química, en otros casos tienen que ver con cuestionarios largos. En algunos episodios de una carpeta, particularmente, se relevan un conjunto de espacios en blanco de los tipos de espacios en blanco que vengo clasificando. Algunos que, aparentemente, son dejados de manera intencional por el estudiante la estudiante, con el propósito de comenzar un nuevo episodio y, en otros casos, aparecen algunas con algunas consignas propuesta -por los docentes- pero que los estudiantes no han resuelto.

MEMO 14

Hoy día 08 de diciembre del 2020, siendo las 00:00 hs. se analizan un conjunto de episodios ya relevados. En este caso, entonces, vuelvo sobre episodio que ya había relevado con el propósito de recuperar testimonios de lo analizado. tomar fotografías de los distintos tipos de fachadas que presentan las carpetas escolares, tomar fotografías de los diferentes tipos de episodio. Recuperar sobre las regularidades observadas con respecto al modo de inicio los episodios. Si bien, aparece cierta una regularidad, esta presenta diferentes formatos. Por otra parte, también se presenta una regularidad respecto a cómo finalizan los episodios visibles. En este caso, se observan algunas variantes en relación con su finalización. En el caso de algunos de los episodios que vuelvo a analizar, ta relevados, encuentro con que, para poder determinar el hilo conductor o tema central que articula el episodio Analizó el contenido de este y chequeo en el diseño curricular de la provincia de Córdoba; para sorpresa, ese aprendizaje o contenido no figurar prescripto dentro del diseño curricular de la jurisdicción. Esto abre un interrogante de ¿cuál es la relación entre el currículum prescrito y currículum de señalado?

MEMO 15

Hoy día 10 de diciembre del 2020, siendo las 00:30 hs. En esta oportunidad analizó un grupo reducido de episodios porque estas cuestiones que aparecieron como emergente me llevan a revisar cierta literatura, marcos teóricos, que me permitan interpretar aquello que las carpetas están mostrando. Por un lado, el significado de los espacios en blanco, pero aquellos espacios en blanco en los que el/la estudiante no resuelve la consigna. Por otro lado, qué pasa con aquellos episodios en los que se abordan temática y contenidos que no se encuentran escritos dentro del diseño y espacio curriculares correspondiente prescrito en la jurisdicción. Esto me lleva a volver a los registros relevados, a volver sobre el grupo de episodios analizados y comenzar a puntear uno por uno, esta cuestión de incluir aprendizaje y contenido que no están en las prescripciones curriculares

aparece como una constante, como una regularidad o, más bien, se trata de algunos eventos disruptivo, como irregularidades.

MEMO 16

Hoy día 19 de diciembre del 2020, siendo las 14:00 hs

A esta altura de la investigación del *corpus* la tarea se hace como bastante más lenta. No solo avanzó sobre muy pocos episodios, sino que aparecen algunas características, ciertas particularidades de la relación pedagógica que no había advertido en los episodios analizados con anterioridad. Esta cuestión es la que me lleva a iterar -una y otra vez- sobre los episodios ya analizados. Es decir, avanzar sobre algunos nuevos episodios, para luego volver hacia atrás, sobre episodios del *corpus* ya relevado, pero también, sobre memos anteriores y revisión de la matriz de relevamiento; para chequear si esa particularidad que irrumpen ha estado presente en el análisis anterior y pasó inadvertida, o simplemente, se trata de un nuevo emergente. Encuentro como particularidad que las propuestas de enseñanza, generalmente, se reducen a actividades presentadas con diferentes formatos. Posiblemente, muy vinculada con la epistemología del espacio curricular. Otra nota distintiva, en todos los episodios analizados hasta este momento y, teniendo en cuenta que ya he recorrido carpetas del ciclo básico y del ciclo orientado, no he encontrado correcciones, intervenciones por parte de profesores. Esto sería una pata de la relación pedagógica. Un componente que desde el marco conceptual denominamos devoluciones constructivas o intervenciones qué hacen los profesores y profesoras para acompañar los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Otra de las irregularidades sobre las que sigo indagando, con el propósito de ver si se presenta en algún otro episodio, es esa relación de correspondencia, o no, entre los contenidos que abordan los profesores en los episodios y las prescripciones de los diseños curriculares de esta jurisdicción.

MEMO 17

Hoy día 28 de diciembre del 2020, siendo las 19:00 hs. Después de la lectura textos, literatura académica, que plantean sobre la configuración de las propuestas de enseñanza, vuelvo al análisis del *corpus* y los episodios para comprobar, por inducción analítica, desde el desarrollo del marco conceptual. En lo que analizo, las propuestas de enseñanza son sumamente escuetas, no hay explicaciones puestas en texto, introducciones a la clase, para este caso los episodios. Este aspecto de uno de los componentes de las relaciones pedagógicas aparece como constante, algo que, a su vez, ya venía señalando y registrando con relación a las actividades involucradas en esas propuestas de enseñanza. Las actividades, a través de consignas, se observan propuestas con mayor desafío cognitivo, que están más enriquecidas, dentro de los episodios de carpetas escolares del ciclo básico. En tanto que, las propuestas de enseñanza que se registran en los episodios de las carpetas del ciclo orientado hay, en clave pedagógica, menor grado de desafíos y que asumen una mayor rigidez. Un título, o tema...una consigna

Se relevaron otros formatos de consignas, no solamente los cuestionarios, no solamente las ejercitaciones; aparecen algunas redes conceptuales o cuadros sinópticos, sin hacer una disquisición entre la operatividad pedagógica didáctica entre una y otra. Se relevaron, también, algunas líneas de tiempo, esto que señalaba en otros memos; actividades vinculadas con la epistemología de un determinado espacio curricular, por ejemplo, para este caso, en episodios de Ciencias Sociales: historia de carpetas escolares del ciclo básico.

MEMO 18

Hoy día 07 de enero del 2021, siendo las 15:00 hs. Dentro de este memo apunto, particularmente, los elementos no pedagógicos que aparecen dentro de las carpetas escolares. Teniendo en cuenta lo que he planteado en uno de los objetivos de la investigación. Es decir, hacer referencia a aquellos elementos que corresponden a la privacidad del estudiante -no pedagógicos- y que venían junto a las carpetas escolares, sueltos, en folios y que no tienen una función ni de

enseñanza, ni de aprendizaje. Estos elementos se encontraron tanto en las carpetas del ciclo básico como las del ciclo orientado, también en las carpetas procedentes del interior de la provincia, como las de capital. Entre estos elementos no pedagógicos puedo relevar: etiquetas de golosinas, cigarrillos, recortes de revistas, impresiones, con algunas marcas, posiblemente, preferidas, favoritas de los/las estudiantes, de ropa deportiva, calzado, indumentaria en general punto. Se relevan también guardas, inscritas en las hojas, márgenes, frases, posiblemente fragmento de canciones, frases con nombres propios aludiendo, posiblemente, a alguno/a de los/as compañeros, compañeras del grupo. Algunas carpetas tienen fotografías, tarjetas con frases, invitaciones de cumpleaños, entre otras

MEMO 19

Hoy día 19 de enero del 2021, siendo las 20:00 hs. Dejo testimonio del análisis de un nuevo grupo de episodios, recuperando otros ya analizados, donde destaco una cuestión que viene asumiendo regularidad, y otra que se da de manera emergente.

Por un lado, la saturación teórica, a esta altura del análisis, respecto de la ausencia de correcciones, retroalimentaciones, que en términos teóricos se categorizan como devoluciones constructivas/ intervenciones (DCI) por parte de los y las profesores/as. Por lo tanto, estamos ante la invisibilidad, en un cuerpo escrito, de uno de los componentes de la relación pedagógica... no está presente. Ese emergente, marca distancia respecto de lo señalado por Gvirtz dentro del campo pedagógico y de la didáctica donde estas intervenciones, correcciones, de alguna manera se constituyen como una herramienta y/o dispositivo de control. Por lo tanto, un espacio físico, territorialidad material, librados a la arbitrio del/ la estudiante, lo cual me a plantear algunos interrogantes. De qué manera se lleva adelante, en términos pragmáticos, el seguimiento (acompañamiento) a las trayectorias escolares estudiantiles; ¿solo hablamos de notas, con relación a las evaluaciones?; el no registro de intervenciones, devoluciones, sugerencias de los profesores /as, salvo algunos episodios. El seguimiento y acompañamiento, ¿se reduce al momento de la evaluación? ¿Podemos hablar, teóricamente, de la

categoría trayectorias? ¿cuáles son estas formas de acompañamiento? Si no están presentes dentro de las carpetas escolares, es posible que existan otras formas de registro, o que se realicen devoluciones orales, ya grupales y/o individuales. Por otra parte, otro de los componentes que aparece silenciado, como revelador de una resistencia, desde el punto de vista de la Laclau, Nietzsche, Foucault, la ausencia de registro expresa un foco de resistencia. En términos de Giroux, no observarlo como disfunción sino, más bien, como formas que asumen las relaciones de poder. Refiero, puntualmente, a episodios que están conformados, solamente, por una propuesta de enseñanza y los otros componentes de la pedagógica: las producciones estudiantiles y las devoluciones constructivas o intervenciones, no están presentes. Se trata de relaciones pedagógicas de baja intensidad, no hay interacciones, solamente, dirección de unidireccional ¿no hay relación pedagógica?

MEMO 20

Hoy día 29 de enero del 2021, siendo las 9:00 hs. Teniendo en cuenta todos los E hasta aquí relevados y analizados, se reconoce una regularidad, constante, vinculada a propuestas de enseñanza revestidas de escasa creatividad, poco innovadoras, más bien, de tipo tradicionales. Así, por ejemplo, se reducen a indicar una búsqueda bibliográfica, en algunas páginas que aparecen señadas en las consignas -aunque no en todos los casos- en otras circunstancias, búsquedas en sitios web, cuestionarios, ejercitaciones, predominantemente. Se observan pocas producciones en las que los y las estudiantes puedan realizar construcciones de saberes, brindando sus propios aportes, reflexiones, puntos de vista. Esto me lleva a reflexiones en torno a l estudio desarrollado por Gvirtz sobre los cuadernos escolares escuela primaria, donde podríamos encontrar ciertas similitudes. La investigadora señala que estos soportes escritos asumen, simplemente, el propósito de dejar alguna comunicación escrita de la producción escolar. Esta cuestión lleva al planteo de un nuevo interrogante: si los estudiantes consideran (a partir de las encuestas) que el principal soporte de estudio son las carpetas escolares ¿en qué medida sus profesores/as tiene en cuenta que es lo que se va a registrar en el momento de la planificación de la enseñanza?

MEMO 21

Hoy día 10 de febrero del 2021, siendo las 11:30 hs. Una pregunta que viene atravesando, como constante el análisis de todos estos episodios del *corpus* ¿de qué manera los y las docentes piensan y planifican una propuesta de enseñanza? ¿qué es lo que tienen en cuenta? ¿solamente contemplan las prescripciones curriculares?

Si bien algunas de las actividades que se relevaron y analizaron dan cuenta que responden a la epistemología de un espacio curricular, en tanto campo de conocimiento, existe una suerte de rutinización de actividades, reducidas, predominantemente, a cuestionarios ejercitación; por lo tanto, en la mayoría de los casos no responden a la epistemología de los campos de conocimiento. Es decir, que las actividades aparecen como constantes, más allá del espacio curriculares, o materias, como los/as estudiantes y también profesor/as denominan.

MEMO 22

Hoy día 21 de febrero del 2021, siendo las 11:30 hs. analizo otros grupos de nuevos episodios, volviendo sobre algunos analizados. Se confirma la tendencia de rutinización de las actividades, más allá de la epistemología propia del espacio curricular en el cual se encuentran, cuestionarios, referenciando alguna lectura sobre la que estos se desarrollan, los esquemas conceptuales, en algunos casos, como presentación de actividades y contenidos, en otros, como producciones y /o realizaciones desarrolladas por los estudiantes y la larga lista de ejercitaciones. El escaso desafío cognitivo, se presenta como constante, en la mayoría de los casos, se presentan actividades aplicacioncitas, es decir, poner en práctica aprendizajes y contenidos en situaciones signadas por la abstracción. No se reconocen propuestas de situaciones reales, resolución de problemas vinculados a situaciones reales de la vida cotidiana.

Por otra parte, la forma en que la propuesta de enseñanza se registra, directamente, a través de una actividad, me lleva a replantear la categoría de

consignas, vinculadas a las actividades. Es decir, actividades, no mediadas, por consignas explicativas, orientadoras, que expliciten el desempeño que se espera por parte de los y las estudiantes.

MEMO 23

Hoy día 02 de marzo del 2021, siendo las 23:30 hs avanzo sobre un nuevo grupo de episodios y retorno a varios analizados. La necesidad de iterar se refiere a recuperar algunas regularidades y disparidades que se observan, pero también, la limitación de tiempo para poder avanzar sobre la investigación. El lapso entre cada período de análisis requiere recuperar, y retomar, ese hilo conductor, cadena de pensamientos resultado de lo analizado y marcos teóricos consultados.

Las actividades, dentro de las carpetas escolares se convierten en el núcleo central de una relación pedagógica en un espacio escriturado. La unidad mínima de encuentro entre profesoras/es, estudiantes y saberes a ser aprendidos. La ausencia de consignas orientadoras, instruccionales sigue presentándose como una constante. No hay consignas, prácticamente, como articuladoras de la actividad que define qué deben realizar los y las estudiantes. Sin duda, se trata de ausencia de registros escritos y lleva a suponer que la orientación, indicación o instrucción es verbal. Sin embargo, considerando las características de estos grupos etarios, ¿todos están atentos a esas explicaciones? El *corpus* no permite comprobar si todos los/as estudiantes de un mismo curso o división han logrado registrar y desarrollar la consigna expuesta verbalmente, posiblemente. Esto otorga a la relación pedagógica una cierta laxitud. Se concede prioridad a la expresión oral por sobre el registro escolar.

Los espacios en blanco se reconocen como emergentes. Ver matriz analítica de episodios y relaciones pedagógicas. No en todos los episodios, ni actividades completas en blanco, pero sí en varios de ellos, algunos puntos no son desarrollados por los estudiantes. La literatura sobre la cuestión plantea una direccionalidad inversa de la asimetría pedagógica. Más o menos como hablar con el interlocutor y no obtener respuestas.

MEMO 24

Hoy día 19 de marzo del 2021, siendo las 22:00 hs avanzo sobre un nuevo grupo de episodios y retorno a varios analizados, la necesidad de iterar, sobre los episodios ya analizados, uno y otra vez, se torna fundamental para no perder el hilo del estudio. El lapso entre una entrada al campo y otra, obliga a realizar revisión antes de poder avanzar con el análisis.

En el centro de los episodios, no solo se presenta como constante, la ausencia de consignas, sino la escasez de desafíos que estas proponen. En casi todos los casos se trata de copiar de algún texto y/o material, posiblemente propuestos por los y las profesores, o bien, ejercitan de manera práctica desarrollos conceptuales abordados. En todos los casos se presentan situaciones abstractas sobre las que aplicar saberes que no tienen ninguna vinculación con la realidad. Esto que plantean con tanta insistencia los y las autores respecto de la performance de las actividades, para ser motivadoras.

Dentro de las actividades se reconocen algunos cuadros sinópticos y redes conceptuales. En algunos casos al comienzo de un episodio, posiblemente como estrategia de presentación de un recorrido por parte de profesoras y profesores. En otros, en cambio, como actividades de los estudiantes, ya que están precedidos de la leyenda “actividad”.

En ninguno de los episodios analizados se registraron actividades con nombres de varios/as estudiantes que permitieran suponer el desarrollo de producciones en equipos de trabajo; aunque los y las docentes, en las entrevistas, plantean actividades en agrupamiento.

Dentro de este grupo analizado se reconocen algunas huellas de intervenciones docentes en las carpetas escolares. Presencia mínima, con una tilde, como indicando que la actividad ha sido realizada correctamente.

Esto nos lleva a suponer que la presencia de espacios en blanco, por un lado, y de devoluciones o retroalimentaciones por otro, dan cuenta de relaciones pedagógicas de muy baja intensidad, están ahí, en un tiempo y espacio

interactuando, presencialmente, supuestamente, pero las carpetas escolares no dan cuenta de ello,

MEMO 25

Hoy día 12 de abril del 2021, siendo las 22:00 hs avanzo sobre un nuevo grupo de episodios y retorno a varios analizados. No puedo no mencionar este aspecto como gran límite a la tarea de investigación y el efecto negativo que pueda traer sobre una investigación, la pérdida del rumbo, el despiste de la línea que se vienen analizando.

Necesariamente se incorpora en el texto de la tesis la diferencia entre actividad y consigna, para dar cuenta de esta presencia ausencia en los episodios analizados de estas carpetas escolares. Que haya una actividad para que los y las estudiantes resuelvan, no necesariamente supone la presencia de consignas orientadoras, lo que asigna a las actividades una particular performance.

Dentro de algunos episodios, los temas que se proponen como objeto de enseñanza, no forman parte de los Aprendizajes y contenidos no sacados de los DDCC. Cabe preguntarnos, qué tienen en cuenta profesores y profesoras al diseñar una propuesta de enseñanza.

Algunos de ellos, docentes, a partir de las entrevistas analizadas, los mencionan, pero mayoritariamente no.

MEMO 26

Hoy día 20 de abril del 2021, siendo las 00:00 hs. avanzo sobre un nuevo grupo de episodios y retorno a varios analizados. En este tramo del estudio analizo episodios de carpetas escolares del ciclo básico y del ciclo orientado. Se observa, generalmente que los episodios en las carpetas del ciclo básico son más breves, teniendo en cuenta la categoría extensión, respecto de los de las carpetas escolares del ciclo orientado. Sin embargo, más allá de la extensión, parece suceder que solo

tiene que ver con abarcar más aprendizajes y contenidos y no una profundización de ellos. Aparecen largos cuestionarios con respuestas tomadas, posiblemente de algún libro de texto o fotocopia, posiblemente. Las preguntas apuntan a una descripción de cierta información, no hay situaciones que reales o cotidianas en las que esos aprendizajes y contenidos se puedan incluir. Reproducir información, simplemente. Tampoco se reconocen consignas. Los cuestionarios son precedidos del enunciado “Actividad” o “Responder”. Y como en los episodios analizados anteriormente aparecen algunos espacios en blanco con preguntas irresolutas. Frente a esto, nuevamente e interrogante. No encontró la información que se solicita, o por qué casusa no lo respondió. Para el primer cso, podría haber consultado a su docente o compañeros. La opción es pasarlo por alta y continuar con la pregunta siguiente. Posiblemente, la preferencia por el cuestionario se relaciona con que los y las estudiantes pueden aproximarse a los tópicos centrales de un contenido a través de esas guías.

Por otra parte, la ausencia de devoluciones constructivas e intervenciones docentes se presenta como constante. Por lo tanto, no es posible registrar si el contenido de la respuesta es o no correcto. Esto no implica no contemplar la posibilidad de que se realicen correcciones orales. Aun así, en esos casos, no hay huellas o registros de que los y las estudiantes agreguen comentarios, y/o modifiquen o ajusten las respuestas.

MEMO 27

Hoy día 04 de mayo del 2021, siendo las 07:30 hs. avanzo sobre un nuevo grupo de episodios. Dentro de este nuevo grupo de episodios, revisando memos anteriores y la matriz analítica de registro, se puede advertir qué las relaciones pedagógicas, que se producen entre los profesores y los estudiantes, no pueden analizarse desde metáforas geométricas dentro de las carpetas escolares. En estos casos, la unidad de análisis mínima de esas interacciones se produce dentro de las actividades. Sin embargo, las actividades analizadas muestran posicionarse en un paradigma tradicional. Por lo tanto, se reducen a dos aspectos principales por un lado ejercitaciones repetitivas independientemente de los espacios curriculares

donde los y las estudiantes deben aplicar algún concepto teórico que se ha aprendido. Por otro la búsqueda de información que se reduce a completar el significado de algunos conceptos, hechos o fenómenos que los y las estudiantes deben recuperar de determinados materiales que en la mayoría de los casos no se especifica. ¿Qué hay de la epistemología de los diferentes campos de conocimientos? ¿Cómo se entiende la transposición didáctica? Estas actividades que se proponen ¿permiten, favorecen la comprensión? Parece que la intención pedagógica apunta a dar contenidos, por ende, el enseñar y el aprender estaría pasando por las posibilidades de los y las estudiantes, de apropiarse de nuevos saberes. La ausencia de devoluciones constructivas, retroalimentaciones, da cuenta de relaciones pedagógicas truncadas. Por lo tanto, no se puede pensar, simplemente, que hay relación pedagógica si estos componentes están o no presentes, sino de los modos en que se configuran, su esencia, que de alguna manera está determinado la intensidad. En las entrevistas, muchos/as docentes señalaron la importancia de proponer actividades innovadoras. Al mismo tiempo, muchos/as de ellos acuerdan con la importancia de registrar para aprender. Sin embargo, las carpetas no dan cuenta de lo que se expresa en esas voces.

MEMO 28

Hoy día 12 de mayo del 2021, siendo las 20:00 hs. avanzo sobre un nuevo grupo de episodios. Vengo recuperando una trama de análisis según la cual no solo es necesario determinar que los componentes de una relación pedagógica estén o no presentes en una carpeta escolar. Las formas que asumen configuran un determinado tipo de relación. La carpeta escolar se presenta como un espacio que, a pesar de ciertas lógicas internas que determina regularidades, libre, de posibilidad libre uso y disposición, por parte de los y las estudiantes, constituye una constante. Representa un dispositivo presente en el escenario escolar, pero, posiblemente, desde lo que muestran las carpetas escolares de este *corpus*, naturalizado y hasta invisibilizado. No hay reconocimiento de su potencial pedagógico lo que nos lleva a preguntar para qué se utiliza. Sin duda alguna, desde la perspectiva de los y las estudiantes, como material de estudio, registran aquello que posiblemente se indica de manera oral, prioritariamente. Pero la ausencia de

un seguimiento, a través de los dispositivos escriturados, existe la posibilidad de construcción de falsos objetos de conocimiento, deformación de los saberes, desde su raíz epistemológica. O bien, una direccionalidad tal de las propuestas de enseñanza y actividades, que por su índole no sea necesario el acompañamiento. Es decir, no hay otra forma de que los y las estudiantes realicen o desarrollen las actividades de determinada manera que se vincula con una reproducción lisa y llana. Si hay reproducción, no hay deformación de saberes, por ende, el acompañamiento y las intervenciones docentes no sumen un papel central.

MEMO 29

Hoy día 24 de mayo del 2021, siendo las 23:00 hs. avanzo sobre un nuevo grupo de episodios. Sin embargo, cada vez, debo retroceder sobre el análisis precedente e ir chequeando los memos previos de todos los detalles observados. En este punto de la investigación, habiendo analizado más de cien episodios, reconozco como relevante, en el estudio de fuentes documentales la entrada y salida del terreno, que en este caso es un *corpus*. Esto es, cada ingreso y salida, y vuelta al terreno, van mediados por procesos de reflexión, análisis y lectura literatura que ilumina zonas del *corpus* para poder interpretar lo que se observa y analiza. Para lograr una comprensión de qué es lo que pasa, poniéndonos en el lugar de los sujetos que se encuentran detrás de estos documentos. Por lo tanto, la matriz analítica de relevamiento, que se usó como instrumento de colecta de datos, cumple un papel importante para registrar frecuencias, regularidades, de ciertas formas que van asumiendo las relaciones pedagógicas dentro de este *corpus*. Sin embargo, por si misma no da respuesta a al los cómo, o preguntas que permitan una mayor profundidad de la comprensión de esas configuraciones. Sino una suerte de observación etnográfica sostenida, de nuestro propio territorio. Ingresas y egresar, repetidamente, y en cada uno de esos lapsos, se van reconociendo particularidades que facilitan una mayor aproximación a esas relaciones pedagógicas, para este caso, de la que la matriz analítica no permite dar cuenta. Por su parte, el conjunto de memos contribuye a registrar porciones de esos fragmentos que se capturan, resultados de la observación sostenida, aunque en muchos casos, la magnitud de lo observado conlleva escritura directa en el cuerpo

de la investigación. El ingreso repetido, permite la saturación teórica desde la teoría fundamentada, esto es construir teoría desde el propio campo. Por lo tanto, la matriz analítica de relevamiento cumple un papel importante en la investigación, pero no único y principal.

MEMO 30

Hoy día 09 de junio del 2021, siendo las 23:00 hs. avanzo sobre un nuevo grupo de episodios. En este ingreso al campo observo la extensión de los episodios teniendo en cuenta la inclusión de la variable espacial, por tratarse de un registro escrito en el que se analizan las relaciones pedagógicas. En general, los episodios más extensos se encuentran dentro de las carpetas escolares del ciclo orientado. Lo que se han categorizado como episodios explayados. Estos episodios ocupan varias carillas dentro de un espacio curricular, sin embargo, su extensión no se vincula con la complejización de una actividad, a una gradualización de la complejidad de las actividades, sino con una prolongación de cierta rutinización, ejercitaciones, o bien cuestionarios extensos donde los y las estudiantes recogen información de diferentes soportes, aunque, generalmente, no se explicita la fuente. Es decir, que la mayor extensión no puede interpretarse como una relación de mayor intensidad, si a eso se le agrega la ausencia de retroalimentaciones y/o intervenciones docentes orientadoras. El enfoque tradicional de las actividades que se proponen, sostenida, también desde las voces de los estudiantes, se presenta como una constante (regularidad) que ha saturado la categoría de análisis.

MEMO 31

Hoy día 17 de junio del 2021, siendo las 23:00 hs. avanzo sobre un nuevo grupo de episodios y el análisis está atravesado por la lectura de las entrevistas a profesores y profesoras, como también encuestas a estudiantes. En realidad, las voces de los protagonistas imprimen una nueva forma de comprender estas relaciones pedagógicas dentro de este *corpus*. Aproximarme a cómo las carpetas

escolares confirman, de alguna manera las voces de los/as protagonistas y, en otros sentidos, se expresan con cierto grado de contradicciones. Las actividades registradas y analizadas presentan cierto grado de un enfoque tradicional de enseñanza, salvo algunas excepciones analizadas en carpetas escolares del ciclo básico. Lo que los y las estudiantes confirman, a través de las encuestas y que los y las docentes señalan en un sentido contrario. Esto lleva a interrogarnos ¿cuál es la verdadera distancia entre lo que los y las docentes dicen que hacen y hacen efectivamente? ¿Cómo los estudiantes tienen una percepción de predominio de actividades escolares tradicionales? Posiblemente, lo vinculan con otros haceres de su vida cotidiana, intereses, inquietudes, que no son promovidos desde estas propuestas de enseñanza. El foco de análisis de episodios pasados, y estos nuevos episodios, permiten una comprensión más profunda de relaciones pedagógicas laxas, débiles, de poca intensidad, en el contexto escriturado de este *corpus*. Lo cual, no implica suponer que la calidad y/o intensidad, de esas interacciones (categoría empelada para establecer el tipo de formas que sumen) se reproducen en los espacios presenciales de interacciones. Sin embargo, cuando de relaciones pedagógicas hablamos, deberías pensar en todos los espacios, tiempos y dispositivos y artefactos a través de los cuales se concretan. Y, para el caso de estas carpetas escolares, pensar, desde el diseño de una clase, las instancias o contenidos importantes de registro, formas generalizadas de acompañamiento que permitan promover su potencial pedagógico.

MEMO 32

Hoy día 02 de julio del 2021, siendo las 23:00 hs. avanzo sobre un nuevo grupo de episodios y vuelvo sobre episodios analizados y un recuento de las regularidades que se han observado en la matriz analítica de relevamiento. El análisis se torna más lento y específico. Por cuanto la emergencia de ciertas categorías teóricas, llevan a la búsqueda de su presencia en otros episodios. Sin embargo, las regularidades se han saturado y no se presentan nuevos emergentes. Por otra parte, se registran algunas huellas de elementos no pedagógicos, resultantes de expresiones estudiantiles, no siempre dotadas de sentido. Guardas, al margen de las hojas, corazones, nombres propios con frases, lo que dan cuenta,

sutilmente, de un espacio material un tanto libresco, donde los y las estudiantes se expresan. Este aspecto observado, se contrasta con las voces de docentes, algunos/as de ellos/as, que indican que la carpeta escolar constituye un dispositivo de uso exclusivo del/la estudiante, que a ello/as es a quien debe servir, por ende, exento de regulaciones formales. Sin embargo las lógicas presentes, dan cuenta de una cultura institucional materializada, como parte de la tradición, del folklore escolar, o una gramática que se expresa y que los y las estudiantes preservan.

MEMO 33

Hoy día 05 de julio del 2021, siendo las 23:00 hs. avanzo sobre un nuevo grupo de episodios. De esta manera, se completa una matriz de análisis con ciento treinta y ocho episodios donde la saturación teórica de la categoría de análisis, relaciones pedagógicas se ha producido de manera contundente. Los mismos dan cuenta de esa configuración entre propuestas de enseñanzas constituidas por actividades, generalmente, desprovista de una consigna orientadora o instruccional. Esto plantea el supuesto de que, posiblemente, las explicaciones se realizan de manera oral y en las carpetas escolares solo se registra el término “actividad”, “resolver”, “investigar”, “ejercitar”. En muchos de los registros, la formulación de las actividades, desde el punto de vista didáctico, se realiza de manera adecuada; en otras, como las expresiones referidas, en formas de objetivos. Por su parte, las actividades que producen los y las estudiantes, se limitan a reproducir algún método, técnica, pasos, de resolución en contextos abstractos. O bien, búsqueda de información en fuentes sobre las cuales, como regularidad, no hay evidencia. Podemos hipotetizar que la cantidad de fotocopias que se relevaron al interior de las carpetas escolares, indicarían que esos recursos constituyen el principal medio de investigación. Este supuesto se confirma desde las voces estudiantiles, quienes señalan que el principal soporte y/o recurso para estudiar son las carpetas escolares y las fotocopias.

Los espacios en blanco irrumpen como emergentes. Dentro de una actividad, algunos ítems sin resolución. Sobre lo cual nos interrogamos sobre la laxitud de relaciones pedagógicas, en ese fragmento material de un episodio. No

responder, no resolver, dejar incompleto, puede obedecer a diferentes razones, sin embargo, el espacio en blanco da cuenta de una movilidad de la asimetría pedagógica. En estos casos, la direccionalidad jerárquica docente estudiante se revierte. ¿Son relaciones móviles? Esta movilidad ¿se presentan en los espacios reales de interacción? La realidad desborda e invalida la teoría triangular, por lo menos desde este punto de vista.

La ausencia de devoluciones, por parte de los y las docentes, se registra como regularidad. No hay registros de intervenciones acompañando los procesos de los y las estudiantes. Salvo algunas excepciones en los espacios curriculares de Lengua y Literatura, Inglés y Música, en carpetas escolares de estudiantes de ciclo básico. Aspecto del análisis que se confirma desde algunas voces docentes (entrevistas) y estudiantiles (encuestas). Las intervenciones se registran con tilde, como símbolo de correcto, o expresiones escritas aprobatoria como “bien”, “muy bien”. Por su parte, se relevaron algunos registros sobre un control de carpetas completas, lo que hace suponer que constituye un dispositivo no de control, pero, en algún sentido, que forma parte de los criterios de evaluación.

MEMO 34

Hoy día 10 de julio del 2021, siendo las 23:00 hs. un nuevo ingreso al campo para una revisión de los episodios analizados, y chequeo de memos, el objetivo: la construcción de las categorías teóricas principales que se pueden construir con fines de triangulación. Este aspecto constituye una dificultad en el método de análisis de datos. Una vez más, la matriz analítica de relevamiento de categorías y subcategorías analíticas nominales permite dar cuenta de las regularidades, o disrupciones; pero no da cuenta de la esencia misma que los registros contienen. De esta manera ¿cómo reducir estas categorías, a enunciados mínimos que las involucren y permitan la triangulación con otras fuentes de relevamiento: las entrevistas a profesores y profesoras y las encuestas a los y las estudiantes? Teniendo en cuenta la literatura, sobre la teoría fundamentada, no solo procurar comparaciones en busca de regularidades, aunque en parte de esto se trata, sino de, a través de ella, la mayor profundidad posible,

hermenéuticamente expresado, de este fenómeno complejo, en un registro material. La matriz analítica interpretativa, que se presenta en la parte de Anexo, representa las principales categorías recuperadas no solo del análisis del *corpus*, sino de las demás fuentes de colecta de datos.

ANEXO III PROTOCOLO DE ENTREVISTAS

PROTOCOLO DE ENTREVISTAS

1. Cuál es su antigüedad en la docencia
2. Se desempeña en qué ciclos de la escuela secundaria y cursos/años.
3. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tiene en cuenta al preparar una clase.
4. Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o cómo organiza una propuesta de enseñanza.
5. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje
6. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.
7. Encarga a los/las estudiantes, tareas y/o trabajos extraescolares, en ese caso, en qué consisten, o de qué tipo.
8. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.
9. Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.
10. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.
11. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.
12. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/ o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

ANEXO IV ENTREVISTAS

Entrevista docente 1

17 de octubre de 2020.

Entrevistador. Cuál es su antigüedad en la docencia.

Docente. Si llevo 7 años de ejercicio de la docencia y el año que viene en el mes de marzo cumplo 8.

Entrevistador. Se desempeña en qué ciclos de la escuela secundaria y cursos/años.

Docente. Me desempeño en el ciclo básico y en el ciclo de especialización, orientado. En el ciclo básico hoy en primer año lengua y en segundo año ciudadanía y participación y en el ciclo de especialización, orientado, hoy en cuarto año B es que en cuarto año de especialización de equipo e instalación electromecánica y cuarto a en ambos historia.

Entrevistador. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tenía-tiene en cuenta al preparar una clase.

Docente. Bueno en realidad en la clase, por decirlo de alguna manera, está conformado -o por lo menos mis clases- en 4 aspectos ¿sí? La primera él la parte en que el chico se entera o comienza a digerir qué es lo que qué es lo que se va a ver en esa clase. Entonces la una especie de introducción y le marco cuáles son más o menos los objetivos que yo pretendo para esa clase. Después la segunda fase yo paso e explicar muy brevemente, porque obviamente no alcanza el tiempo entonces muy breve sobre el contenido a enseñar. En la tercera fase, donde se profundiza ¿sí? aún más y voy alguna fotocopia, un libro donde se hace algún análisis o textual a mediante preguntas y en la cuarta etapa y donde se realiza la puesta en común. Donde normalmente las preguntas se responden y se va explicando para que vaya quedando claro.

Entrevistador. Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o cómo organiza una propuesta de enseñanza.

Docente. Bueno, las actividades que normalmente propongo es leer o hacer un análisis textual de algún en algún texto, que esté relacionado con lo que estamos viendo. En ese en ese momento que utilices para preguntas y bueno normalmente ellos deben responder entonces, eso más o menos esto se desarrolla en la toda la clase. En muchas ocasiones se acompaña con cuadros comparativos, cuadros conceptuales, redes, sobre lo que estamos leyendo y trabajando.

Entrevistador. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje.

Docente. Bueno, sí, ese acompañamiento es permanentemente, dentro de la clase obviamente. Se trata de acompañar de forma grupal ¿no? mediante una retroalimentación (*feedback*) a partir de la clase que se da. Muchas veces también el alumno interviene, y también se da de forma individual; cuando hay alguna duda que tenga el estudiante a la hora de hacer el análisis textual -como lo había dicho anteriormente-. Ahí también se hace la intervención o el acompañamiento.

Entrevistador. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Docente. Bueno, la pregunta sobre en qué momento, normalmente en todo momento se da la retroalimentación. Así sea cuando se desarrolló el tema sabes si como estrategia para para mantener su atención. Bueno, hay una actualización permanente y también, obviamente, cuando se hace algún análisis textual, es el momento de llevar a la práctica, ¿no? También se hace una intervención constructiva cuando debés hacer algún tipo de corrección.

Entrevistador. Habitualmente asigna tareas para desarrollar en tiempo extraescolar, en ese caso, en qué consisten, o de qué tipo.

Docente. Bueno, eh soy de la idea de que el proceso de enseñanza aprendizaje solamente se tiene quedar en el colegio con la intervención del docente, mejor dicho, con el acompañamiento del docente. Así que normalmente no asigno tareas extraescolares.

Entrevistador. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente. Bueno no. Pero si se retoman lo de la clase anterior siempre al inicio de cada clase.

Entrevistador. Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.

Docente. Bueno como material de estudio, normalmente son fotocopias en una compilación de diferentes libros, de acuerdo con la temática que yo voy a dar. También se utilizan los libros de texto y, obviamente, por medio de las carpetas escolares.

Entrevistador. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.

Docente. Creo que es el recurso o la herramienta más importante; porque obviamente ahí el alumno debemos retomar y registra todo lo que vamos haciendo.

Entrevistador. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. Considero de mayor la importancia al finalizar el año, o al finalizar la primera etapa. Por ejemplo, lo uso un recurso para ver si trabajaron debidamente, y sobre todo, si tienen carpetas completas chicos más pequeños (primero y segundo año). Ya que creo que eso chicos chiquitos, me parece que es ver que vayan incorporando ese criterio.

Entrevistador. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/ o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

Docente. La importancia de ir haciendo cuadros en cada una de las clases, donde se van adosando conceptos y muchas veces terminan los alumnos incorporando alguno de ellos que yo olvido. Y ellos van agregando cosas, concluyendo su elaboración de forma conjunta.

Entrevista docente 2

19 de noviembre de 2020.

Entrevistador. Cuál es su antigüedad en la docencia.

Docente. Mi antigüedad en la docencia es de 32 (treinta y dos años).

Entrevistador. Se desempeña en qué ciclos de la escuela secundaria y cursos/años.

Docente. Me desempeño en el Ciclo Básico y Orientado; tengo el espacio curricular de Ciudadanía y Participación en primer año, y en quinto año psicología. En este momento estoy en el cargo de directora, por lo cual tengo licenciada mis hs. cátedras de tercero, cuarto y sexto año.

Entrevistador. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tenía-tiene en cuenta al preparar una clase.

Docente. En el momento de preparar una clase, la verdad que los aspectos a tener en cuenta son muchos, entre partir del conocimiento de los contenidos. Las actividades, que son pensadas en función de las características de los estudiantes. Pero también tienen que ver la escuela, la orientación. En los cursos mixtos o cuando hay muchos estudiantes varones, o niñas también, la edad es importante. No siempre ingresan con la edad correspondiente. También sucede en el ciclo orientado. Son mayores de la edad correspondiente, sobre todo cuando hay repitentes. Si están trabajando, que intereses tienen. O sea que es muy amplio todo lo que hay que tener en cuenta al momento de planificar una clase.

Entrevistador. Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o cómo organiza una propuesta de enseñanza.

Docente. Las actividades, trato de que tengan que ver con sus contextos e intereses y siempre que tengan que ver con la búsqueda, con investigar, que les despiertes curiosidad. No solo escuchar una explicación. Sino ir un poco más allá, que los ponga inquietos y despierte algún interés.

Entrevistador. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje.

Docente. El momento de acompañamiento a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, también es variado porque no todos necesitan lo mismo en el mismo momento. A veces se da que hay que escucharlos, prestarles atención a sus actitudes, las respuestas, sus comportamientos, las presentaciones de sus trabajos. A veces hay estudiantes que comienzan muy bien y luego pasada la mitad del año tienen cambios. Bajo su rendimiento y necesitan ser más acompañados en la segunda etapa del año. Hay otros estudiantes que necesitan un acompañamiento cuando empezamos, necesitan más seguridad y es como que después despliegan sus alas. Y hay otros estudiantes que necesitan un acompañamiento durante todo el año y, a su vez, del contacto con las familias, la maestra integradora, porque necesita clase de apoyo extra. Los acompañamientos son siempre algo individual, muy personalizado porque no todos necesitan lo mismo.

Entrevistador. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Docente. Las devoluciones, retroalimentaciones o devoluciones constructivas se realizan al finalizar una ejercitación. Tienen el trabajo diario. Hay chicos que hacen bien sus tareas, pero al hacer evaluación o algún trabajo práctico, ahí salta el error, entonces es el momento de hacer alguna aclaración y aclarar las dudas.

Entrevistador. Habitualmente asigna tareas para desarrollar en tiempo extraescolar, en ese caso, en qué consisten, o de qué tipo.

Docente. Habitualmente, las tareas no son muchas. O sea, lo que doy extraescolar. Si pido algo extraescolar es pedir material para la próxima clase. A veces puede que tengan que hacer alguna pregunta a alguien para después trabajar con las respuestas. Pero no doy mucho trabajo extraescolar. Y en primer año no. Por la carga horaria, tienen muchas horas de clase y sumarles tareas extraescolares es sumarles mucho.

Entrevistador. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente. Las clases, cuando se pide algo extraclase, que deben desarrollar algo extra sí, hay que dedicarle un tiempo, una devolución; porque si no es como que no tienen sentido pedir algo extra para no verlo. Eso va generando el desgaste en los estudiantes y se pierde el valor de la palabra, lo que uno dice, imparte, pidió, Es como que ellos dicen para que presentó si no lo vio. En este caso, frente a nuevas tareas, no las hacen, para qué, si no las ve.

Entrevistador. Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.

Docente. El material de estudio es variado, porque la fotocopia y el cuadernillo no es de mi agrado porque es como cerrarse a algo. Si haces hacer un cuadernillo de fotocopias, sí o sí lo tenés que usar. No podés generar un gasto a las familias para no usarlo. Me gusta que tengan manejo de libros, fotocopias, que recurran a una carpeta, a una carpeta de otra materia, para que encuentren la articulación entre una y otra. No soy fanática de algo en específico. De un solo modo de trabajo, por ejemplo, me quedo con la fotocopia todo el tiempo...no, no. Varía de acuerdo con el contenido que se desarrolle, a veces tiene que ver con el grupo. A veces, cuando se presenta el tema, que respuestas tienen, qué indica cada uno.

Entrevistador. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.

Docente. La carpeta para mi ocupa un lugar importante. Porque es lo que deja constancia que el chico trabaja a veces. En esta época de tantas evidencias, la carpeta es la mejor evidencia. Es el lugar donde queda plasmado el trabajo del estudiante. Si bien hay estudiantes que no usan la carpeta, es el recurso más importante donde está el propio trabajo de cada uno.

Entrevistador. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. La carpeta, generalmente, no la pido cuando termina el ciclo. Con la carpeta es lo que se trabaja y hacemos a diario, la forma de seguir la trayectoria del estudiante. Me parece importante pero no para calificarlo como promoción. Cuando yo miro la actividad diaria del estudiante, miro, corrijo, está en su carpeta, Hay chicos que a lo mejor trabajan muy bien en el pizarrón y no necesitan tener la carpeta completa. O, tienen una muy buena expresión oral y saben responder. Pero, por lo general, quien trabaja en la carpeta tienen un muy buen rendimiento escolar,

Entrevistador. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/ o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

Docente. Lo que me parece importante es poder tener el tiempo para escuchar a los estudiantes, tener ese tiempo de escucha, de interpretación de lo que ellos quieren, de lo que ellos necesitan, a ellos les hace bien. Es buscar y brindar una propuesta que haga que se sientan cómodos en el aula. Que trabajen a gusto. Que se sientan libres en el momento de expresarse. Por supuesto que siempre con respeto, empleando términos adecuados, que sean capaces de hablar y no tener miedo y sí de mi parte, preparar mis oídos para tener capacidad de escucha y aceptación de la opinión de los demás. Es tener siempre una palabra justa para poder orientarlos.

Entrevista docente 3

19 de noviembre de 2020.

Entrevistador. Cuál es su antigüedad en la docencia.

Docente. Llevo 24 años en la docencia.

Entrevistador. En qué ciclos de la escuela secundaria y cursos/años se desempeña

Docente. Me desempeño en el Ciclo Orientado 5^{to} y 6^{to} año.

Entrevistador. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tiene en cuenta al preparar una clase.

Docente. Los aspectos que siempre tuve en cuenta para preparar una clase son, la población educativa, el contexto en el que me tenía que mover, el clima institucional (risas) porque es difícil cerrar una puerta, muy difícil cerrar una puerta. O hay que tener la valentía que no la he tenido. Cerrar una puerta y separar el clima institucional para estar adentro de un aula es muy difícil. Tener claro que mi ...proyectaba una clase que era demasiado obsoleta para el sistema y trataba de buscar (y no sé si en realidad lo logré hacer alguna vez), buscaba la manera de que pudieran entender y que les sirviera de alguna manera para algo para algo, lo poco que pudiera enseñarle

Entrevistador. Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o cómo organiza una propuesta de enseñanza.

Docente. Las actividades que le propongo son muy tradicionales, muy convencida de esto. Con el contexto en el que me tenía que mover. Pero soy consciente de eso. Muy consciente. Si bien no ha podido producir esto podía observarme a mí misma y mirar mis falencias.

Entrevistador. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje

Docente. En el proceso de acompañamiento creo que he podido dar mucho de mí, porque es algo que me nace. El volver explicar, volver a preguntar, el *feeling* con los alumnos que no siempre se hace. Mucho acompañamiento el seguimiento de preguntar cuáles eran sus problemas o salir a buscar los estudiantes y traerlos a la escuela. No es algo propio de la pandemia, sino que en mi escuela está muy internalizado y se hizo desde siempre. Es decir, no es algo nuevo para nosotros, salvo la tecnología. El acompañamiento, el diálogo con alumno fue permanente. El diálogo con los padres y además se hizo desde siempre y se ha hecho mucho sobre este tema.

Entrevistador. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Docente. Después de cada trabajo práctico, por lo general señalo qué hay que volver a leer para comprender el tema y me replanteo el modo en que ha sido formulado para que ellos se equivocaran y siempre en lo mismo. Evidentemente no había sido demasiado explícita en eso, o bien no había focalizado demasiado en eso que quería preguntar en los trabajos prácticos. Pero en los trabajos prácticos tenías su devolución para que volvieran a releer el texto y pudieran darse cuenta en que se habían equivocado.

Entrevistador. extraescolar, en ese caso, en qué consisten, o de qué tipo.

Docente. No, por lo general en el tiempo extraescolar no. Porque nuestra población educativa sabemos que solo trabajan dentro de la escuela y no lo hacen fuera del contexto escolar. Todos los trabajos prácticos se hacen en la escuela, en el aula, y no fuera de la escuela.

Entrevistador. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente.

Entrevistador.Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.

Docente. En cuanto al material, por lo general son los libros de la biblioteca o fotocopias que se las provea yo misma. A veces el uso del celular para buscar artículos de la constitución o alguna investigación que surge en el momento, los chicos han buscado, pero la mayoría no tienen internet a disposición para la educación.

Entrevistador. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.

Docente. La carpeta escolar sí es fundamental para que ellos puedan llegar transcurrir el proceso de enseñanza, porque de alguna u otra manera siempre se vuelve a las demás actividades o se construye la línea de tiempo para que ellos puedan ir y volver, intentando que se haga el aprendizaje. Y es de vital importancia porque nosotros no tenemos acceso a otra tecnología o porque tampoco la busqué yo porque si la hubiera buscado lo haríamos de otra manera. Pero en estos casos la carpeta si sirve para que los alumnos puedan seguir los procesos de enseñanza que con dificultad se pueda llegar al aprendizaje.

Entrevistador.Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. No, para mi la carpeta escolar nunca fue para colocarles una nota específica, sí les sirve para realizar ese proceso que se necesita; pero no he puesto nota evaluativa para la carpeta.

Entrevistador. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/ o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

Docente. Indudablemente el proceso de enseñanza que he propuesto con mis alumnos es como andar con una carreta; al menos yo soy consciente que tengo que innovar. Al menos a mí, la pandemia me ha servido para eso. Bendita sea la pandemia porque he podido ver que he tenido tiempo para adentrarnos al proceso de la tecnología al que no estábamos habituados, pienso que de ahora en más puede ser un camino a transformarnos. Por supuesto que estamos a 100 años luz de todo esto; porque esto es algo que se va dando y tienen que dando en equipo. Porque estoy convencida que las construcciones, soy una convencida, tienen que ser colectivas, no individuales, siempre he bregado por eso y si hubiéramos podido como docentes ser humildes, mirar al otro sabiendo que el otro tiene cosas positivas y bondades para aplicar a la docencia y no ser soberbios; somos los dueños del mundo y creerlo que todo lo podemos solos y que vamos a derribar montañas solos y que nuestra propuesta es única, la genial, y la que sirve, la educación no estaría como está. Nosotros como actores tampoco hemos sido capaces de ser humildes y reconocer nuestros errores, Acordar quizás, con la persona que menos afinidad tenemos, pero acordar, en pos de la educación y es cosa que no hacemos. Entonces lo que nos queda es una asignatura pendiente. Más allá de los múltiples factores por los cuales la educación no responde como tendría que responder, uno de los factores es el egoísmo y el individualismo que siempre se ha tenido.

Entrevista docente 4

21 de noviembre de 2020.

Entrevistador. Cuál es su antigüedad en la docencia.

Docente. La antigüedad que tengo en la docencia son 30 (treinta) años.

Entrevistador. En qué ciclos de la escuela secundaria y cursos/años se desempeña

Docente. En la escuela secundaria me desempeño en el Ciclo básico, en tercer año, y tengo tres divisiones de tercer año.

Entrevistador. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tiene en cuenta al preparar una clase.

Docente. Los aspectos que tengo en cuenta para preparar una clase que está incluida en una secuencia, primero los conocimientos previos que tienen los chicos. Yo los recibo en tercer año, y debo tener en cuenta los aprendizajes y contenidos que tienen, los que son necesarios reforzar de los años anteriores. Otra cosa que tengo muy en cuenta, las características del grupo en general, las características personales de los estudiantes, siempre sabemos que dentro de un grupo hay heterogeneidad, y consulto al equipo de las escuelas como las psicopedagogas, y sobre todos los preceptores que tienen mucha información de las trayectorias de los chicos y las chicas, por eso siempre me manejo con lo que ellos me aportan. Obviamente que después los intereses que ellos tienen, los intereses son fundamentales porque de alguna manera permiten que las actividades que se desarrollan sean más interesantes para ellos; porque por ahí puede que a mí me interesa algo que a ellos no. Entonces busco qué intereses tienen y adecúo todas las temáticas a nuestro contexto ya sea local, regional, provincial, nacional, de América Latina. Siempre trato de incluir desde nosotros hacia fuera. Por ejemplo, trabajamos con una novela, buscamos niveles de la provincia de Córdoba, novelas de nivel nacional, de Latinoamérica o del mundo. Siempre desde nosotros, hacia afuera. Entonces esa realidad contextual siempre trato de tenerla en cuenta. En cuanto a la planificación para realizarla en la institución, siempre veo qué recursos cuenta la institución. Si vamos a trabajar con TIC, si está la sala, cómo está, qué día la podemos usar, qué día la podemos usar y si funcionan correctamente, todo lo que necesitemos. Siempre esto lo manejo con la ayuda de los preceptores, lo planifico de la mejor manera posible.

Entrevistador. Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o cómo organiza una propuesta de enseñanza.

Docente. En mi caso, como doy Lengua y Literatura, las actividades que planteo siempre se basan en tres aspectos, la oralidad, la lectura y la escritura. Entonces trabajamos comprensión y producción oral, lectura y comprensión de texto. Los textos son variados y la mayoría de las veces los sacamos de diarios, revistas, portales, páginas web, lo que año a año va variando y buscamos siempre textos de la actualidad.

Entrevistador. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje.

Docente. Bueno... los procesos de acompañamiento que realiza a los y las estudiantes es complejo, porque en primera medida partimos de sus intereses, textos, audios, videos que les interesan a ellos. Una vez que los tenemos se plantea la actividad, se

les explica si surgen dudas preguntas las charlamos, para que lo puedan trabajar, ya sea en grupo o de manera individual y todo se hace en la clase. Entonces en la clase van resolviendo si tienen dudas, van preguntando. En algunos casos trabajan con el compañero, o grupos de cuatro; otras veces individualmente y hay que caminar el aula para ir viendo que necesitan, qué puedo sugerir para que revén. Y una vez que tienen la actividad cerrada, si ya la terminaron y es de producción escrita, por ejemplo, o un ejercicio de reflexión, me llevo las hojas de los chicos, hago una primera corrección y hago devoluciones. Algunos seguirán trabajando las actividades, siempre las hacemos en el aula, las deben corregir, porque, a veces nos quedamos en los recreos, buscamos en grupo; muchas veces hacemos una puesta en común de donde salen nuevas ideas sobre lo que estamos realizando. Y me vuelvo a llevar las hojas. Es un proceso continuo y muy complejo, no se puede dejar de corregir. Corrijo en la semana todos lo que hicieron, vuelvo a entregar. Hay algunos que con una sola corrección está, otros deben realizar dos o tres veces las correcciones pertinentes y después volver a entregar. Ahí se va viendo qué ritmos de trabajo, que necesidades o en qué se los debe apuntalar a otros. Ese es el proceso más complejo de Lengua y Literatura.

Entrevistador. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Docente. Bueno, como te dije anteriormente, los momentos son en las clases, pero también los chicos y las chicas tienen mi número de teléfono particular para que puedan consultar si tienen alguna duda y se han juntado para hacerlo en grupo y lo hacemos en *Google drive*. Si han entregado un trabajo por mail, también lo podemos hacer por mail. También, por ejemplo, a veces tengo tercero A y hay chicos de tercero B que me tienen que entregar algo, lo veo en el recreo y les explico, vamos viendo las posibilidades que tenemos y el tiempo que vamos pidiendo obtener para realizar todas las devoluciones y correcciones que sean necesarias.

Entrevistador. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente. Bueno, ya te lo comenté en la anterior. Si trabajaron algo fuera de la escuela, es bueno que se retome, porque si no, no tienen sentido que lo hagan por el simple

hecho de hacerlo o ejercitar. Considero más valiosa que se compartan lo que han hecho, lo que han buscado investigado. Por eso considero que, si buscaron, hay que dedicarle un tiempo, si lo hicieron, hay que dedicarle un tiempo.

Entrevistador. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente. En el caso de las tareas a desarrollar en el tiempo extraescolar, generalmente no doy tareas para tiempo fuera de la escuela; sí les pido es que supongamos que vamos a trabajar ESI, si en ese caso muchas veces les pide que busquen páginas y las descarguen en sus teléfonos móviles, algunos imprimen noticias, o buscan videos, cosa que tengan el material actualizado en su mano cuando se plantea la actividad. Yo les voy diciendo, bueno, para la próxima clase trabajaremos con esta temática, entonces ustedes vayan recopilando material. Si lo van a hacer en grupos, divido a los grupos y les digo qué deben buscar y ellos a la clase siguiente lo presentan, pero no es que les doy actividades para que las hagan en su casa, porque lo hacen es que muchas veces uno o dos realizan las actividades y se las pasan, se las copian, sobre todo hoy con la tecnología, y eso no sirve, Sí también sirve cuando ellos han buscado el material y hacemos una introducción y cada grupo cuenta qué buscó, de qué se trata lo que buscó, y a lo mejor alguno puede decir lo mía se parece en tal cosa, o es muy diferente y como hay tanta variedad de texto alguno trajo una noticia. Otro, un artículo de opinión o editorial y ahí vamos viendo los formatos que tienen los paratextos, que nos ayudan a comprender. Pero bueno... lo que sirve a uno, puede servirles a todos, por eso me parece que eso es mejor trabajarlo dentro de la clase y no fuera.

Entrevistador. Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.

Docente. En cuanto al material que utilizo, bibliográfico, fotocopias. Por lo general al material lo armo yo. Tengo mucha variedad de textos y de libros o busco en la web. Lo armo yo, armo unos documentos específicos para cada contenido a desarrollar. Una vez que lo armo y busco, también agrego páginas, sitios web, videos y lo paso al grupo de WhatsApp que tenemos. Dejo una copia en la fotocopidora de la escuela, para que el que lo quiera fotocopiar lo fotocopie y trabajamos con esos materiales. Siempre se puede enriquecer con lo que tenemos en las redes, que muchas veces sirve

mucho. Y en cuanto a los libros, como en tercer año se trabaja con novelas, también puede ser que lo compren, muchas veces hemos hecho compras en cantidades a las editoriales, cuando no hemos podido bajarlo en pdf, o bueno si yo he viajado a Córdoba he comprado en Córdoba, a partir de la elección de los chicos. Si tenemos en formato pdf, lo compartimos algunos lo pueden leer desde el celular, o lo imprimen. Dejo también una fotocopia en la escuela; eso lo vamos manejando. Cuando tienen que elegir ellos novelas para leer, lo que hago es cargar todo lo que tengo, que es muy amplio el material que tengo, novelas para adolescentes, lo llevo, eligen la leen y después me la devuelven.

Entrevistador. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.

Docente. La carpeta, bueno, si esto me lo hubiera preguntado unos años atrás, sí pedía carpetas. Con el paso del tiempo me di cuenta de que no servía para nada. La carpeta al fin y al cabo es un documento de los chicos entonces ellos deben poder manejarla. Siempre me preguntaban cómo debo hacerla, usted se las lleva... no. En los últimos años no, de ninguna manera. La carpeta es un elemento a disposición del estudiante que les tienen que servir a ellos. Entonces, si yo, supongamos, con el aporte de todos armo un cuadro sinóptico en el pizarrón, el que está interesado en copiar, lo va a copiar en su carpeta. Mucho lo que hacen es sacar una foto y tenerlo en el celular. Entonces, lo teórico lo tienen en la bibliografía de poco sirve que yo les dicte o les haga copiar algo. La carpeta la pueden manejar ellos como quieren. Entonces no se vuelve muchas veces a la carpeta. Cuando tienen que estudiar, lo hacen de las fotocopias o del material que yo les he dado. Porque también ahí le presento ejercicios, entonces, no le doy mucha importancia a la carpeta.

Entrevistador. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. No de ninguna, ninguna manera forma parte de criterio de evaluación.

Entrevistador. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/ o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

Docente. Bueno... lo que considero más significativo en la gestión y diseño de clases, planificaciones o secuenciación es que bueno... como dije hay que conocer a los estudiantes, saber qué intereses tienen, pero más allá de eso sus potencialidades que cada uno tiene y ponderarlas. Entonces, para lograr eso muchas veces de una secuencia tengo que hacer dos o tres adaptaciones para distintos estudiantes que tienen ciertas características que hacen a la heterogeneidad. Entonces, eso es sumamente importante. Otra cosa que considero es el trabajar en grupo, ahí con trabajos colaborativos es muy significativo. Ahora bien, en mis años de experiencia que me han hecho ver que en mis años de experiencia conviene que los grupos los realice yo, en la mayoría de los casos. A veces no. Eso permite que no se deje afuera o se excluya a un compañero, que no trabajen siempre los mismos, eh... porque bueno, por ahí hay conflictos internos y bueno, taro de alivianarlos para que puedan compartir entre todos y que vean que todos tienen cosas buenas para compartir. El tema del proceso de seguimiento, considero también que es muy importante, ver y marcar los avances que van haciendo en sus actividades, que es sumamente importante porque, bueno, así cada uno se siente valioso en lo que puede dar.

Entrevista docente 5

22 de noviembre de 2020.

Entrevistador. Cuál es su antigüedad en la docencia.

Docente. Llevo 17 años en el ejercicio de la docencia.

Entrevistador. En qué ciclos de la escuela secundaria y cursos/años se desempeña

Docente. Me desempeño en la educación secundaria, en el Ciclo Básico en primer año y en el Ciclo Orientado en 4^{to} y 6^{to} año.

Entrevistador. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tiene en cuenta al preparar una clase.

Docente. Eh, sin tener en cuenta este período de excepcionalidad a partir del APSO, como consecuencia de la pandemia, bueno ...generalmente al preparar la clase ya tenía más o menos una hoja de ruta que es la planificación anual y el trabajo acordado dentro del área. Los espacios curriculares, en mi caso, tenían que ver con la

orientación comunicación y con Lengua y Literatura; y, por otra parte, si bien no eran tan socializados o conocidos, según el PEI de la escuela, que conozco a grandes rasgos, cuál es esa orientación formativa y, a partir de eso, y conociendo al grupo en particular -porque eso es una cuestión importante- voy construyendo a partir del diagnóstico, la orientación del PEI y lo que íbamos acordando con cada una de las áreas con cierto grado de flexibilidad. Y en todo momento estar en diálogo con los docentes de los años anteriores y de los años que siguen como para ir manteniendo algún tipo de coherencia y poder ir trasladando esa secuencia entre los distintos años y ciclos. Ir mantenido esa coherencia que pocas veces se ha logrado, obviamente por diversas situaciones. También, entre los aspectos, obviamente es muy importante, de alguna forma dar respuestas a los estudiantes así que contemplar, en principio, cierto tipo de actividades que apunten a la heterogeneidad y a las características de los estudiantes que forman ese curso. Por lo menos esa es la idea.

Entrevistador. Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o cómo organiza una propuesta de enseñanza.

Docente. Por lo general las actividades que les propongo a los estudiantes, son actividades que traten de ofrecer algún punto de vista más creativo, más desafiante que los motivara, buscaba continuamente eso, y no siempre de hecho lo lograba. Contadas veces, salía con una sonrisa de oreja a oreja, porque había logrado lo que me había propuesto y bueno, había impactado en los estudiantes. Muchas veces, hay actividades que por ahí les gustan o comprometen a algún grupo y a otro no; entonces me cuesta esta lectura, que no es una lectura fácil. Más por ahí que tenés cursos con 30 o 35 estudiantes y por ahí te dicen, 20, 22 te dicen que les encanta, que los desafía y los otros te dicen que no quieren hacer nada. Así que no es color de rosa por ahí. En mi caso, por mi propia impronta, siempre tratando de meter lo tecnológico de por medio, porque bueno, considero que lo tecnológico, dentro de la sociedad que vivimos es algo muy importante, o sea que es una forma de acercar la alfabetización digital y siempre me gusta que ellos puedan explorar esas otras posibilidades y esos otros horizontes. Creo que, con algún sentido crítico, ¿no? No lo tecnológico porque sí, sino poder mostrarles que puede ser un aliado, así como también puede ser un peligro ¿no? Pero como la tecnología puede ser una aliada para las futuras carreras académicas profesionales, laborales. Un poco me gusta jugar con eso. Pero bueno, sí, es básicamente eso. Ampliar horizontes y proponer actividades que esté lo creativo y

la parte de la expresión es algo que a ellos les parece desafiante y siempre, no siempre, pero en general, son actividades que a ellos les gustan mucho.

Entrevistador. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje

Docente. El acompañamiento, yo lo considero como mi talón de Aquiles, por lo menos yo, me cuesta mucho, porque posiblemente no he desarrollado esas herramientas, tratar de seguir de individualizar, por ahí tratar de dar un *feedback* que bueno en algunos casos si funciona, pero en un curso de 35 estudiantes, me cuesta mucho, no es algo fácil. Y para mí, en lo personal, no es fácil sentarme a corregir, a evaluar, a proponer trabajos para ver y tener evidencias sobre aprendizajes que pueden haber construido; no es algo que me haya resultado nunca por las urgencias, los tiempos, el tener que saltar de una escuela a otra, fácil. Es la parte que em cuesta y lo reconozco. Lo que es la planificación, la gestión de la enseñanza, la concreción, son los dos puntos más fuertes y siempre lo sentí con mucha debilidad la cuestión de la evaluación y comprobar de qué se han apropiado los estudiantes. Es algo que me cuesta. Me cuesta, muchas veces tienen que ver con las urgencias, los tiempos, saltar de una escuela a otra, muchos grupos de estudiantes distintos. Y no he sido, por lo menos en los últimos años, de dar exámenes clásicos, estructurados, cada chico con su hojita, no. Eso lo he desterrado bastante y me apoyo más por ahí en los trabajos en pequeños grupos, donde podía, tal vez con rúbricas, ir levantando evidencias de cómo van trabajando de manera individual y grupal; pero bueno, no estoy completamente seguro de haber hecho una cobertura lo suficientemente satisfactoria desde mi apreciación personal.

Entrevistador. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Docente. Esto tiene un poco que ver con lo que te respondí recién, ir haciéndolo en clase, en el cara a cara, en el día a día, con lo que sucede dentro del aula. Tratando de recorrer todos los espacios del aula. El aula que a veces es el exterior y tratando de llegar a cada uno. Generalmente, en curso se divide en grupos, o se organizan en grupos, y muchas veces trato de romperlos. Como células que se van juntando y a veces trato de romper. Por ejemplo, en un grupo de 30 y pico de estudiantes se forman 7 u 8 células más o menos o un poquito más, y no más que eso. Formar grupos de 3, o 4, o 5t. Algunos eran un poco más grandes. Así que bueno, llegar a cada uno,

conversar con cada uno, preguntarle a cada uno, para ver cómo se va dando el aprendizaje. Y luego, todo lo que la tecnología permite fuera de la escuela, obviamente, respetando algunos horarios y algunos espacios, abierto a redes sociales en cualquiera de sus formas. Y tratando, por ahí, de responder a esa consultan que se dan fuera de ese espacio estipulado. Que es el horario de la escuela. En ese sentido totalmente abierto. A veces construyendo grupos de WhatsApp para la clase donde mantenemos la comunicación fluida.

Entrevistador. Encarga a los/las estudiantes, tareas y/o trabajos extraescolares, en ese caso, en qué consisten, o de qué tipo.

Docente. Tareas al principio de mi carrera como docente sí daba. Igual que evaluaciones estructuradas. Luego pasé por el profesorado, a los 8 o 9 años de dar docencia y decidí que muchas de las ideas que me habían tocado, o había coincidido, las quería trasladar al aula. Ser consecuente con eso. Y eso me llevó a pensar un montón de cosas. Pensar en la evaluación tradicional en algunas instancias muy, muy particulares, pero empezar a revisar la evaluación desde otras perspectivas. Y, particularmente, en cuanto a las tareas, comencé a dar cada vez menos, y solamente pedía en casos excepcionales. Excepcionales. Bueno, porque muchos de los chicos con los que he trabajado asisten a un IPEM en horario vespertino, de noche, o trabajan o tienen tareas en su casa. Pude ver la realidad muy de cerca, de ellos, y me di cuenta de que a veces no disponían de un tiempo para ellos mismos fuera de la escuela. Entonces, trataba de que todo aconteciera dentro, y aquello que debía suceder fuera lo hacía, pero minimizándolo. No como una práctica tradicional, eso de dar tareas.

Entrevistador. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente. En cuanto a las tareas que se piden, sí, siempre tratando de recuperar en el momento de clases, de recuperar y volver a lo que se venía habiendo. Porque de una semana a otra, con todo lo que pasa en la vida de los adolescentes, los medios que los atraviesan, los otros espacios curriculares, materias y siempre he tenido que hacer una recapitulación importante para volver a retomar. Y, obviamente que, si les daba una tarea, siempre, siempre, que sea un insumo de aprendizajes y contenidos.

Entrevistador. Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.

Docente. Con respecto al material de estudio siempre traté de que hubiera variedad de acceso al conocimiento y a la información, por lo tanto, a veces era un vídeo, a veces una página web, si nos podíamos conectar, a veces textos escrito en formato digital o en papel. Los últimos años, preferí el formato digital porque era más fácil, colgábamos en un espacio como un Google drive o en fase que creamos como un espacio cerrado, entonces el espacio funcionaba de esta manera. En este espacio de Facebook cerrado que funcionaba como una clase, yo alojaba todo lo que se hacía en la clase. Si veíamos un video en la clase, se subía el vídeo, si armaba algo en el pizarrón, le tomamos un foro y lo subimos a ese espacio. Si daba consignas y materiales para leer, también se sube a ese espacio. Entonces, absolutamente todo, por ejemplo, ponía una poesía recitada se subía a ese espacio. No había nada que no estuviera ahí. De esa forma, como había mucha irregularidad en la asistencia de los estudiantes, que es un fenómeno muy de esta época. Trataba de dar continuidad de manera que tuvieran todo el contenido accesible y lo pudieran revisar y repasar. Si me decían profe, no tengo la carpeta, o se me hace lío en la carpeta, estaba absolutamente todo registrado ahí. No era un aula virtual, en el sentido tradicional, pero era una especie de aula donde no faltaba nada. Solo faltaba la explicación del docente. Y, en los últimos años, en algún momento frente a algún contenido importante, permití o hasta yo mismo propicié que se filmara la clase y el vídeo también se subía.

Entrevistador. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.

Docente. Con respecto al lugar de la carpeta escolar, con relación a los estudiantes de 6^{to} año, para mí no ocupaba nada, nada, porque yo permitía que lo tuvieran digitalizado, organizado de cualquier forma. No les pedía carpeta, ni una sola hoja. No digo que esté bien, orgullosamente. Me parece que ellos podían decidir organizarse y tenerla en la *notebook*, el celular. Obviamente que yo les pedía que tuvieran ese material accesible, organizado, para volver a revisar. Que, si ellos estaban habituados a leer en la pantalla que lo hicieran o, sino que lo guardaran en la carpeta. No revisaba carpeta ni las pedía. En 4to año, más o menos, son un poco más chicos, si era, por ahí sugerirles que lleven la carpeta, o que imprimieran el material digital, si ellos, o algún estudiante más avanzado en el uso de la tecnología lo podía llevar digital. Primer año sí, pedía carpetas, las revisaba, las visaba, que estuvieran

completa, para ver cómo venían trabajando. Les hacía una devolución a partir de las carpetas. Ahí sí cambiaba.

Entrevistador. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. No, no. No ponía nota por las carpetas, porque en 6to año no existía, en cuarto la relativizaba y en primer año sí les decía en el discurso como para presionarlos y que tuvieran las carpetas completas; de que iba a aparecer un puntito extra por carpeta completa, ese era el criterio. Las carpetas completas, las actividades, que las podían tener resultas mal, pero les pedía que cuando se corregían las podían volver a escribir abajo, para que vieran dónde había estado mal, que identificaran el error, pero sí que estuvieran todos los temas en orden. Pero sí, que les ofrecía un puntito extra, o una nota extra, sobre todo...buena era una motivación. Por ejemplo, había estudiantes que habían promediado con nota 7 y, ante la carpeta completa, un puntito más, 8. Y algunos estudiantes que estaban al filo del 6, bueno ahí ya les servía mucho. Tampoco tenía criterios prolijos, no prolijo tipo de letra cursiva, imprenta...no. No le prestaba atención. Dejaba también libertad. Algún orden mínimo básico y sí que estuvieran todos los temas. Eso sí.

Entrevistador. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

Docente. No, no mucho más. Sí, decir que muchos de los aprendizajes y contenidos los trataba de vincular con cosas que a mi me apasionan y creo que ese apasionamiento le ha dado un plus. Ellos notan ese apasionamiento, los estudiantes lo notan y eso contagia, transmite. Muchos aprendizajes en lengua y Literatura, por ejemplo, estaban vinculados a lo astronómico, por ejemplo, o, que se yo, a escritores que yo tenía preferencia, entonces yo a veces, rescataba o repetía poemas de memoria, cuentos de memoria, los invitaba, como era de noche, a leer sentados en el piso, con la luz de la vela, los bancos a un costado. O, por ejemplos leer el Martín Fierro tomando mates y comiendo pan casero en el patio de la escuela (porque funcionaba a la noche) así que 9 de la noche era todavía horario de clase. Salíamos a las 10:45 pm. Así que era común un fogón con permiso de los directivos y todo eso ayudaba a transmitir, a generar, un ambiente que es algo que me gustaba mucho. Ahí, (ríe) algo egoísta, de vincularlo con intereses mío, muy particulares, no siempre, pero muchas

veces lo hice, y eso me motivaba a mí, porque creo que yo iba con mejores materiales, más sabidos, con cosas que a mí me apasionaban y creo que eso se transmite, y muchas veces pasa lo que pasa. Los chicos se van, se reciben y después del tiempo te ven y te dicen que leíamos Alan Poe con el aula a oscuras y con la luz de las velas...no sé, y de fondo una música en la que sonaban truenos y una música de terror. Esas cosas hago, me encanta y es lo que yo hubiera querido que como estudiante lo hicieran. Me apasionaba y trato de hacerlo por más loco que pueda sonar. Pero ellos ya sabían que era mi forma de ser, de esa forma, de buscar algo extraño. Yo ya les anticipaba, chicos, vamos a ver este tema, pero vamos a hacer algo raro porque me gusta y ya se empezaban a reír porque sabían que venía alguna idea rara mía. Eso, a mí me tenía que mover. Había aprendizajes y contenidos de espacios curriculares como Lengua y Literatura, que a mí no me conmovían para nada, y yo se los decía, los profes del área de Lengua quieren que veamos el neoclasicismo y que se yó de todos los momentos históricos del arte, de la filosofía, no sé, me parece el más feo de todo, o no sé, no me conmueve o me conmueve poco. O lo que más me conmueve son otras cosas, y no lo que está planteado como material de lectura. Yo se los planteaba y les decía, vamos a pasar rápido esto, algo medianamente potable para mi gusto, y nos metemos de lleno en el romanticismo que me parece que está rebueno. A veces esas cuestiones planteadas por el área están por fuera de lo que hoy plantean los diseños curriculares (DDCC), muchas veces lo planteo, pero bueno decían que era más fácil valerse de estas estructuras que eran más de un modelo pedagógico o paradigma que no se ajusta a lo que se hace. Pero...bueno, a grandes rasgos, esa ha sido mi experiencia.

Entrevista docente 6

24 de noviembre de 2020.

Entrevistador. Cuál es su antigüedad en la docencia.

Docente. Mi antigüedad en la docencia es de 25 años.

Entrevistador. En qué ciclos de la escuela secundaria y cursos/años se desempeña

Docente. Trabajo principalmente en escuela secundaria común, escuela secundaria modalidad especial y también un poco en la Universidad Provincial. En la secundaria

común tengo el ciclo orientado 5^{to} y 6^{to} año del Ciclo Orientado en Artes Visuales y en la escuela espacial soy profesor de artes visuales de primero a 6^{to} año

Entrevistador. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tiene en cuenta al preparar una clase.

Docente. En general, a la hora de preparar una clase, tengo en cuenta las características de los estudiantes, los procesos previos y a planificación y el programa, pero también es como que estoy atento a lo que surge. Al ser estas disciplinas trato de tener en cuenta las respuestas de los estudiantes, los temas y las actividades que los motivan, así que eso es más o menos lo que tengo en cuenta a la hora de preparar una clase.

Entrevistador. Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o cómo organiza una propuesta de enseñanza.

Docente. Trato siempre de que las actividades tengan una conexión con la práctica, con el ejercicio o puesta en escena de los contenidos que estamos trabajando. Una producción artística o una propuesta de análisis, pero siempre enfocado en la producción de contenidos desde los estudiantes.

Entrevistador. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje

Docente. El acompañamiento de los procesos de aprendizaje es justamente, a través de propuestas de producción, tratando de propicia un desarrollo expresivo de manera que no condicionen los procesos de aprendizajes y que habilite los procesos de construcción de conocimientos, más allá del resultado. Que puedan habilitar la creatividad y el desarrollo de las inquietudes de los estudiantes.

Entrevistador. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Docente. Las retroalimentaciones las vamos realizando todo el tiempo, junto con los estudiantes. Eh... trato de que en realidad sea parte de un proceso continuo y que nos encontremos con los resultados, a partir de un trabajo propuesto y no que sean metas tan marcados o límites tan definidos.

Entrevistador. Encarga a los/las estudiantes, tareas y/o trabajos extraescolares, en ese caso, en qué consisten, o de qué tipo.

Docente. Las tareas extra, la verdad las habilito para recupera tareas no hechas en clase, más que nada apuesto a eso. Eh...o si no, en algún otro caso, cuando son actividades en las que los estudiantes se sienten más cómodos realizándolas en la casa que en la escuela.

Entrevistador.Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente. Lo que le dedicamos a las tareas en clase es lo mismo que le dedicamos a las tareas en casa. Analizamos los resultados, socializamos los resultados. Hablamos de cómo fue el proceso y hablar de cuáles son los aspectos que resultaron satisfactorio.

Entrevistador.Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.

Docente. El material de estudio, principalmente uso algunos apuntes y trato de invitarlos a que aprendan a utilizar la red de internet y que aprendan a usar eso. Y al margen de esto, todo lo que habilite la producción plástica, ya sea la carpeta con las hojas como elementos no convencionales que permitan dibujar, alambre, o sea en realidad, mucho más importante es la producción y los elementos de producción plástica que los apuntes que tienen un rol más complementario.

Entrevistador. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.

Docente. La carpeta es... ocupa un rol muy importante en mis materias, pero yo en realidad me fijo más en los procesos de producción que a veces no se dan, necesariamente, en la carpeta, este... para mí el aspecto que más, eh tengo en cuenta a la hora de evaluación y promoción es el proceso de producción que realizan los estudiantes.

Entrevistador. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. Bueno, por último, yo apuesto a métodos de enseñanza y de producción que inviten a que los estudiantes no sientan la materia, ni la escuela como una obligación. Trato de hacer que las propuestas sean cosas que los estudiantes puedan disfrutar o que se sientan conectados. Tratamos de salir del aula, salir de la escuela; visitar museo. En general, en la medida que puedo y tengo posibilidades, trato de que los

estudiantes tengan una relación con la materia lo más diversa posible y lo menos estructurada.

Entrevistador. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. No, trato de evitar propuestas muy estructuradas, para que los estudiantes se puedan relacionar con la materia.

Entrevistador. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/ o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

Docente. No, creo que todo te lo comenté ya. No, nada más.

Entrevista docente 7

28 de noviembre de 2020.

Entrevistador.Cuál es su antigüedad en la docencia

Docente. ya llevo 18 años de trabajo en la docencia.

Entrevistador. Se desempeña en que ciclos de la escuela secundaria y cursos/años.

Docente. Doy clases en el CB 1er año Ciudadanía y Participación, en 3er año Formación para la Vida y el Trabajo y en el ciclo orientado, 6to año Ciudadanía y Política

Entrevistador. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tenía-tiene en cuenta al preparar una clase.

Docente. Y bueno, una de las primeras cosas que tengo en cuenta, son los objetivos de la clase. También los aprendizajes/capacidades a trabajar. Características del grupo. El tiempo del que dispongo, como también los recursos que voy a usar y las actividades que les voy a proponer.

Entrevistador.Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o como organiza una propuesta de enseñanza.

Docente. Y...eso depende de muchos factores. Generalmente son actividades reflexivas, en base a un propósito, se identifican los recursos y se da el tiempo de

discusión y reflexión necesarias. Tiempo para discutir, intercambiar y que puedan reflexionar.

Entrevistador. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje

Docente. Y bueno, en el caso de las ciencias sociales, la habilitación de la palabra es fundamental. El acompañamiento depende del nivel de autonomía de los estudiantes. En primer año es mucho más guiado/ intervenido (allí se trabaja en base a un proyecto “*Reading to learn*”).

Entrevistador. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Docente. En mi caso, de modo oral permanentemente. De modo escrito solamente en las instancias de evaluaciones.

Entrevistador. Encarga a los/las estudiantes, tareas y/o trabajos extraescolares, en ese caso, en qué consisten, o de qué tipo.

Docente. no, prácticamente no. Puedo darles muy excepcionalmente. El Colegio es de doble escolaridad y se extiende a extraprogramáticas (ingresan a las 7:45 hs y finalizan aproximadamente a las 17:00 hs) Siempre he considerado contraproducente enviarles más tareas teniendo en cuenta todo el tiempo que están en la escuela.

Entrevistador. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente. Las actividades de tareas que se realizan en clase son revisadas en la clase (al inicio del módulo siguiente o en el tiempo programado para la revisión). Como te comentaba al principio, no veo razón de dar tareas para la casa, teniendo en cuenta que pasan muchas horas en la escuela. Se hacen en el horario de clase y se corrigen en el mismo horario.

Entrevistador. Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.

Docente. Y, los materiales varían según los cursos, por ejemplo, 1^{to} y 3^{er} año usan un cuaderno anillado. A 4^{to} exclusivamente para el espacio curricular. Allí llevan todos los registros de progresividad. Además, se emplean guías de estudio, videos, imágenes, etc.

Entrevistador. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.

Docente. Desde la presentación inicial se indica que el cuaderno de clase es personal. Que allí irán registrando, como en una bitácora, todo el recorrido de lo que vamos aprendiendo, descubriendo etc.

Por la naturaleza de los procesos, y de los aprendizajes, no se hacen intervenciones ni correcciones en esos cuadernos.

A fin de que completen las propuestas, solo me valgo de transitar el aula.

Entrevistador. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. No, no es común. Las propuestas se basan más en la discusión grupal, en la construcción dialogada. Intercambios orales, discusiones en pequeños grupos y puestas en común.

Entrevistador. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/ o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

Docente. Yo destaco la importancia del registro en 1^{er} año. Enseñar a registrar es quizá más importante que el desarrollo de todos los contenidos.

Esa importancia la advertí luego de que muchos alumnos de 6^{to} año no registraran nada, incluso carecieran de un espacio de registro. Cuando decimos “tomen apuntes” presuponemos que lo saben hacer...y no advertimos la importancia de destinar un tiempo a ese aprendizaje que, si n duda es muy personal, pero que debe ensañarse.

Entrevista docente 8

02 de diciembre de 2020.

Entrevistador.Cuál es su antigüedad en la docencia.

Docente. Mi antigüedad en la docencia son 23 años.

Entrevistador. En qué ciclos de la escuela secundaria y cursos/años se desempeña

Docente. Doy clases en dos escuelas, una privada, el centro educativo Cristo Rey y estoy en primero tercero y cuarto año; o sea el ciclo básico y del ciclo orientado en

otra escuela, en el IPEM N° 134 Ingeniero Regino Maders en el cual estoy en la orientación de artes visuales en cuarto y sexto año.

Entrevistador. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tiene en cuenta al preparar una clase.

Docente. Bueno, para preparar mi clase, son muchos los factores que tengo en cuenta, por ejemplo: lo primero es trabajar sobre el diagnóstico que realizó al principio de año; el diseño curricular y lo que corresponde para cada uno de los cursos y de los ciclos. Otra de las cosas que tengo en cuenta, es la articulación con el año anterior y estar en un contacto bastante directo con... por ejemplo, en el Cristo rey yo soy la profe de primero y tercero, como no hay artes visuales en segundo ya sé hasta donde los chicos llegaron. En el caso de que haya otro profesor ponernos de acuerdo y saber perfectamente hasta dónde llegaron ellos con los contenidos y a partir de ahí continuar. También para preparar una clase tengo en cuenta la motivación que les voy a entregar. Este año con la pandemia fue mucho más complejo porque había que buscar vídeos cortos, explicaciones, tutoriales, armar tutoriales, pero bueno... la idea es siempre hacer una motivación que los impulse a querer trabajar en las actividades que se le proponen. Eh (pausa), en mi materia, o sea en los espacios curriculares que yo estoy, son todos relaciones relacionados con las artes visuales

Entrevistador. Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o cómo organiza una propuesta de enseñanza.

Docente. Y bueno, las actividades son muchas actividades prácticas que generalmente tienen un marco teórico en el cual nos basamos primero, para luego pasar a hacer la aplicación de esos, con esos contenidos. Eh (pausa) y genera así los aprendizajes, los distintos aprendizajes que vamos a ir trabajando. Otra de las cosas que tengo en cuenta para las actividades y las propuestas, como te decía recién, es la motivación. Motivar a través de un pequeño vídeo, de una canción, de un cuadro, de una obra de un artista, una escultura; de esculturas que están, por ejemplo, en la ciudad de Córdoba. Trabajando trato de conseguir siempre, eh... valoro mucho, trabajar el patrimonio cultural; que, si vamos a trabajar un pintor, o un autor determinado, ellos tengan la posibilidad también de conocer su obra.

Entrevistador. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje

Docente. Bueno, con respecto al proceso de acompañamiento, en artes tiene que ser permanente; en este año ha sido más complejo, pero yo paso entre los bancos viendo qué va haciendo cada uno de acuerdo con sus posibilidades y siempre respetando hasta dónde llega cada uno. Porque que separa el bien, lo que es, lo que está lindo, de lo que está bien. Eh (pausa) porque ellos eso no me gusta está feo... no, no, no, está feo saber qué pasó, lo vemos. Eh (pausa) no romper los trabajos, trabajar sobre el error. Me parece que tenemos muchos preconceptos en esto de que las artes visuales enseñame a dibujar y el que no sabe dibujar queda fuera. Entonces trabajamos mucho sobre eso. También nos toca trabajar (y ya lo venimos levantando desde bastante a este tema) de la hora libre, o la hora que se puede prestar para cualquier otra cosa o para trabajar cualquier otro tema. Para un acto, para una cartelera. Eh (pausa) bueno venimos con algunos rótulos, por decirlo de alguna forma, que son difíciles de levantar.

Entrevistador. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Docente. Sí, con respecto a las devoluciones, generalmente, son devoluciones constructivas, que le sirvan para ver cuál es el punto en el que están y poder avanzar. Eh (pausa) la evaluación, podríamos decir del proceso permanente, hasta el momento en el que ponga la nota; yo le doy indicaciones de cómo continuarlo, no solamente que mientras voy pasando por los bancos, le voy indicando algunas cosas. Nunca trabajan, es decir trabajar yo sobre su trabajo, así no, de acuerdo con las posibilidades de cada uno. Trabaja y corrijo todas las clases, o sea, que es permanente; a lo largo del año tengo más de treinta notas por lo cual las tengo que cronificar, porque si no, no entran en las planillas.

Entrevistador Encarga a los/las estudiantes, tareas y/o trabajos extraescolares, en ese caso, en qué consisten, o de qué tipo.

Docente. Para el tiempo extraescolar, suelo darles para investigar sobre algún pintor, buscar materiales para trabajar en la clase siguiente, o completar algo que no se terminó. La idea no es dar trabajos que lo hagan todo en su casa, porque si no hay demasiado acompañamiento de los padres o de los hermanos mayores... y, bueno la idea es que lo que el proceso lo haga el estudiante y no la familia; que la familia solo acompañe.

Entrevistador. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente. Bueno, el tiempo para dedicarle a las tareas extraescolares, generalmente, es al principio o al final de la de la hora de clase. Para la clase que viene, por favor, los que no terminaron, completar las actividades así los podemos evaluar o podemos ver, también, trabajo no solamente con la evaluación del docente, sino también la coevaluación es muy importante. Y la auto evaluación, muchos de los trabajos yo a veces le pregunto qué nota te pondrías, por qué te pondría esa nota; qué mejorarías para sumar nota a tu trabajo. Pero bueno... trabajo la autoevaluación la coevaluación la evaluación del docente.

Entrevistador. Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.

Docente. El material que uso es muy variado. Eh (pausa) hubo años que intente trabajar con un libro, un libro por ejemplo de AZ porque en realidad no hay mucha bibliografía para artes visuales y los padres tienen muchos, muchos gastos de libros que sí o sí deben tener. En algún lado, de algunas escuelas, por ejemplo, en Cristo Rey, el profe de Lengua trabaja con un libro, de en cuarto año, que a mí me sirve mucho, pero tiene una parte de arte y lo combinamos y trabajamos conjuntamente. Los chicos pueden ver las imágenes, porque el problema de la fotocopia es que la fotocopia es en blanco y negro, muchas veces para para que sea más económico entonces lo que puedo hacer en las escuelas privadas es nosotros tenemos proyectos entonces yo llevo ya una selección de imágenes que puedes hacer en alguna presentación de *Presi* o *Power Point* y a partir de eso lo vemos. O también en la escuela pública, trabajamos con algunos libros de la biblioteca, para ver la historia y tomo alguna parte donde tengo muchas imágenes, que lo puedan ver, si lo podemos analizar y también llevo en algún *Pen Drive*, que le pasa al televisor que tenemos en la sala de multimedia. Entonces, no es tanto lo que trabajan la parte teórica, generalmente, puedo darle un *link* sino es tan largo, que busque la información ahí. En algunas escuelas lo hacen desde el celular, lo tengo en mi planificación, el uso de las TIC, para para poder salvar esos esos momentos en los cuales está prohibido utilizar del celular.

Entrevistador. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.

Docente. Bueno, la carpeta ocupa un lugar muy importante porque puedo ver el proceso. Yo se lo explico en las reuniones a los padres que por favor no rompan hojas, que no cambien trabajos, porque nosotros tenemos que ver el proceso y el avance que tuvo, desde el primer trabajo hasta el último. Y si nos vemos un proceso (pausa) porque pasamos todos los días y todos los trabajos están excelentes, porque los cambiamos, nos vemos cuál fue o qué fue lo que tuvo que modificar a lo largo del año. Entonces, por eso, en artes visuales la carpeta es fundamental; entonces lo dividimos en una parte teórica, en otra parte práctica y con eso vamos trabajando.

Entrevistador. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. Bueno, sí en artes visuales para nosotros la carpeta completa forma parte de uno de los criterios de aprobación; no solamente que la tienen que presentar, sino que tiene que estar completa, prolija y ordenada; y también hace a que ellos puedan tenerle respeto a su proceso. Yo creo que se ha logrado que respeten lo que significa ese proceso, porque es una bitácora en realidad. Que a su carpeta la tomen como una bitácora, para que los chicos puedan ver cuál ha sido su proceso y qué es lo que han hecho. Por ejemplo, a mitad de año, cuando se van a cerrar promedio, ponemos en el pizarrón: estas son las actividades que hemos hecho, fíjense, revisen, acomoden ordenen; me parece que hace más que solamente la carpeta y los ayuda en la organización y por ejemplo no es lo mismo en un primer año que en los sextos. Entonces, en un primer año, cuando uno le ayuda a esa organización de la carpeta, les sirve también para otras carpetas, de otros espacios curriculares. Por ejemplo, muchas profes dicen muy bien, en Biología me quieren dar la carpeta para que vea cómo está la carpeta... claro que es otro espacio curricular y la carpeta ocupa otro rol en artes visuales es muy importante.

Entrevistador. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/ o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

Docente. Sí, bueno, uno de los aspectos principales, ya te lo había comentado anteriormente, es que no pasen la hoja; venimos de la costumbre de no aceptar el fracaso, entonces rompemos la hoja, la pasamos. Yo le doy toda una serie de le pautas, o de fundamentos, de por qué no romper una hoja. Primero por el cuidado del medio ambiente y la ecología, segundo por el cuidado de la economía familiar... no sé yo

les voy dando las pautas. Tercero poder ver el proceso, si no le gusta pueden hacerlo de nuevo, pero no rompen el que hicieron, si no hacerlo de nuevo y que queden los dos, entonces bueno... eso lo tomo como una parte del acompañamiento importante. De que ellos lo puedan trabajar con respecto a materiales y recursos trato de que sean variados. Trabajamos mucho con hojas de colores, bueno, otros colores, con hojas negras, trabajar con lápiz blanco, con tizas, con temperas. Siempre sin que sea una cuestión económica, demasiado cara, sino que buscando reciclar. Entonces, generalmente, para reciclar, trabajar con tintas naturales, trabajar con proyectos integrados con otros espacios curriculares, por ejemplo, he trabajado con el profe de historia; con la parte de lengua hacemos esto. Desde el primer año con un profe tecnología, tenemos una amplia variedad de estrategia y acompañamiento en ese aprendizaje para que no sea monótono. No siempre la carpeta en soporte papel sino también carpetas virtuales. Entonces me mandan las carpetas virtuales que puede ser hasta un Power Point con todos los trabajos; fotos de todos los trabajos que hicieron en ese periodo. Pero bueno, más o menos esos serían los aspectos importantes que me gustan contemplar en las propuestas de enseñanza que diseño.

Entrevista docente 9

05 de diciembre de 2020.

Entrevistador. Cuál es su antigüedad en la docencia.

Docente. Ya llevo 16 años en la docencia, cómo se pasa el tiempo, se ha pasado muy rápido

Entrevistador. En qué ciclos de la escuela secundaria y cursos/años se desempeña

Docente. Yo trabajo con el ciclo básico en tercer año, doy en los tres terceros y en el ciclo orientado tengo quinto y sexto año. Los dos quintos que hay en la escuela.

Entrevistador. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tiene en cuenta al preparar una clase.

Docente. Para preparar una clase tengo en cuenta lo que he planificado para cada curso, de acuerdo con eso, voy viendo lo que debo ir enseñando. También tengo en cuenta que han visto el año anterior. Siempre me gusta articular con los profesores

del año anterior, a veces das algo como sabido y tenés que comenzar de nuevo. Trato también, de ver que les gusta, los motiva o les interesa para ver cómo vamos a desarrollar cada tema, aunque nos siempre logro encontrar qué prefieren, De acuerdo con sus conversaciones lo voy orientado. Tengo muy encuentra el perfil de la escuela, sobre todo en las orientaciones, no, ver que se busca brindar para cuando terminen el colegio, si van a seguir estudiando o trabajar. También trato de que con cada tema hagan actividades, así que también planifico diferentes actividades que no son uniformes, algunos pueden elegir algunas para realizar y otros otras, pero siempre alguna de ellas, tienen que hacer. Veo con qué trabajar, para investigar o leer, algún artículo de interés que generalmente llevo yo. O, a veces ellos tienen que buscar información en los diarios, internet, o encuestas en el barrio o en la escuela misma.

Entrevistador. Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o cómo organiza una propuesta de enseñanza.

Docente. Como te contaba, las actividades tienen que ver con que ellos puedan hacer y son variadas, buscar información, sacar las ideas más importantes. Buscar palabras que desconocen, hacer encuestas y entrevistas sobre tema de interés y procesan los resultados para tener conclusiones generales de lo que todos han hecho. Les gustan muchas actividades en internet, los llevo al laboratorio, para que investiguen y armen un informe sobre algún tema que estamos viendo y puedan profundizar. Encontrar las ideas principales de un texto y armar una red conceptual o un cuadro sinóptico. Más o menos eso, si me acuerdo de otras te digo.

Entrevistador. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje

Docente. El acompañamiento lo realizo de manera permanente, a lo largo del desarrollo de todos los temas. Por ejemplo, cuando estoy explicando algo y veo que siempre hacen las mismas preguntas, me doy cuenta de que algo no se entendió. Ahí vuelvo a explicar de otra manera, buscando ejemplos para que se puedan dar cuenta. También cuando hacen trabajo en grupo o individuales, voy pasando por los pasillos y mirando cómo están trabajando, quién no trabaja, quién no comprende la consigna y voy explicando. También uso el pizarrón es muy útil para el acompañamiento. Hago explicaciones puntuales. Propongo cuadros sinópticos, ejemplifico, los oriento en la búsqueda de información.

Otra forma son las evaluaciones, o, mejor dicho, la devolución de las evaluaciones. Generalmente en ellas no solo pongo notas sino un breve comentarios, sobre todo,

destacando qué deberían reforzar, o volver a leer, estudiar. Creo que todas esas formas permiten acompañarlos en todo el proceso.

Entrevistador. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Docente. Bueno en qué momento, y la forma te la conté recién, como te lo comentaba, forma parte del proceso de acompañamiento. El acompañamiento incluye las devoluciones constructivas que vos decís. Por ejemplo, cuando estoy explicando algo y veo que siempre hacen las mismas preguntas, o solo mirarles sus caras y me doy cuenta de que algo no se entendió. Ahí vuelvo a explicar de otra manera, buscando ejemplos para que se puedan dar cuenta. También cuando hacen trabajo en grupo o individuales, voy pasando por los pasillos y mirando cómo están trabajando, quién no trabaja, quién no comprende la consigna y voy explicando. Bueno... también podés darte cuenta de aquellos que no trabajan, se distraen y parte del acompañamiento consiste en motivarlos y ver por qué no están trabajando junto al resto. También uso el pizarrón es muy útil para el acompañamiento y realizar devoluciones. Ellos pueden seguir sus procesos, cómo lo hicieron y chequear si han podido realizar la actividad bien, o no y debe corregirla. Hago explicaciones puntuales. Propongo cuadros sinópticos, ejemplifico, los oriento en la búsqueda de información. Es otra forma de ir haciendo devoluciones.

. **Entrevistador.** Encarga a los/las estudiantes, tareas y/o trabajos extraescolares, en ese caso, en qué consisten, o de qué tipo.

Docente. No, nunca les doy tarea para la casa, prefiero que todo lo hagamos en clase, lo importante de esto es también ver como lo van haciendo, cómo van trabajando, quién está trabajando. Es común tener grupos que no van siguiendo un ritmo de trabajo; no porque tengan dificultad, sino porque es difícil encontrar como motivarlos. Trabajar todo en clase me permite esto.

Entrevistador. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente. Claro, esta pregunta tiene que ver con lo que conversamos recién, como todo lo hacemos en clase, por lo que te comenté, no es necesario. Es decir, el trabajo en clase es muy fructífero. Y de todo lo que hacemos, vamos haciendo aclaraciones,

orientaciones. Sacar conclusiones de lo que se ha visto en la clase, recuperar lo que vimos en clases anteriores e ir estableciendo relaciones.

Entrevistador. Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.

Docente. El material va variando según los temas que vamos desarrollando y las actividades. Los chicos tienen libros de texto y se usan para investigar, ejercitar. Traen actividades muy interesantes. Pero todo lo que vamos haciendo con el libro de texto, búsquedas en internet, en periódicos, portales, etcétera, después lo llevamos a la carpeta o cuaderno. Cada uno lleva lo que quiere y después tienen la posibilidad de usar sus propios recursos, entendés. El uso del diario es muy importante, aunque estos chicos usan más que nada lo digital. Te traen noticias de diarios y/o revistas *online*. Pero mucha de la información se extrae de esas fuentes que luego ellos, por medio de alguna actividad lo van desarrollando en cuadernos o carpetas. Eso básicamente.

Entrevistador. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.

Docente. Bueno, esta pregunta creo que te la respondí recién es muy importante, aunque no sea necesariamente la carpeta, puede ser un cuaderno, un block, aunque ellos prefieren carpetas porque van poniendo las diferentes materias. A esta edad, todavía están en etapa de mucho aprendizaje de cómo estudiar, entonces las carpetas o el cuaderno tiene un lugar muy importante para mí, Te repito, puede ser otro medio que no sea carpeta, pero, en definitiva, ese medio que eligen es donde van haciendo diferentes trabajos y es de donde después ellos estudian. En síntesis, es muy importante para mí y en todos los cursos.

Entrevistador. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. Presentarla para ponerle una nota no. Porque está relacionado con todo lo que te vengo diciendo. Mirá, si van realizando actividades, van siguiendo los procesos, pueden llegar bien a las evaluaciones. Entonces no hace falta que le ponga una nota. Lo importante es que ellos valoren que eso les sirve a ellos y de alguna manera la nota refleja que han podido realizar el proceso poco a poco. Está bien, hay quienes les da más trabajo, porque su trabajo en clase es intermitente. No son mucho, pero tenés que estar más cerca para acompañarlos. Bueno esos chicos solo se van dando cuenta de lo importante que es tener todo lo que vamos haciendo. Llego el

momento de las pruebas y andan desesperados buscando fotocopias de los compañeros. ¿Viste? Sobre todo, cuando llega fin de cuatrimestre, o fin de año, ellos ahí van viendo que tienen que comprometerse con su propio proceso, las ventajas de ir desarrollando poco a poco todos los días lo que hacemos y así de a poco se acostumbran, pero no les pongo nota. La nota resulta de las evaluaciones.

Entrevistador. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/ o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

Docente. Creo que hablamos de muchas cosas, me encanta el aula, dar clase, trabajar con adolescentes. Es un gran desafío hoy porque siento que no hay recetas. Lo que te sirve y vale para un grupo, no vale para otro, ves; pero bueno, eso te pone, permanentemente en situación de encontrar la forma de motivarlos, interesarlos, acompañarlos y que descubran la importancia de aprender, de saber, de estar en la escuela. Eso me parece muy importante. Estar en la escuela y aprendiendo, no es lo mismo, para aquellos que no tienen esa posibilidad.

Entrevista docente 10

05 de diciembre de 2020.

Entrevistador.Cuál es su antigüedad en la docencia.

Docente. Bueno, tengo una antigüedad de 3 años en la docencia

Entrevistador. En qué ciclos de la escuela secundaria y cursos/años se desempeña

Docente. Sí, me desempeño en el Ciclo Básico y en el Ciclo orientado. En el ciclo básico, primer año, Ciencias Naturales- Física y segundo año, Biología. En el Ciclo Orientado, doy Biología en cuarto año y Física en quinto año.

Entrevistador. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tiene en cuenta al preparar una clase.

Docente. Los aspectos que tengo en cuenta son, primero el curso al que le presentó la propuesta de enseñanza, por ejemplo, si tengo dos segundo años, tengo dos divisiones A y B, si bien trato los mismos contenidos, en las actividades propuestas

pueden diferir, incluso hasta el material que selecciono. Generalmente, el material tiene una adecuación y las actividades que les presento son de todo tipo.

Entrevistador. Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o cómo organiza una propuesta de enseñanza.

Docente. Sí, sí, como te decía, le doy diferentes tipos de actividades. Puede cuestionarios, lúdicas, eh (...) no sé, buenas preguntas, utilización de imágenes. En Biología se utilizan muchas imágenes, mapas conceptuales, que están dentro del sí imágenes. Lo que sí noto, que hay, por ejemplo, comparado con Biología es un espacio curricular que da para hacer muchas cosas; igual que física de primer año. En donde veo, a veces, se me complica más para elegir actividades en Física de quinto año porque es una Física muy dura, tiene mucho lo que es teorema, leyes, entonces a la hora de hacer actividad lo que tienen que resolver es más complicado elegir las actividades a lo mejor no se aceptan.

Entrevistador. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje

Docente. Sí, una forma de realizar el acompañamiento que me ha funcionado... eh, bueno, antes de este año no, pero lo implementé apenas entre a la docencia, son planillas por curso y división donde tengo el listado de los estudiantes. Una planilla muy básica, en Excel, y arriba le pongo las fechas y abajo tiene la fecha y que el tema se vio. Siempre las actividades las realizan en clase y después me tienen que presentar la carpeta y la actividad y esto me permite ver. Hay muchas veces que te lo presentan y ves que se copió a un compañero, porque no entendió algo y entonces vos le hace preguntas y sabés si comprendió, o no, ese contenido. También me sirve hasta para cuando me tengo que poner a diseñar las pruebas (me sirve la planilla) y veo cómo está el curso. Pero tiene una realidad, o sea, esta planilla me funciona bien. La utilizó de primero a quinto año. En primer año, a veces, este acompañamiento individual se dificulta más porque son cursos de aproximadamente más de 35 chicos o 40 chicos, y por ahí cuando yo voy al banco o ellos vienen a mi escritorio. Veo que por ahí te pone con unos estudiantes y levantas la cabeza y hay todo un revuelo en la clase; entonces se ve muy interrumpido. Además, me pasa que en Física son 3 horas cátedras y tengo repartidas en dos horas un día y una sola hora cátedra un día; entonces ese día que solamente tengo 40 minutos me es difícil hacer el acompañamiento. En cambio, en los cursos más grandes, como el quinto, los cursos son mucho más chicos, son máximos 20 estudiantes y ya es un acompañamiento individual. Si yo veo que varias

clases no presenta algo sé que tiene algún problema (... eh) hablo con él, a veces que se dejan ayudar, a veces que no, pero estas planillas me permiten hacer una evaluación del proceso y ver cómo vienen trabajando.

Entrevistador. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Docente. La devolución, es como las actividades tienen que presentar todas las clases, en las devoluciones son en este momento y obviamente, también, en las pruebas. Pero salvo que un día se haya tratado solamente teórico, se dé una clase expositiva, donde se vio todo lo teórico y en la siguiente clase, trato la parte de actividades; pero si no, son todas las clases.

Entrevistador. Encarga a los/las estudiantes, tareas y/o trabajos extraescolares, en ese caso, en qué consisten, o de qué tipo.

Docente. Eh... no, nunca le doy tareas para la casa. Finalmente, o sea siempre se da la actividad y está el tiempo para resolverla, tienen un tiempo prudencial de acuerdo con el tipo de actividades. Salvo el chico que no le completó en clase cómo lo quiere presentar porque quiere que lo anote en la planilla, pero así no no, no, nunca doy actividades.

Entrevistador. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente. Eh, no. Como nunca doy tareas extraescolares, no hay tiempo previsto en las clases para hacer una revisión de tareas. Las tareas son siempre en la clase. Siempre. Y si por algún motivo hay por ahí un tiempo estipulado para una actividad y veo que costó más, se continúa la otra clase y se resuelve en clase.

Entrevistador. Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.

Docente. El principal material de estudio es la carpeta y las fotocopias; en realidad las fotocopias son anexas, pero lo fundamental es la carpeta. No se trabaja con libros, porque no todos los estudiantes pueden acceder a libros en la escuela donde trabajo. Y sí se suele usar textos de biblioteca. Vemos si hay en biblioteca 4 o 5 libros de algo, entonces en ese caso los pedimos y se trabaja de manera colaborativa. Pero bueno... en principio se usa la carpeta.

Entrevistador. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.

Docente. Como qué te decía anteriormente, las carpetas escolares son fundamentales como material de estudio. Es principal porque ahí los chicos tienen después para las pruebas, porque es donde todas las actividades se copian (en la carpeta de clase), se resuelven en la carpeta de clase. Y, en el caso de que se entreguen fotocopias, para realizar actividades, también se pegan en la carpeta de clases y queda todo eso en las carpetas.

Entrevistador. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. Y, mirá, siempre en los exámenes, en el coloquio o los exámenes finales, se pide carpeta completa. En realidad, es una excusa (para meter) para que el estudiante se ponga en contacto con el material de estudio y para que tenga un lugar donde estudiar. O sea que se pide como requisito carpeta completa; pero si un estudiante al momento del coloquio no presenta la carpeta, eh... no es motivo para no aprobar el coloquio. Pero es... o sea, ya te digo, es una excusa para que el estudiante se siente y tome contacto con el material de estudio.

Entrevistador. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/ o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

Docente. Y...mirá, para agregar sobre la propuesta de enseñanza, una finalmente iba con una idea y piensa que le va a gustar y no funciona. Una propuesta que me funciona muy bien un año y al otro año no las puedo hacer, porque no hay forma. Eh (...) y en cuanto a los materiales y los recursos de apoyo, a veces no contás con todo. Hay muchas cosas que no sé usar, simuladores, no todo, lo que es Física te permiten ver muchas cosas; en Biología también, cómo funciona una célula. No todos los estudiantes cuentan con celulares, en algunos cuentan con celulares, pero no tienen la memoria suficiente para bajar simuladores. No sé, no cuentan con una computadora por estudiante, o por lo menos una cada dos estudiantes. Hay actividades que no se pueden hacer más de dos, porque los chicos tienen que experimentar, si no siempre hay uno que ve; entonces en sí hay diferencias y no en todos los colegios se pueden aplicar todas las estrategias que a uno le gustaría ...me parece no.

Entrevista docente 11

12 de diciembre de 2020.

Entrevistador. Cuál es su antigüedad en la docencia.

Docente. Hace 32 años que estoy en el sistema educativo, en la escuela secundaria, en el ciclo básico y en dos orientaciones. Agropecuaria, gestión y mantenimiento

Entrevistador. En qué ciclos de la escuela secundaria y cursos/años se desempeña

Docente. Bueno, en ambos ciclos, como te respondí anteriormente, desde que comencé en esta profesión, trabajo en los dos ciclos y en las diferentes orientaciones. Ahora no, pero en otra institución me desempeñé en las orientaciones de Ciencias Sociales y Naturales.

Entrevistador. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tiene en cuenta al preparar una clase.

Docente. Son muchas cosas las que tengo en cuenta y difícil de relatar todas a la vez. En principio, el diseño curricular, aquella selección que se ha pensado y diseñado para un determinado año, nivel, especialidad. Los estudiantes y sus características, intereses, motivaciones. También sus ritmos de aprendizajes, ya que son todos muy diferentes. Luego el modo de plantear ese aprendizaje que voy a enseñar, como proponer los diferentes momentos, actividades disparadoras, de desarrollo, conectarlos con recursos de búsqueda, de investigación, de situaciones diferentes que los lleven a buscar respuestas y soluciones. Por supuesto, que también sus saberes previos. De nada vale planificar la enseñanza tratando que sea de lo más interesante y no tener registro de qué saben sobre el tema, Podemos pecar por banales o incomprensibles. Es clave. Sobre todo, que sean protagonistas, que participen, construyan hagan deshagan, intercambian; se equivoquen y vuelvan a comenzar.

Entrevistador. Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o cómo organiza una propuesta de enseñanza.

Docente. Son variadas y diferentes según qué tema estemos por abordar, por ejemplo, un film, para que de él reconozcan escenas que los impactaron, conceptos o sucesos desconocidos e investigar sobre ellos. Para luego volver a la película y encontrar su sentido más profundo. En otros casos, dilemas, y materiales como fotocopias o libros

de biblioteca para que busquen y planteen soluciones. El ping pon de preguntas y respuestas, para repasar temas previos a evaluaciones y/o trabajos prácticos.

Entrevistador. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje?

Docente. No tengo un modo estandarizado. Si, por ejemplo, trabajan en agrupamientos, visito los grupos, les pregunto, atiendo sus consultas, veo quien no está comprendiendo nada o también, sin ganas de comprender. Los invito a que exponen conclusiones de sus producciones, compartan e intercambien con compañeros y chequeamos conclusiones en el pizarrón. Otras veces, se pasan las hojas entre compañeros o grupos y obtengo la mirada del proceso de parte de ellos que luego socializan y comparten en plenarios. Los plenarios, generalmente, están siempre presentes. Por supuesto que también los trabajos prácticos ya individuales y/o grupales y los trabajos prácticos, que me dan orientaciones para acompañamientos más precisos.

Entrevistador. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Docente. Esta parte es muy importante y de alguna manera te respondí en la otra pregunta sobre la que conversamos.

Entrevistador. Encarga a los/las estudiantes, tareas y/o trabajos extraescolares, en ese caso, en qué consisten, o de qué tipo.

Docente. No, generalmente no (eh...) si hay alguna actividad iniciada en clase, puede que les pide que la completen, y la traigan para la próxima, o también, por ejemplo, que busquen alguna información, o material con el que vamos a trabajar. O por ahí, se organizan para alguna exposición en grupo, pero generalmente no, todo se hace en las horas de clase.

Entrevistador. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente. Así como las actividades en clase tienen un cierre, en la misma clase o en las siguientes, te conté la importancia de los plenarios, para mí; lo mismo si hay alguna actividad que se terminó fuera de clase. En ese caso, retomo la clase siguiente. Es decir, que su inicio es dedicarle un momento para que compartan, intercambien, nuevos aportes y también sacar algunas conclusiones.

Entrevistador. Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.

Docente. Generalmente estudian de fotocopias, con actividades que se hacen en las carpetas a partir de este material y estudian de ahí. O como también te comenté, tenemos una biblioteca muy rica, y si hay algún material apropiado, usan los libros de texto. Pero de la misma manera, para realizar alguna actividad y después queda en la carpeta. Digamos que la carpeta es el principal material para estudiar.

Entrevistador. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.

Docente. Y... en la carpeta tienen todo lo que vamos haciendo en clase. Generalmente todo. Salvo trabajos que hagan en algún afiche, o presentan alguna otra producción. Pero ocupa un lugar muy importante. Es el recurso que ellos manejan, y lo tienen al alcance de su mano. Van y vienen con sus carpetas. Claro que si la tienen completa. También se da que la piden a los compañeros cuando no tienen algo completo y la necesitan para estudiar, exponer algún tema, o presentar algo. Sí es muy importante.

Entrevistador. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. No, en mis clases no. Si no tienen la carpeta, difícilmente pueden avanzar en sus procesos. Pero no se las pido. Ellos mismos se dan cuenta que llevarla completa los ayuda a ellos mismos. Fíjate que en esas situaciones que te conté, ellos mismos se encargan de pedirla a los compañeros para completar o también sacar fotocopias.

Entrevistador. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/ o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

Docente. No, creo que nada, está todo en lo que hemos conversado. Las carpetas creo que serán un soporte muy importante hasta que tengamos más acceso a otros recursos como computadoras, conectividad, que en la escuela no tenemos, o no llega la señal hasta donde están ciertas aulas.

Entrevista docente 12

21 de diciembre de 2020.

Entrevistador. Cuál es su antigüedad en la docencia.

Docente. Hace 17 años que soy docente, y ya llevo varios años en esta institución, creo que como diez.

Entrevistador. En qué ciclos de la escuela secundaria y cursos/años se desempeña

Docente. Yo trabajo en los dos ciclos, en el básico, primero y tercero y el orientador en cuarto y quinto año.

Entrevistador. Sin tener en cuenta este período de excepcionalidad, como consecuencias del APSO determinado a partir de la pandemia. Qué aspectos tiene en cuenta al preparar una clase.

Docente. Y los aspectos son los mismo, antes de la pandemia y ahora también. Tengo en cuenta el programa que he preparado y trato de desarrollarlo. Veo que actividad vamos a realizar, la posibilidad de los recursos que necesito si los chicos tienen o no, o prever eso para que no se corte la clase. También las características de los chicos, los grupos son muy heterogéneos, por eso eso también influye en el tipo de actividades que propongo. Por ejemplo, tengo dos cursos años y con grupos completamente heterogéneos, generalmente diseño actividades diferentes, aunque el tema sea el mismo. También hago mucho hincapié en la actividad inicial o como voy a empezar para motivarlos, despertar interés.

Entrevistador. Qué tipo de actividades son las que propone a sus estudiantes o cómo organiza una propuesta de enseñanza.

Docente. Les doy varios tipos de actividades. Lectura de algún material, ver videos, para analizar, explico algún tema y les pido que recuperen lo más importante. Hacemos redes conceptuales, crucigramas también (...). Depende del tema que tengo que dar y de la época del año y sí, al finalizar el año, las actividades se simplifican.

Entrevistador. Cómo realiza el proceso de acompañamiento a sus procesos de aprendizaje?

Docente. Los acompaño, en cada clase. Paseo por el aula, los escucho, atiendo sus preguntas, los oriento cuando están perdidos o no encuentran información. A veces pongo notas en sus carpetas cuando han trabajado muy bien para alentarlos. Y las calificaciones son el modo en el que ellos van viendo sus procesos, siempre al cerrar

de etapa me tomo una clase para conversar sobre las calificaciones y comentar sobre como fue el proceso del grupo. Y si noto dificultades en algún tema, algún grupo en particular, suelo realizar recomendaciones y también explicaciones, aunque tenga que volver hacia atrás.

Entrevistador. En qué momento y de qué manera realiza devoluciones constructivas y/o retroalimentaciones para acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Docente. Casi siempre cuando terminamos una actividad, o a veces, mientras la están desarrollando voy haciendo devoluciones. Por grupos o individual y cuando veo que hay algo muy importante que todos deben saber o mejorar o que han hecho muy bien, en medio de la actividad intervengo y hago la devolución. Después de las evaluaciones también. Siempre hacemos comentarios sobre los resultados y si no han sido buenos más, todavía.

Entrevistador. Prevé un tiempo de la clase para dedicarle a estas tareas que los/as estudiantes han desarrollado de manera extraclase. Cómo se realizan las devoluciones constructivas.

Docente. En principio, como te conté, no doy actividades para hacer en la casa, generalmente, aunque a veces les pido que busquen información sobre algunos temas que estamos trabajando o vamos a empezar, y no siempre todos los traen, o por ejemplo, que completen una investigación en la casa y la tienen que traer a la clase siguiente. Si se trata de un trabajo práctico, por ejemplo, lo entregan para que evalúe, o si es alguna información se recupera en clase para trabajar a partir de lo que trajeron. Pero en línea general, no doy actividades para la casa porque no la hacen. Trato de aprovechar el tiempo máximo de la clase. Y en clase se recuperan según el tipo de actividad.

Entrevistador. Cuál es el material de estudio que propone, principalmente, a sus estudiantes, libros, fotocopias, carpetas escolares, otros.

Docente. Yo siempre les propongo un cuadernillo con fotocopias de los principales materiales que vamos a usar en el año. Armo una selección y lo llevo a fotocopiar y de ahí trabajan. No siempre todos compran el cuadernillo, viste, pero bueno, nos arreglamos y los hago trabajar en grupos o de a parejas. También se usan muchos los diccionarios o algún libro que tengamos en la escuela y que pueden consultar. Sí claro, todos los trabajos que están en la carpeta son el material para estudiar, por eso importante que vayan avanzando y completando lo que hacemos en clase. El que no

sigue este camino, es el que se va quedando, siempre les insisto, que completen sus actividades porque de ahí van a estudiar después. Es un beneficio para ellos.

Entrevistador. Qué lugar ocupa la carpeta escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de qué manera se utiliza.

Docente. Sí ocupa un lugar importante, como recién te comenté, ahí van realizando todas las actividades que hacemos en clase. Después de ahí tienen que estudiar para evaluaciones o trabajos prácticos. Si no uso este método, es difícil que estudien y trabajen. No les exijo nada en especial, sino que hagan todo lo que vamos haciendo en clase. Que tengan todo completo para poder estudiar en tiempos de evaluaciones o muchos trabajos prácticos se hacen con lo que ya está en la carpeta. Es por eso que el que no la tiene completa, después en clase, anda dando vueltas porque no tiene con qué trabajar. Claro que es importante que la tengan.

Entrevistador. Es común que la presentación de la carpeta completa de sus estudiantes forme parte de uno de los criterios de evaluación aprobación y/o promoción. En ese caso, cuáles serían esos criterios.

Docente. Sí, aunque no siempre, pero sí, cuando terminamos una etapa les suelo pedir, porque si no la completan no estudian y para estimularlos a que la completen les pongo una nota. En esa nota si veo que están todos los trabajos, les pueda a poner una nota un poquito más alta para que ellos valoren la importancia de trabajar en clase y tener todo completo. Pero no siempre. A veces no te dan los tiempos para revisar todo y no corrijo. Esto me paso en los cursos más numerosos, sobre todo. Aunque suelo decirles que tengan las carpetas completas porque en cualquier momento se las puedo pedir. Y, así mismo, no todos la completan. Llega a fin de año y nadan pidiendo las carpetas de compañeros que saben que están completas. Y viste, les decís, pero no todos lo van haciendo. En los coloquios, por ejemplo, parte del coloquio es la presentación de la carpeta.

Entrevistador. Qué otro aspecto importante le gustaría señalar sobre las propuestas de enseñanza que diseña y gestiona, acompañamiento devoluciones, empleo de materiales y/ o recursos de apoyo a los procesos de aprendizaje, otros.

Docente. No, creo que nada más, es un tiempo difícil, en nuestra época no necesitaba, el profesor, andas detrás nuestro para que estudiemos, a estos chicos sí. Todo el tiempo, salvo una minoría. Pero bueno, el tiempo va cambiando y muchos, tal vez tienen problemas en sus casas o en la escuela y eso se lleva al aula, Tratamos de conversar en general, cuando se que ha pasado algo que les afecta, aunque de manera

muy indirecta sin nombrar a nadie. Es un modo de que pueden procesar lo que les pasa, que vena que todos tenemos problemas de diferentes tipos. Es como para que no se sientan tan mal. Pero bueno es así, y ahí vamos.

ANEXO V GÁFICOS ENTREVISTAS ATLAS.TI.9

ANEXO VI INSTRUMENTO DE ENCUESTAS

Portada



Encabezado

The image shows the header section of the survey. It features the title "ENCUESTA A ESTUDIANTES SECUNDARIOS" in a large, bold font. Below the title, there is a paragraph of introductory text in Spanish, explaining the purpose of the survey and the researcher's identity. The text mentions that the survey is directed to secondary school students and is part of a research project at the University of Córdoba. It also states that the survey is confidential and that the researcher is grateful for the participant's contribution. Below the text, there is a form field for "Correo *" (Email) with a placeholder "Correo válido". On the right side, there is a vertical toolbar with icons for adding questions, sharing, and other functions.

Ítems

The image shows the items section of the survey. It contains two questions, each with radio button options. The first question is "Tu lugar de residencia *" (Your place of residence) with options "Córdoba capital" and "Interior". The second question is "Escuela secundaria a la que asistes (o asististe) *" (Secondary school you attend (or attended)) with options "Pública" and "Privada". On the right side, there is a vertical toolbar with icons for adding questions, sharing, and other functions.

Sexo *

Femenino

Masculino

Otro



Indica año que estás cursando de la escuela secundario o si eres egresado/a *

Primer año

Segundo año

Tercer año

Cuarto año

Quinto año

Sexto año

Egresado/a



Cuál es el elemento o dispositivo en el que registras, principalmente, todo lo que se desarrolla en una clase? Sin tener * en cuenta este año 2020, considerado excepcional.

Carpeta escolar

Cuaderno

Afiches

Archivo de computadora

Otro



Si en el punto anterior indicaste otro recurso, diferentes de los propuestos, nombrar brevemente ¿cuál o cuáles?

Texto de respuesta larga

El profesor/a ¿te indica alguna forma de llevar, ordenar, tu carpeta o el elemento de registro que utilizas? *

Siempre

A veces

Nunca



Cuáles son los tipos de actividades que, principalmente, proponen los profesores/as en las diferentes materias. Marca * aquella/as que consideras que se proponen con mayor frecuencia

Cuestionarios

Cuadros sinópticos

Redes conceptuales

Ejercitaciones

Monografías

Glosarios

Otras



Si en el punto anterior respondiste SIEMPRE o A VECES, explica brevemente ¿qué indicaciones te da para organizarla?

Texto de respuesta larga

El profesor/a ¿te indica qué contenidos y/o actividades debes copiar en tu carpeta escolar o en el elemento de registro que utilizas? *

Siempre

A veces

Nunca



Si en el punto anterior marcaste otras, escribe brevemente ¿cuáles?

Texto de respuesta corta _____

¿Cómo consideras, en general, el tipo de actividades que los profesores/as te proponen? *

Muy innovadoras

Innovadoras

Muy tradicionales

Tradicionales



Cada vez que el profesor/a te propone una actividad, previamente, ¿explica, desarrolla el tema sobre el que van a trabajar. Presenta una introducción al tema? *

Siempre

A veces

Nunca

Las actividades que realizas en la carpeta escolar u otro registro que utilices, ¿son corregidas por el profesor/a? *

Siempre

A veces

Nunca



El profesor realiza devoluciones a las diferentes actividades que desarrollas para orientar tu aprendizajes *

Siempre

A veces

Nunca



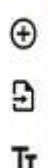
¿Cómo realizan, principalmente, las devoluciones los profesores/as para orientarte en tu proceso de aprendizaje? *

- Corrige tu carpeta
- Explica oralmente
- Aclara con escritos en el pizarrón u otro recurso
- En las evaluaciones/ trabajos prácticos
- Todas las opciones anteriores



¿Que valor tienen para vos las devoluciones que te realiza (o debería realizar) el profesor/a? *

Poco o nada valiosa 0 1 2 3 4 5 Muy valiosa



¿Cuáles son los materiales o recursos para estudiar que utilizas (o utilizabas, si eres egresado/a) con mayor frecuencia? *

- Carpeta escolar
- Otros recursos como cuadernillos, afiches
- Libro de texto
- Fotocopias
- Otros

Si en el punto anterior indicaste otros, señala brevemente ¿Cuál/es?

Texto de respuesta corta _____



El profesor/a ¿te pone una calificación por tener tu carpeta escolar completa? *

- Siempre
- A veces
- Nunca

Si en el punto anterior marcas SIEMPRE o AVECES ¿Esta calificación te ha permitido aprobar materias?

- Siempre
- A veces
- Nunca



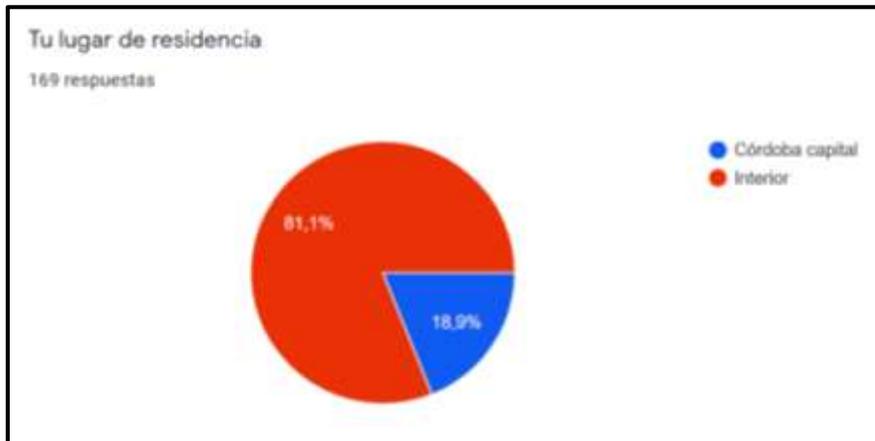
Si hay algo que consideras importante a ser tenido en cuenta, sobre las carpetas escolares, y que no te haya preguntado, utiliza este espacio para comentar

Texto de respuesta larga

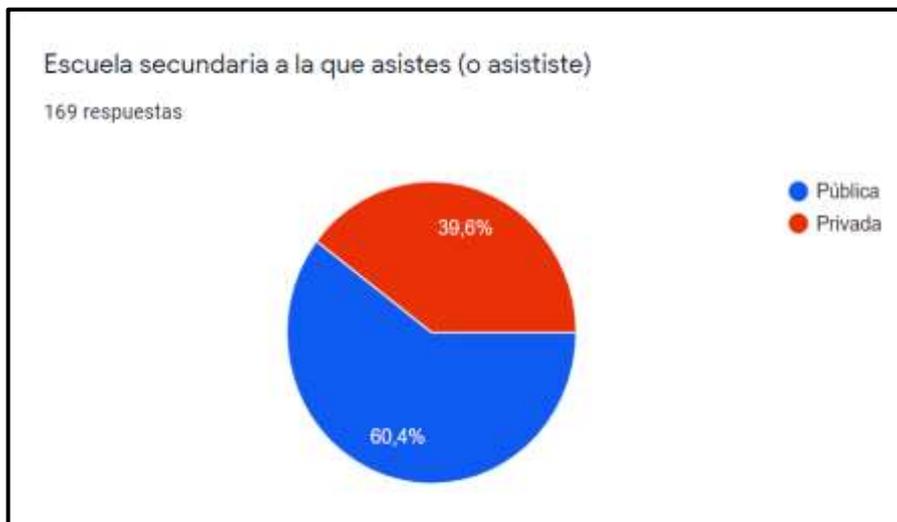


ANEXO VI RESULTADOS DE ENCUESTAS

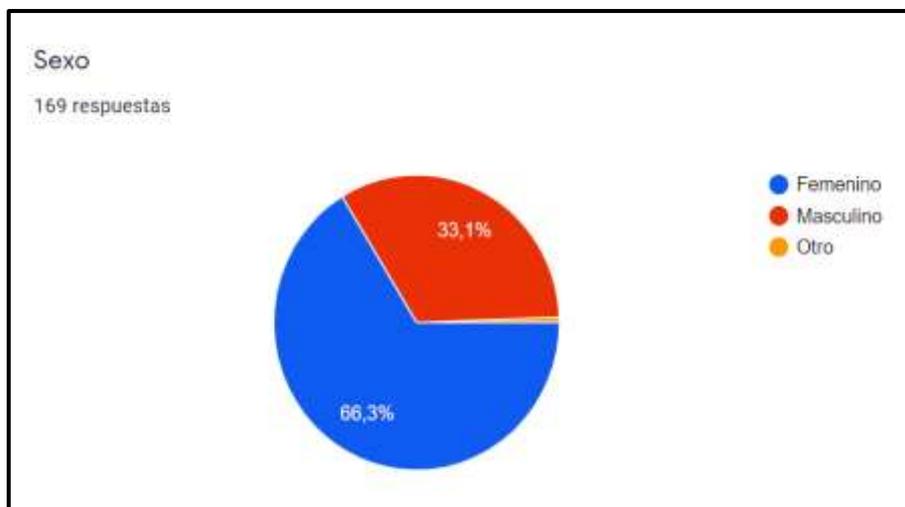
Lugar de residencia



Tipo de gestión de institución educativa



Estudiantes por sexo



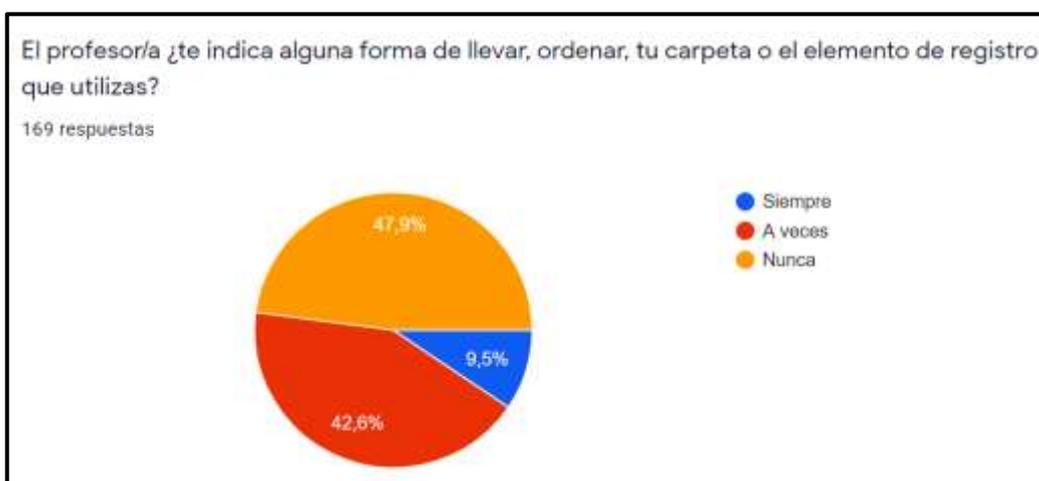
Estudiantes por curso



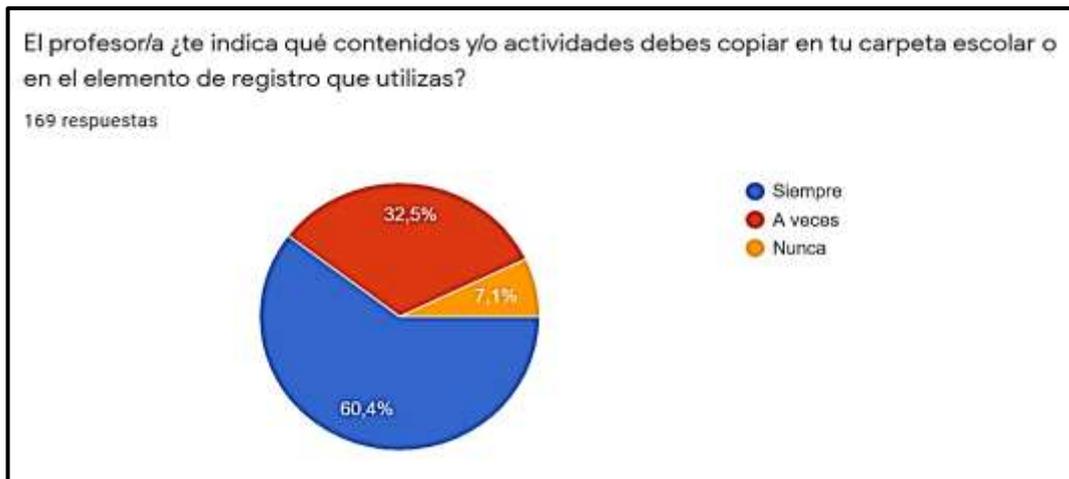
Principal dispositivo de registro



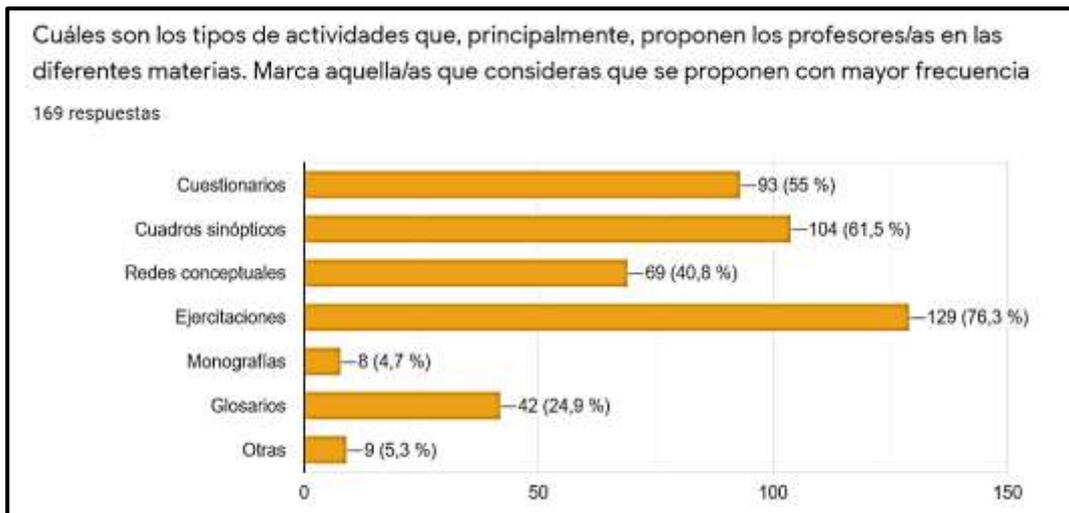
Indicaciones/orientaciones sobre carpetas escolares



Indicaciones docentes sobre actividades/contenidos en carpetas escolares



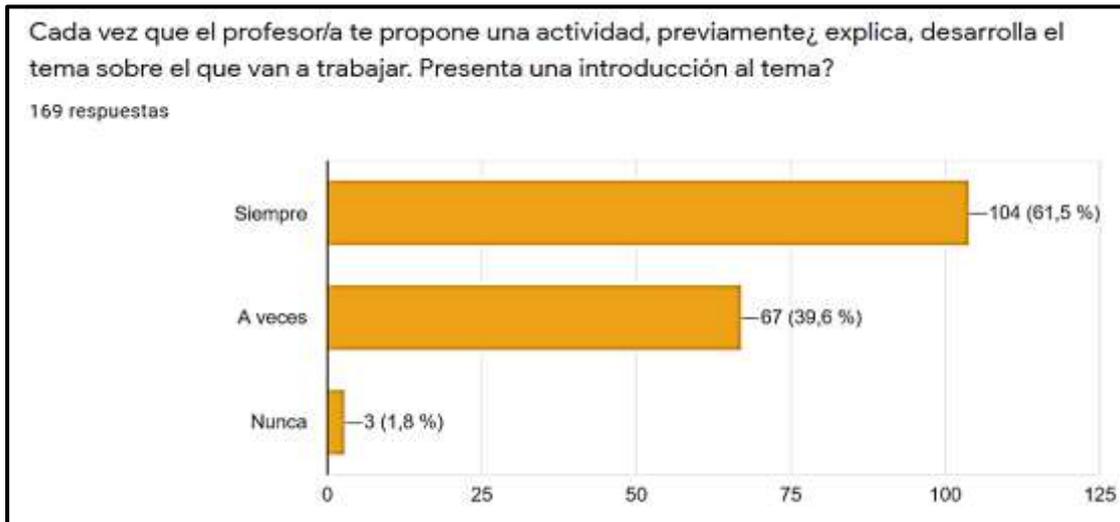
Tipo de actividades que se proponen principalmente



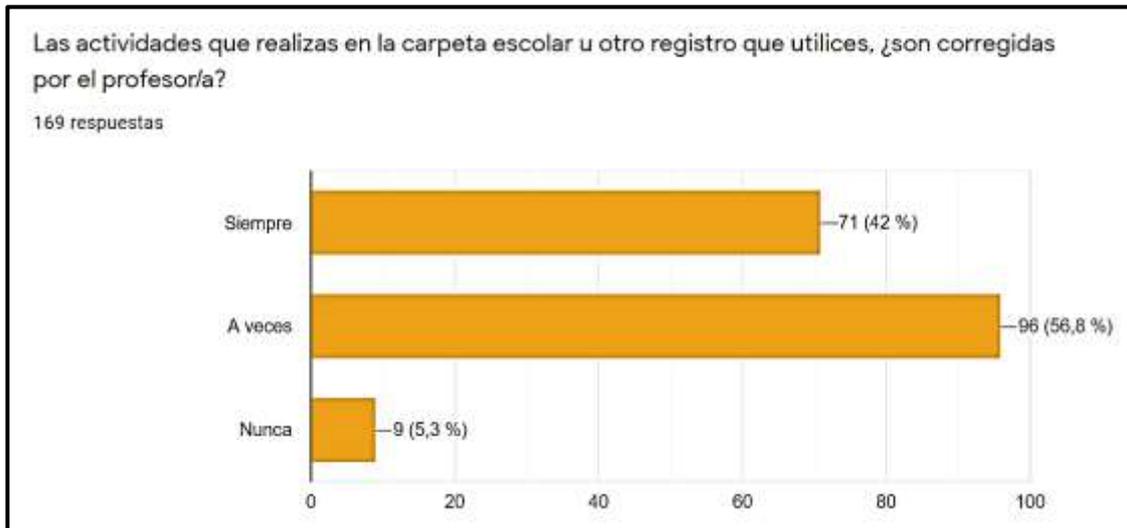
Apreciaciones sobre el tipo de actividades



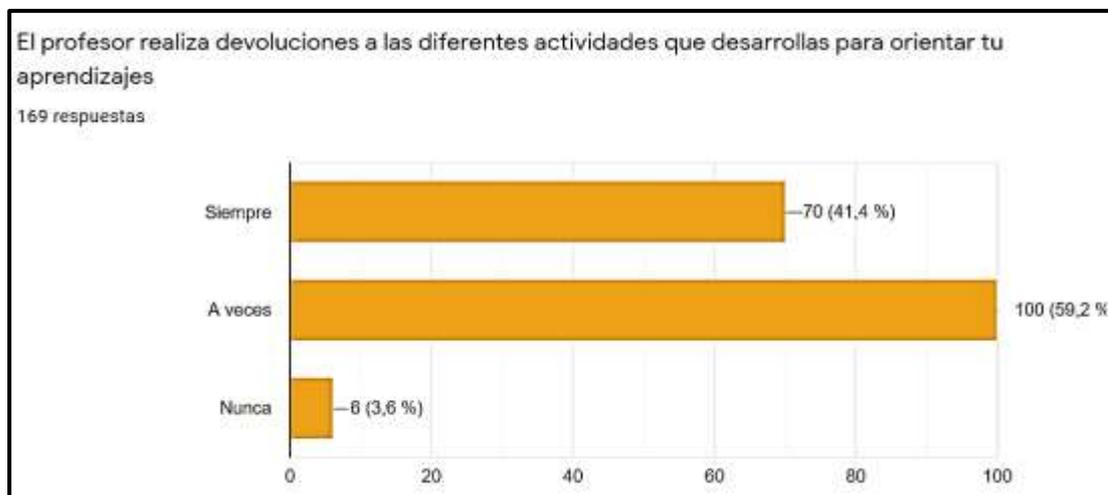
Explicaciones previas a abordaje de contenidos



Corrección de actividades en carpetas escolares



Devoluciones orientadoras de procesos de aprendizajes



Modalidades de devoluciones constructivas/retroalimentaciones



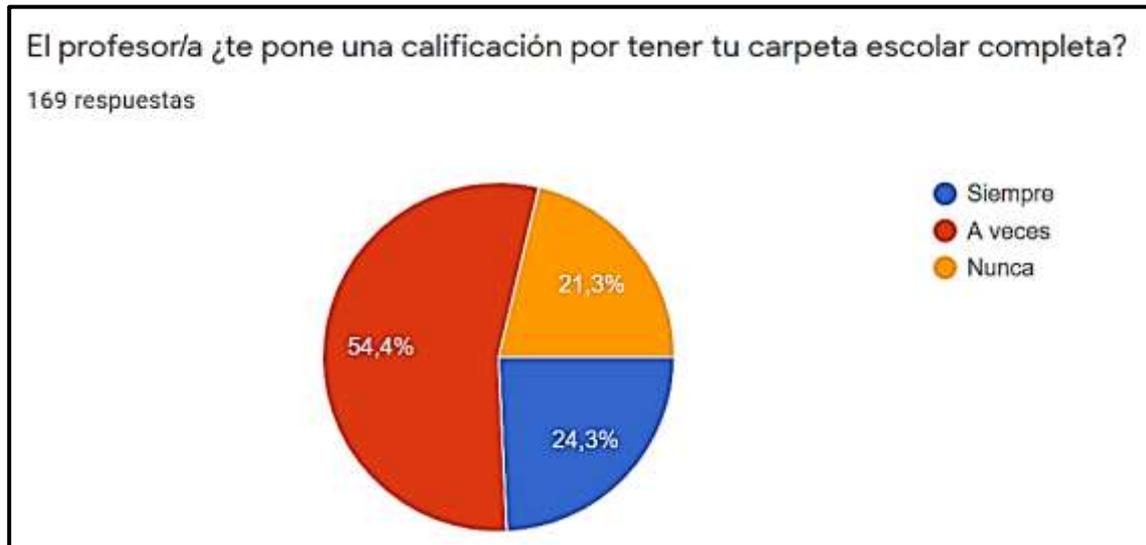
Valoraciones asignadas por los/as estudiantes a las de devoluciones constructivas/retroalimentaciones



Principales materiales y/o recursos de estudio empleados por los/as estudiantes



La carpeta escolar como criterio de evaluación



La carpeta escolar completa como criterio de aprobación de espacio curricular

