

3

La *evaluación situada intraclase*: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria

Octavio Falconi

Introducción

A partir del análisis de observaciones de clases, entrevistas a docentes y producciones de estudiantes en soportes de escritura, se reconstruyó en el trabajo de enseñar de profesores del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria estatal²⁵ una modalidad de práctica evaluativa, efectuada centralmente con el uso de las carpetas de los alumnos²⁶ que denomino *evaluación situada intraclase*, la

²⁵ Este trabajo es una recreación de algunas ideas desarrolladas en mi tesis doctoral “Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria”, Flacso, Argentina, dirigida por la Dra. Coria, A. y la Dra. Rockwell, E. Asimismo, se enmarca en el proyecto de investigación SECyT-UNC-FFyH 2014-2015: “Enseñanza, evaluación y disciplina como dispositivos formativos. Estudio de condiciones y relaciones en instituciones de diferentes niveles educativos”, Directora Dra. Coria - co-Directora, Alterman.

²⁶ La carpeta es un artefacto didáctico, propiedad de los alumnos, que los docentes emplean para gestionar la dinámica del aula y valorar sus desempeños en las actividades con los contenidos escolares. La noción de “artefacto” es recuperada de los desarrollos de Cole, M. (1990) quien la acuña para estudiar “...la conducta mediada culturalmente de manera evolutiva” (p.136). Los artefactos son “...un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a

cual consiste en supervisar y calificar durante la jornada escolar, o en un momento inmediatamente posterior los desempeños de los estudiantes a partir de consignas incluidas en *guías de trabajo*.²⁷

Para comprender algunas de las razones que llevan a los docentes a poner en marcha este tipo de práctica evaluativa es necesario enmarcarlas en las condiciones escolares y áulicas donde realizan su labor, aspecto que también permite distinguir las opciones asumidas y los recursos utilizados. Al respecto, Alterman y Coria (2014a) señalan, citando a Coria (2006), que:

“...las condiciones de escolarización constituyen... un analizador fundamental porque ‘tanto en el plano estructural como simbólico, serían condiciones de posibilidad de cualquier imaginario que opere revisando las condiciones heredadas de la escuela desde su nacimiento en la modernidad... (gradualidad, entre otras), que pueden ser productoras de desigualdad pedagógica o reproductoras de desigualdad social...(p.20)”. Y agregan que es necesario asumir para el análisis de las dinámicas escolares “...el carácter problemático y conflictivo de un conjunto de condiciones de escolarización en que se desenvuelve la tarea de enseñar y las dificultades que enfrentan muchas escuelas para poder garantizarlas” (p.17).

En el caso abordado, tanto los registros de clases como los relatos de los profesores evidencian que las prácticas sociales de sus alumnos dentro del aula se constituyen en una condición material y simbólica necesaria a resolver para el trabajo de enseñar. Las dinámicas cotidianas dan cuenta de las adversidades a las que

la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales” (pp.114-123).

²⁷ Adviértase que denomino valoración de los “desempeños” y no de la “adquisición o comprensión” de los contenidos, en razón que la indagación reconstruye el “hacer” de los docentes cuando evalúan y califican la realización de las consignas por parte de los alumnos en diferentes soportes de escritura.

se enfrentan hoy los docentes para desarrollar las tradicionales y/o habituales exposiciones de los contenidos, encarnadas en sus voces y sostenidas en un lapso de tiempo continuo con la atenta y silenciosa escucha de sus estudiantes.

Algunos profesores recurren a la práctica de enseñanza expositiva aunque solo por breves momentos, porque deben batallar con los comportamientos de sus alumnos intercalando constantes interdicciones y sanciones verbales. Dificultad que se profundiza, además, porque la tarea de enseñanza se realiza frecuentemente con una elevada *ratio* docente-alumno (entre 28 y 32 estudiantes) que multiplica las numerosas y simultáneas conductas disruptivas, juegos y charlas dentro del aula.²⁸

En esta dinámica, una parte importante del grupo-clase actúa conversando todos juntos y también aprovechando las acciones y verbalizaciones de sus integrantes que obstaculizan y ralentizan las posibilidades de desarrollo de la propuesta escolar.²⁹ Asimismo, hay que considerar un aspecto gravitante para el trabajo de enseñar vinculado con el escenario que configuran los comportamientos de los alumnos dentro del aula: el declive de la eficacia de las sanciones formales previstas por la escuela secunda-

²⁸ Como expresan los profesores: "...con los más chicos...[...] es un trabajo mucho más guiado [...] ...no tienen una autonomía de trabajo, ... tenés que enseñarle lo básico y lo esencial, ...necesitas una explicación sencilla, ...es mucho más desafiante... requiere mucha energía ...cuando vos te pones en eso el gasto energético es terrible [...] ...porque tenés que estar mucho tiempo físico y psíquico tratando de revertir esa situación [...] Y bueno, te lleva una energía vital... tanto esfuerzo... No porque no sean inteligentes...sino por el descontrol, es terminar con la garganta agotada..."

²⁹ Este clima en el aula tendrá distintas consecuencias para cada uno de los alumnos, debido a las diferentes estrategias que tienen con respecto al cumplimiento de la tarea escolar y las calificaciones que alcanzan para aprobar las asignaturas. Asimismo, por lo general, obtienen desiguales ayudas por parte de los docentes en relación a cómo estos últimos perciben su disposición a trabajar en clase.

ría como instrumentos para reencauzar o morigerar las conductas de los estudiantes.³⁰

Por otra parte, es posible interpretar que las prácticas de evaluación y los instrumentos utilizados son también productos de las condiciones estructurales del trabajo docente. Condiciones que son encarnadas por los profesores en intensos ritmos laborales, efecto, por lo general, de una alta carga horaria dispuesta en una multiplicidad de asignaturas, cursos y establecimientos escolares, que a su vez están sujetos a normativas oficiales y regulaciones institucionales referenciadas en prescripciones curriculares organizadas en tiempos cerrados y con una voluminosa cantidad de contenidos que se traslada a los programas de las materias.

Así, la complejidad del trabajo de enseñar y evaluar está íntimamente entramada con una organización de los saberes en un curriculum colección que exige a los profesores instruir y regular tanto a un grupo-clase como a cada una de las numerosas singularidades de alumnos, con sus diferentes actitudes y disposiciones para las tareas, a la vez que tener que generar varias calificaciones para cada uno de ellos durante el año lectivo.³¹

³⁰ Como es sabido, en el caso de la Escuela Secundaria las sanciones formales consisten en “amonestaciones”, las cuales pueden ser solicitadas por cualquier adulto que cumpla el rol de docente o de auxiliar docente (bibliotecarios, preceptores, entre otros), aunque siempre la potestad de darle curso o no está en manos del Director. Las amonestaciones tienen un límite máximo por año. En caso de alcanzar ese límite permitido de sanciones (19), el alumno puede ser separado de la institución u obtener pase a otro establecimiento.

³¹ Un alumno obtiene por asignatura entre 2 o 3 (incluso más) calificaciones por trimestre, una de éstas, por lo general, es la que se denomina “nota de concepto”. Por lo tanto, con 10 asignaturas en el Ciclo Básico obtiene aproximadamente 30 calificaciones por trimestre, es decir unas 90/100 calificaciones por ciclo lectivo (sin contar las calificaciones de los promedios). En consecuencia, para un/a profesor/a con 30 horas laborales que se desempeña en espacios curriculares de 3 hs. cátedra, desarrolla su tarea aproximadamente en 10 cursos con 25/30 estudiantes, lo cual equivale a colocar 700 calificaciones por trimestre, es decir, 2100 calificaciones por año (sin contabilizar en estas cifras las calificaciones denominadas «promedios» de cada alumno).

En contrapartida, a los estudiantes se les demanda tener que vincularse con diferentes propuestas de enseñanza que requieren atender y responder a la gestión de artefactos (carpetas, afiches, cuadernillos, entre otros) de diez o doce asignaturas con contenidos que se ordenan por lo general en series parcializadas y fragmentadas, donde además cada una exige sus respectivas evaluaciones. En este sentido, es razonable hipotetizar que las prácticas sociales de los alumnos en las aulas son también un efecto, aunque no únicamente, de la estructura laboral, organizativa y funcional de la escuela secundaria.

Debido a las complejas condiciones organizativas y estructurales, como así también por las circunstancias que enfrentan los docentes en su tarea áulica, algunos profesores consideran imprescindible adecuar sus propuestas didácticas para favorecer actividades centradas en un “*hacer práctico*” vinculado con elementos y referencias “*concretas*” que logren “*concentrar*” a los alumnos en las tareas académicas.³²

Como veremos, las actividades escolares y las *evaluaciones situadas intraclase* son un intento de controlar el “orden expresivo” escolar por medio de desarrollar un “orden instruccional” que suscite la regulación de las conductas, el involucramiento de los alumnos con los contenidos y la apropiación de los saberes escolares ofrecidos.³³

³² Aunque muy tangencialmente mencionado por los docentes se supone que estos cambios en las prácticas de enseñanza son efecto, también, tanto de enfoques pedagógicos y didácticos difundidos por diferentes medios y recursos que proponen el centramiento en la actividad y los intereses de los alumnos, como así también por los discursos que proponen reconocer el derecho educativo de los alumnos y alumnas a partir de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria sancionada en la Ley de Educación Nacional de 2006.

³³ Para analizar las dinámicas en las que se desenvuelven las prácticas evaluativas en el trabajo de enseñar recupero la categorización propuesta por Bernstein, (1988, p.38; 1990, p.106) desarrollada en capítulo 1 de este libro (Alterman y Coria) como marco teórico de la presente investigación, con el objetivo de abordar las es-

La opción de los docentes por diseñar clases alrededor de un “hacer práctico” también encuentra fundamento en la constatación cotidiana que una amplia mayoría de sus alumnos no “estudia” ni realiza las clásicas tareas de la escuela en el hogar. Al respecto, Elena profesora de *Biología* expresa enfáticamente las razones de su decisión didáctica de trabajar y evaluar continuamente en clase: “...si yo les hubiese hecho leer, estudiar, hacer una pregunta, explicarles en clase y tomarles una evaluación: los chicos no estudian ¡Se acabó el aprendizaje ese, se acabó!”.

Los profesores interpretan que el fenómeno se debe a que los estudiantes no cuentan con ayudas desde el ámbito familiar que susciten y acompañen la realización de las tareas. En consecuencia, resuelven “hacer hacer” las actividades “prácticas” en la hora de clase. No obstante, como veremos, aun compartiendo reflexiones y miradas acerca de las condiciones del trabajo de enseñar a jóvenes alumnos, los docentes optan por diferentes modalidades, instrumentos y criterios para evaluar los desempeños y/o saberes de los estudiantes.

La evaluación situada *intraclase* y el uso de la carpeta

En la construcción metodológica de Natalia, profesora de *Ciudadanía y Participación*, el uso didáctico de la carpeta para “hacer hacer” las consignas incluidas en las *guías de trabajo*, se asocia con los modos de evaluar y calificar las producciones de los alumnos en función de regular los tiempos y ritmos de trabajo académico.³⁴

trategias que ponen en marcha los docentes como intentos de resolver el equilibrio entre el “orden instruccional”, en tanto transmisión de saberes, procedimientos y destrezas académicas y el “orden regulativo” que subsume al trabajo académico en conductas y gestos escolares disciplinados.

³⁴ El concepto de construcción metodológica “...implica reconocer al docente

En el primer día de clase, la profesora hace registrar a sus alumnos en la primer hoja de la carpeta “*Las Pautas de Trabajo...*” para el año lectivo. Dos de las cuatro “*Pautas...*” refieren a la regulación del uso de la carpeta en tanto artefacto didáctico que concentra la realización de las actividades en clases, como también su utilización para una probable instancia de presentación en los exámenes finales:

[...] 2. La carpeta es *el principal instrumento de trabajo* en clase por lo tanto debe *estar completa y traerla todas las clases*. Se les solicitara en cada trimestre la carpeta para *corregirla y completarla* si es necesario. De no aprobar la asignatura durante el año deberá *aprobarla* en el examen de diciembre o de febrero en dicho examen deberá *presentar toda la carpeta y estudiar toda la carpeta*”.

Las “*pautas*” transcritas permiten analizar cómo la carpeta organiza y proyecta la planificación general de su asignatura del trabajo colectivo e individual en su asignatura durante el año lectivo. La consigna de concurrir con la carpeta a “*todas las clases*” busca garantizar que los alumnos dispongan de la materialidad del artefacto soporte de escritura para que trabajen constantemente en cada jornada con los contenidos. En la estructura del tiempo de clase, la estrategia de alentar e inducir a “hacer” las tareas tiene por objetivo que logren el completamiento de las consignas y que posteriormente habilite la supervisión y “corrección” de sus desarrollos. Regulación que tiene el propósito de promover la producción escrita o gráfica en la carpeta, en tanto que, posteriormente, se constituirá en el soporte al cual recurrirá la docente para evaluar y calificar.

como sujeto que asume la tarea de elaborar [una] propuesta de enseñanza... fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares” (Edelstein y Coria, 1995, p.68).

La segunda de las “*pautas*” es funcional a la dinámica del “hacer” en clases y de la evaluación en términos generales. En caso de que el alumno desaprobe a fin de año el espacio curricular, la norma de completamiento se traslada a los coloquios o exámenes finales de la asignatura.³⁵ El mensaje para los estudiantes es la conveniencia de tener la carpeta completa debido a que su completamiento posterior requerirá de una menor cantidad de tarea para su presentación en los exámenes. No obstante, los registros de campo dan cuenta de que esta pauta funciona más como una estrategia de tracción para el “hacer” durante las clases que una estricta norma requerida en su cumplimiento en los coloquios o exámenes finales. Además, la normativa que indica completar la carpeta tiene otro sentido práctico que busca favorecer a los estudiantes: en caso de que tenga que rendir la asignatura contarán con la información para “estudiar” los contenidos.

En la construcción metodológica de Natalia, las acciones evaluativas se materializan en dos dinámicas, por una parte, eva-

³⁵ La organización administrativa del régimen de evaluación, calificación y promoción de la escuela secundaria en la jurisdicción Córdoba divide al año escolar en tres períodos (trimestres). Los profesores tienen la exigencia formal de generar en cada espacio curricular donde se desempeñan una calificación final promedio por trimestre, la cual se obtiene a partir de las calificaciones obtenidas por el alumno durante la etapa trimestral. En los trimestres los alumnos obtienen dos o tres calificaciones en cada asignatura. Al finalizar el año lectivo se produce una calificación definitiva del espacio curricular que resulta del promedio de las calificaciones finales alcanzadas en los trimestres. En el *Ciclo Básico*, el alumno que alcance una nota menor a 6 (seis) en la calificación promedio final de los trimestres o en el tercer trimestre deberá rendir el espacio curricular en un “coloquio”. El “coloquio” se realiza en el turno del mes de diciembre con la sola presencia del docente de la asignatura. En esta circunstancia, el alumno resuelve en forma oral o escrita las situaciones de aprendizaje planteadas por el profesor. En caso de no aprobar el “coloquio” deberá rendir nuevamente la asignatura en los turnos de exámenes de febrero/marzo del año siguiente con un tribunal de docentes, respondiendo a la totalidad del programa desarrollado durante el año.

luar y calificar a partir de lo que efectivamente “hacen” (escriben o ilustran) en la carpeta durante el tiempo de la clase y, por otra, a través de la entrega de la/s hoja/s de la carpeta donde desarrollan las actividades. En la primera de estas dinámicas, el uso didáctico de la carpeta se produce con el visado (firma o tilde) en las hojas como modo de controlar el cumplimiento de las consignas, intervención que la docente efectúa para obligar al trabajo en el aula, pero también para ir definiendo una posible calificación. En la segunda de estas estrategias, promueve que los alumnos al finalizar la clase le entreguen las hojas de las carpetas con el desarrollo de la *guía de trabajo*, o con la realización de alguna de las consignas que contiene. En este último caso, posteriormente, en un tiempo extra clase pondera y califica las producciones y, luego, en una siguiente jornada, las retorna a sus respectivos propietarios para que vuelvan a ordenarlas en sus carpetas.

Efecto de estas dos modalidades que pone en marcha Natalia para “hacer hacer” las actividades, a la vez que, para evaluar y calificar, aparecen en las carpetas de los alumnos notas de su puño y letra donde señala a los alumnos, por ejemplo, la falta de realización de algunas consignas de las *guías de trabajo*. En la carpeta de Tania en una “*Guía sobre los Derechos*” Natalia apunta: “*Completar, falta pregunta 4, 5, 6 – 5 (cinco)*”. Asimismo, en la carpeta de Lara, donde responde la *guía de trabajo* que aborda el análisis de situaciones sociales sobre el tema “Discriminación”, se encuentra una indicación y la respectiva calificación: “*Y el caso Barinia? Y Walter? 6(seis)*”. En ambos casos, Natalia les señala la falta de completamiento de la *guía de trabajo* y califica en función de su parcial desarrollo. Asimismo, vinculado con una *guía de trabajo* que aborda el tema de “*Identidad*”, se encuentra en las carpetas notas similares realizadas por Natalia: “*Falta realizar tu Mandala*”; “*7 siete ¿Y tú Mandala?*”; “*Mandala y Ficha: 8 –ocho*” o “*Completar guía de la línea de tiempo – 6 (seis)*”.

Es relevante señalar, referido a la práctica de evaluar y calificar utilizando las producciones en las carpetas que, por una parte, en la gran mayoría de estos artefactos muchas de las *guías de trabajo* no están visadas y, por otra, donde la docente señala “*completar*”, el alumno no realiza posteriormente esa tarea. Este hace suponer que en las condiciones laborales con una elevada *ratio* docente-alumno y en cómo se desenvuelve la dinámica con el grupo-clase durante el año lectivo, a los profesores se les hace muy difícil revisar la totalidad de las carpetas. Cuestión que permitiría confirmar que el modo de evaluar y calificar no sólo se produce a partir de supervisar las producciones de los alumnos en las carpetas sino también, como veremos, de una combinación de diferentes indicadores. Sin embargo, la estrategia tiene por función principal intentar traccionar y sostener el “hacer” y sostener el “orden regulativo” en las clases.

Los comentarios y calificaciones que Natalia escribe en las carpetas de sus alumnos constituyen uno de los “referentes” principales para evaluar y calificar el desempeño de los estudiantes (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995, p.22). Ella propone un corrimiento de una forma de evaluar las actividades mediante la reproducción de conceptos en *evaluaciones diferidas postclase*³⁶ (a las cuales ella denomina como la “*estructura clásica de evaluación*”), es decir, pruebas escindidas del momento de producción de las actividades y que requieren un “estudio” extra clase de los contenidos desarrollados. Atendiendo a la modalidad centrada en la

³⁶ La práctica de *evaluación diferida postclase* consiste comúnmente en que los estudiantes realizan por escrito en las hojas de sus carpetas una serie de consignas o preguntas que el docente dicta en ese momento y que refieren a un conjunto de contenidos desarrollados en clases previas. Una vez finalizado el tiempo estipulado para efectuar este tipo de evaluación, los alumnos entregan las hojas al docente, quien se las llevará para leer y calificar. Por lo general, los alumnos no pueden recurrir a la consulta de sus carpetas, libros u otros recursos. Tradicionalmente, este tipo de evaluaciones denominada y conocida en la escuela como “prueba”.

productividad en clase, la profesora expresa: “*evalúas el hecho de que lo pueda hacer y pueda dar alguna razón de por qué lo hizo. La evaluación es hoy a ver: hacemos este trabajo... pero no es una cuestión que implique estudiarla. No quiero que se transforme en eso*”.

En términos generales, en su construcción metodológica, enseñanza, aprendizaje y evaluación se unifican en el tiempo de la clase por medio de “hacer hacer” en la carpeta a los alumnos las consignas de las *guías de trabajo* y, principalmente, evaluarlas en ese mismo momento *intraclase*.

“N: la *estructura clásica de evaluación* para esta materia, como que no tiene mucho sentido, por ahí si hay que registrar datos, a lo mejor le podría tomar algún dato concreto, *pero esa cosa de: ‘estudien y la próxima clase les tomo evaluación’, no. A mí me parece que a lo mejor esos aprendizajes lo pueden lograr en otras materias*”.

Asimismo, cuando en algunas ocasiones y con algunos alumnos se topa con cierta resistencia o imposibilidad para “hacer hacer” las tareas de forma escrita en la carpeta, recurre complementariamente al intercambio oral a través de suscitar en el estudiante: “*dar razones de lo que están pudiendo sostener*”.

Una estrategia de evaluación que le sirve para interpretar el proceso de aprendizaje y poder calificarlos: “...en el caso de que algunos no lo pudieron escribir, oral... [...] Yo en principio se lo pido escrito, pero que [también] lo puedan decir”. Por el contrario, cuando la consigna plantea un desarrollo oral que dificulta su expresión por parte de algunos alumnos, ella propone que la realicen por escrito:

“Después voy evaluando a aquel que no puede decirlo delante de todos, a lo mejor no puede hablar, en principio que me lo diga a mí y después en grupo que lo pueda decir, que lo pueda defender y después puede delante de todos... bue-

no, que lo escriba [...] Por ahí me lo dan escrito y yo lo veo [...]”.

En su manera de evaluar, Natalia contempla aspectos emocionales, cognitivos y de ritmos en los desempeños de sus diferentes alumnos e, incluso, atiende las distintas disposiciones que ellos manifiestan por momentos para “hacer” las *guías de trabajo* en el tiempo que establece y en la entrega para su evaluación. Así refiere a una de las tareas realizadas con el contenido “*Identidad*”:

“Lo hicieron todos *en sus tiempos*. Hay chicos que en el mismo día ya lo tenían terminado. Hay chicos que la clase siguiente lo trajeron terminado. Otros que la clase siguiente se querían poner a hacerlo. Hay chicos que me lo trajeron al mes. Pero te diría que el 99% lo trajo. Porque no todos tienen ni los mismos tiempos, ni los mismos intereses, ni los mismos momentos... Pero la mayoría lo hizo y lo pudo hacer”.

Con respecto a los tiempos para la entrega de las producciones, Natalia plantea cierta flexibilidad en el cronosistema del dispositivo didáctico escolar (Escolano, 1993, Terigi, 2010) considerando las diferencias para la resolución de las mismas, que se desfasan de una secuencia temporal uniforme para el desarrollo de las consignas.³⁷ Está modalidad está entramada y posibilitada por la *evaluación situada intraclase* que propone en su trabajo de enseñar:

“...les pido que hagan el esfuerzo, a lo mejor les estiro y *flexibilizo* en el tiempo de presentación, como así negociando,... ‘No pudiste ahora me lo das la clase que viene, pero trata de hacerlo, *algo mínimo, tres renglones, lo que fuera*’.”

³⁷ La carga horaria prescripta en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para la asignatura Ciudadanía y Participación es de un módulo y medio (120 minutos), concentrada en esta escuela los días lunes.

Es posible pensar que la “*flexibilidad*” y la “*negociación*” para los tiempos de entrega e incluso para los diferentes y/o desiguales grados de desarrollo que poseen, las tareas entregadas se vinculan con un intento de construir condiciones didácticas y pedagógicas que posibiliten la continuidad de los alumnos en sus trayectorias educativas en función de su inclusión escolar.

Al no contar con el trabajo/estudio extra clase de los alumnos, entre otros procesos, Natalia intenta encontrar en la temporalidad intraclase y en la sucesión semanal de los encuentros de la asignatura una solución para la “regla de ritmo fuerte” de transmisión de los contenidos tan habitual en la escuela secundaria.³⁸ Así, las “tácticas”³⁹ (de Certeau, 1996) que pone en marcha con las situaciones que se le presentan y surgen en las clases se enmarcan en una invención didáctica (Meirieu, 1998, p.104) que construye para enfrentar, resolver y llevar adelante la tarea de enseñar en aulas habitadas, en su mayoría, por alumnos provenientes de sectores sociales que poseen un bajo *clima educativo* escolarizado del hogar.⁴⁰

³⁸ Al respecto Bernstein (1993, p.87) señala “la regla de ritmo fuerte del currículum académico de la escuela [donde prima el análisis y no la narración] crea la necesidad de dos lugares de adquisición [la escuela y el hogar]. Crea una forma/modalidad particular de comunicación que no prima la narrativa cotidiana. En esta estructura, los niños de las clases menos favorecidas están en peores condiciones por partida doble. No existe un segundo lugar de adquisición [la casa o el hogar]... [...] Por lo tanto, la regla de ritmo de la transmisión actúa de manera selectiva sobre quienes pueden adquirir el código pedagógico dominante en la escuela, y esto constituye un principio de selección de clase social”.

³⁹ La táctica para De Certeau, M. (1996, p.439) “[a]provecha las ‘ocasiones’ y depende de ellas, sin base donde acumular los beneficios, aumentar lo propio y prever salidas. No guarda lo que gana. Este no lugar le permite, sin duda, la movilidad pero con una docilidad respecto a los azares del tiempo, para tomar al vuelo las posibilidades que ofrece el instante”.

⁴⁰ Se utiliza como aproximación al nivel socio económico de los jóvenes alumnos la categoría de “clima educativo” de los hogares, que diferencia hogares con *clima*

El caso de Carmen, docente de *Historia* de 3er año en el *Ciclo Básico*, posee rasgos comunes al de Natalia en el modo de gestionar la materialidad de la carpeta en función de la tarea de enseñar y evaluar. Ella hace un uso singular de dicho artefacto didáctico por medio de la posibilidad de desmontar las hojas de la carpeta. Una propiedad que utiliza estratégicamente tanto para provocar el “hacer” como para evaluar las producciones de los alumnos.

Este modo de empleo puede analizarse en una clase donde retoma una actividad de un encuentro inmediatamente anterior. La tarea lleva por título: “*Lectura y Resumen*” y establece: “*Leo las páginas 50 y 51 y aplico las técnicas estudiadas / El resumen: - Leo atentamente; - Ubico los párrafos; - Escribo en la carpeta las ideas principales*”. La actividad consiste en recuperar y transcribir información del libro de texto desde el apartado: “*La Revolución llega al Interior*”.

“Carmen ingresa con varios libros de textos que previamente buscó en Biblioteca. Durante el lapso de unos cuatro minutos recorre el aula entre los bancos diciendo reiteradamente pero de manera pausada: ‘*Saquen las carpetas, Marcelo, sacá la carpeta*’.

C: ‘Bueno, a ver Marcelo, léame por favor las preguntas del lunes’.

M: ‘Lea desde la página 51... técnicas de estudio...’.

C: ‘¿Quién no termino este trabajo?’ (Una alumna le responde algo que no se escucha) ‘Bueno, hay que hacerlo en la carpeta... Hay que hacer un resumen [...] ¿Quién no termino el trabajo? ¿Vos Germán?’

educativo bajo, en los cuales el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es inferior a 6. Hogares con clima educativo medio, en los cuales el promedio de años de escolarización está entre 6 y menos de 12 años y con clima educativo alto donde el promedio es igual o superior a los 12 años. Sourrouille, F. (2009).

Ao: Yo no lo hice [...].

C: Bueno, toma el libro y te pones a hacerlo en la carpeta...”.

A continuación, Carmen escribe en el pizarrón una nueva *guía de trabajo*. La finalidad es que los alumnos que hayan concluido las consignas, ya sea en la clase anterior o en la presente jornada, prosigan trabajando. En los segmentos de actividad analizados, Carmen expresa a quienes no desarrollaron o concluyeron la consigna en la jornada anterior, que deben realizarla y una vez que la hayan terminado se dispongan a hacer la nueva *guía de trabajo*. También, les comunica a todos que va a retirar las hojas con la producción para evaluar una o ambas actividades.

En otros segmentos de la clase comienza con el trabajo de “hacer hacer” las tareas correspondientes; distribuye a unos realizar el “*Resumen*” desde el libro de texto y a otros las consignas de la nueva *guía de trabajo*. En este último caso la información necesaria para desarrollar las consignas se encuentra en una actividad de la carpeta realizada en una clase anterior.

Carmen en su trabajo de enseñar gestiona la actividad recorriendo el aula para orientar y supervisar las tareas: algunos alumnos a medida que realizan partes de las consignas desenganchan las hojas de sus carpetas y se acercan a consultarle acerca de la pertinencia de sus desarrollos, en otros casos, los llama por su nombre y solicita que le acerquen las hojas para revisar lo que están haciendo. Con otros va hasta el banco donde se encuentran sentados, les pide la carpeta o la hoja y lee la tarea —en algunas circunstancias los propios alumnos la convocan a sus bancos para que lea lo realizado—. A partir de valorar con las lecturas la producción de los alumnos, los conmina al trabajo, realiza indicaciones y sugerencias o incluso coloca un visado y/o dispone de una calificación.

En un cuarto y último segmento de actividad de la clase, algunos alumnos comienzan a entregar las hojas de sus carpetas

con una o con las dos *guías de trabajo* realizadas (el Resumen de la clase anterior y/o la *guía* con las tres consignas de la presente clase). Mientras tanto Carmen continua supervisando las tareas tanto en las hojas sueltas que le acercan como en las carpetas de aquellos que aún permanecen realizándolas.

La planificación general de las clases de Carmen para “hacer hacer” las actividades consiste en proponer una secuencia constante y continua de *guías de trabajo*, que incluso llegan a solaparse en un mismo momento, las cuales a su vez están compuestas de pocas consignas y de sencillo desarrollo para facilitar el manejo de un acotado volumen de información por parte de los alumnos.

Con esta estrategia Carmen intenta atender, por una parte, las heterogéneas prácticas y ritmos dentro del grupo de alumnos y, por otro, promover la realización de las tareas establecidas. El diseño didáctico para gestionar el “hacer” por medio de las propiedades físicas de la carpeta es funcional a la modalidad de evaluación implementada. Las *guías de trabajo* y la cantidad de consignas que las componen dependen, por un lado, del modo en que interpreta la gestión del tiempo disponible en cada clase (dentro de la organización del *cronosistema* de la escuela secundaria de espacios curriculares secuenciados y discontinuos durante la semana)⁴¹ y, por otro, de un diagnóstico situado acerca

⁴¹ En el caso abordado, el tiempo de la asignatura Historia en el cronograma escolar esta distribuido entre los días lunes, con un medio módulo de 40 minutos, y los miércoles, con un módulo completo de 80 minutos. Debido a la diferencia de tiempo entre estos dos días, Carmen dispone de distinta manera las *guías de trabajo*. Por lo general, al contar con más tiempo los miércoles, gestiona el trabajo y dosificaba el volumen de contenidos con dos *guías* cortas y secuenciadas (que cada una puede contener una, dos otras consignas). Estrategia que le permite fraccionar en dos bloques el tiempo de la clase de 80 minutos. Frecuentemente, en la primera parte de sus clases retoma la última *guía* trabajada en la jornada previa, porque muchos alumnos no llegan a terminarla. De esta forma va encadenando el completamiento de las tareas, un aspecto fundamental en la lógica de su construcción metodológica para poder evaluar y calificar. No obstante, la secuencia y el ritmo

del grado de avance en la realización de las tareas por parte de cada alumno.

El trabajo de enseñar de esta docente se encuentra íntimamente vinculado con la práctica de evaluación y calificación. En la estructura del tiempo de las clases, esta modalidad adquiere dos dinámicas para evaluar y calificar, por una parte, a partir de lo que efectivamente los alumnos “hacen” (escriben) en la carpeta durante el tiempo de la clase (que incluso por momentos se puede articular con breves intercambios orales entre docente y alumno) y, por otra, con la entrega de las hojas donde desarrollan las actividades. No obstante, Carmen complementa estratégicamente ambas prácticas: con una lectura rápida de las tareas que le entregan en las hojas indica su completamiento para evitar llevar consignas incompletas, por el contrario, en caso de observar que el alumno ha finalizado la actividad, las retiene para su evaluación.

La insistencia de Carmen en realizar la tarea en clase se debe a que considera que si el alumno no completa la *guía de trabajo* en el momento destinado a su elaboración, luego en los siguientes encuentros, al continuar con otra *guía de trabajo*, quedará incompleta y, en consecuencia, la calificación tendrá que ser indefectiblemente un aplazo. La elaboración y el completamiento de las actividades en la carpeta son la objetivación de la tarea y sinónimo del desempeño del alumno. Así, la productividad del alumno es materializada con su trabajo en las hojas de la carpeta.

No obstante, las dinámicas de clase dan cuenta de que el constante relevamiento de la docente acerca del “estar haciendo” la tarea por parte de los alumnos, combinado con las fiscalizaciones a “vuelo de pájaro” durante los recorridos por el aula, auxiliado por las interacciones de preguntas y respuestas acerca de los contenidos trabajados, muestran que en estas condiciones de

de trabajo entre las clases no es uniforme en razón de las diferentes circunstancias vinculadas con el grupo de alumnos (clima de la clase, conflictos que se suscitan a su interior, diferente disposición para la tarea en los encuentros, entre otros).

trabajo docente, la construcción de la calificación no es lineal a partir de evaluar simplemente lo que materialmente un alumno ha “hecho” (escrito) en la carpeta. La apreciación del “hacer” de los profesores se configura en términos de una compleja trama de indicadores que combina la efectiva realización de las tareas, el comportamiento en general y el esfuerzo que destina cada alumno a las actividades durante las clases.⁴²

En razón de que en muchos casos los alumnos no completan algunas o todas las consignas de las *guías de trabajo* en sus carpetas, Carmen utiliza también las instancias de intercambio verbal colectivo o individual para evaluar, teniendo como referencia la participación de los alumnos en clase. Una “táctica” que implementa para encontrar otras maneras de evaluarlos es la siguiente: ‘...lo que pasa es que yo les trato de hacer una nota global, entre lo que trabajan, entre los que participan’. No obstante, esta estrategia tiene límites, porque la participación de muchos alumnos en los intercambios verbales colectivos alcanza índices muy bajos.

Esta modalidad implementada por Carmen para su trabajo de enseñar, donde combina diferentes momentos y referencias para evaluar y calificar el desarrollo de las *guías de trabajo*, en el tiempo de clase y cuando lleva algunas hojas de carpeta, es una estrategia para intentar “*respetar el tiempo*”, los ritmos y las prácticas de cada alumno en la producción de las tareas. Una forma de *evaluación situada* que tiene por función gestionar las temporalidades de trabajo de los alumnos en el aula, orientada tanto al uso de la carpeta para el “hacer” como a una incesante negociación de sus conductas a fin de no perjudicarlos en sus calificaciones.

⁴² Al respecto estas valoraciones que construyen los docentes en sus prácticas evaluativas se encuentran también formalizadas a nivel del sistema educativo con las denominadas “notas de concepto”, las cuales como señalan Beltrán y Castagno (2015, p. 11) “...evalúan formalmente una cuestión de orden moral. Dicha apreciación subjetiva interpretada numéricamente, junto a otras que devienen de evaluaciones más bien instruccionales, garantizan integrar en una calificación final del trimestre, tanto lo instruccional como lo regulativo”.

“[...] lo que pasa es que si yo me pongo así *tan rígida en evaluarlos* a los que hoy no trabajaron es para ponerles un uno. Yo ya lo sé de antemano a eso, entonces, es como que no me gusta tampoco actuar así...”; “...en este curso mucha nota es de lo que yo puedo *captar* en un día que yo veo que están con todas las luces, ese día trato de calificarlos para después no tener que ponerles una nota tan mala...”.

Por su parte, el modo de usar la carpeta para evaluar y calificar las actividades realizadas procura regular la disposición de los estudiantes para “hacer” la tarea académica en la jornada escolar, cuestión que juega un papel fundamental para la gestión de la vida en la clase. “...si no trabajan en el aula, así hice el año pasado, les ponía el uno, después si nos poníamos de acuerdo y ellos seguían trabajando, ese uno se transaba...”.

En el trabajo de enseñar de Carmen y Natalia, la posibilidad de evaluar y calificar requiere de la constante productividad de los alumnos en sus carpetas durante las clases. La exigencia de completarla radica en la necesidad de una productividad diaria. Sin esta producción se reducen las referencias para evaluar y calificar. Esa productividad se objetiva en la carpeta, en tanto artefacto soporte de escritura, que materializa el trabajo en clase, no solo en terminos escriturarios, sino también en gestos corporales, con los cuales también construye otros indicadores para valorar el desempeño de los alumnos y calificarlos: “A parte no me olvido del trabajo de clase, *yo voy anotando*, pero no me olvido del que trabaja y del que no trabaja en clase.”⁴³

⁴³ Debido a las dificultades de gestionar el trabajo de clase con grupos numerosos de alumnos y siendo que la construcción de la calificación se realiza principalmente por medio del “hacer” en la carpeta, cuando este “hacer” no sucede o sucede a medias, Carmen recurre a la “nota de concepto”. Un modo de construir la calificación que se vuelve difícil de descifrar para un observador externo, como así también para los alumnos, quienes de pronto se encuentran sorpresivamente con calificaciones que desconocían.

Como refiere Carmen, su construcción metodológica es también efecto de la compleja y, por momentos, infructuosa práctica de solicitar la producción o completamiento de las consignas en tiempos extraclases:

“Porque después pongo nota por carpeta, si vos te fijas las hojas que yo entregue hoy, había actividades anteriores que las corregí y si no lo terminó en clase, no abre la carpeta en la casa, excepto los chicos que faltan mucho y se ponen a completarla, pero que completan lo mismo que tiene el compañero y si ese compañero no lo completo lo dejan sin completar, no se toman el trabajo de ir pedir el libro... [Pero] ubico todo el que no lo tiene completo”.

Aún con la propuesta de fomentar y circunscribir las actividades escolares al “hacer” en la carpeta, Carmen reconoce que aunque el volumen de contenidos sea acotado y se encuentre dosificado en breves *guías de trabajo*, no termina de lograr que la tarea de los alumnos “marche sobre ruedas”. Al trabajo académico hay que hacerlo funcionar y, en este sentido, manifestarles a los alumnos la acción posterior de evaluación y calificación es también una manera de traccionar el “hacer”. Una estrategia que se refleja cuando expresa: “...cuando les decís que les vas a poner nota, trabajan”. Disposición que también es posibilitada por la carpeta como espacio de registro del “hacer” y como referencia para la evaluación, tal como les expresa constantemente y de diferentes maneras durante las clases:

“Este trabajo lo voy retirar hoy, yo les aviso...voy a poner nota”; “Joel no me entregaste la hoja, ya saben la nota que tienen después, no les va a dar el promedio”; “Nadia ¿respondiste las preguntas? Que las voy a llevar”; “C: Tamara ¿ya terminaste? Me lo voy a llevar para corregir... saben la nota que tienen si no lo entregan”.

En este sentido, la elaboración y el completamiento de las *guías de trabajo* en la carpeta son, en parte, la objetivación del cumplimiento de la tarea y sinónimo del desempeño del alumno.

En la construcción metodológica de Carmen, la *evaluación situada intraclase* se configura con el empleo didáctico de las *guías de trabajo* y la producción escrita que son, en sí mismas, el instrumento de evaluación y el contenido a evaluar. En términos generales, a semejanza de Natalia en *Ciudadanía y Participación*, trabajo de enseñar, aprendizaje y evaluación se unifican y sincronizan en una misma realización con el propósito de evitar las *evaluaciones diferidas postclase* que demanda un estudio extraescolar con memorización de información, datos y fechas.

La *evaluación situada intraclase* en la invención didáctica de Carmen está construida de modo tal que las breves *guías de trabajo* aborden un pequeño volumen de contenidos o información, con el propósito de favorecer que sus alumnos las desarrollen y concluyan durante el acotado tiempo de clase; dinámica que sucede con la entrega de las hojas de carpeta para ser evaluadas en ese instante o cuando pasa entre los bancos y se detiene a supervisar las carpetas. En un “golpe de ojo”, sin dejar de atender lo que sucede en el aula, puede ponderar la situación de dos o tres respuestas de la *guía de trabajo*, es decir, si están “hechas” y cómo están “hechas”. Acto seguido puede solicitar verbalmente rehacer, revisar o marcar con un visado, el cual equivale a tarea realizada y evaluada. Estrategia que además le ahorra llevar sólo algunas de las hojas para evaluar con el desarrollo de las *guías*. Aspecto significativo en la economía laboral de los profesores de escuela secundaria en las condiciones de trabajo descriptas.

Así, en la dinámica de enseñanza de Carmen -como también en el caso de Natalia- los visados de las actividades realizadas, las que son señaladas con un “*incompleto*” o que quedan con algún comentario por escrito en las hojas de la carpeta, constituyen un sistema de evaluación con exclusas: con los visados y las ano-

taciones va cerrando acumulativamente partes o secciones de la carpeta como bloques de contenidos trabajados y evaluados. En conjunto, la estrategia le permite administrar el tiempo y generar de manera secuenciada la valoración durante la propia clase o con los trabajos retirados. Con estas múltiples referencias de la producción del alumno construye una “calificación global” a partir de cuánto y cómo va “haciendo” en el aula sin tener que sentarse a revisar nuevamente cada una de las carpetas.

Tanto Carmen como Natalia desarrollan un proceso de co-construcción con los alumnos que requiere de una compleja estrategia de negociación de tiempos y ritmos de actividad en clase. La gestión de estos tiempos y ritmos son efecto de la construcción de una regulación *sui generis* para el trabajo escolar. A diferencia de otros profesores que intentan desarrollar tareas con un ritmo homogéneo con cada alumno del grupo-clase, lo cual requiere un estricto orden y una disciplina impuesta constante que frecuentemente lleva a fuertes tensiones con los alumnos, las actuaciones de éstas dos docentes buscan minimizar las adversidades al exigir una tarea ininterrumpida por medio de un sistema integrado de enseñanza, aprendizaje y evaluación. No obstante, ni implementando esta modalidad de trabajo académico se evitan contratiempos y conflictos, ni se sortean el hecho de tener que enunciar como amenaza calificar con aplazo para conminar a los alumnos a “hacer” las tareas en sus clases.

Conclusiones

La complejidad laboral que representa y exige el trabajo de enseñar efecto en parte de la organización y funcionamiento de la escuela secundaria que estaría cristalizando a su vez ciertos comportamientos de los alumnos en las aulas, enfrenta a los profesores a un proceso de conversión de las tradicionales prácticas de enseñanza en el nivel medio, las cuales han estado generalmente

centradas en el desarrollo de clases expositivas, referenciadas en la abstracción conceptual del conocimiento científico y sostenidas por un lapso de tiempo continuo con la atenta y silenciosa escucha de los estudiantes. Ante estos cambios, los docentes han comenzado a diseñar tareas para un “hacer práctico” durante el tiempo de clase, buscando adecuarse a los breves y fluctuantes tiempos de “concentración” de los alumnos que, a su vez, se vinculan con sus exiguas disposiciones para realizar las tareas extraescolares o de estudio en el hogar (entre los que se incluyen concurrir con diversos materiales o recursos para las actividades).

De manera articulada, los docentes asumen y reconocen la baja eficacia de las sanciones formales previstas para este nivel escolar como recurso para restablecer la tradicional escena escolar silenciosa y aquietada. Por más que les expresen a sus alumnos la existencia de dichas sanciones, o incluso, cuando llegan a aplicarlas, no modifican sustantivamente sus conductas en clase.

El cambio didáctico que parece sugerirse consiste en un intento por restablecer un trastocado “orden regulativo” a través de construir un “orden instruccional” que se adecue a las nuevas condiciones de trabajo en las aulas. Los profesores deciden circunscribir el tiempo de sus clases a “hacer hacer” a los estudiantes las tareas académicas, ofrecerles en ese mismo momento orientaciones y ayudas para su realización y, finalmente, utilizar esas producciones como el “referente” para evaluar y calificar desempeños. La opción didáctica adoptada proviene de comprobar una y otra vez que al indicar la realización de una actividad o solicitar que “estudien” para alguna situación de evaluación para un encuentro posterior, la mayoría de los alumnos, por lo general, concurre sin haber efectuado la tarea ni “estudiado” los contenidos. Los docentes aceptan o reconocen la situación de sus estudiantes en razón de que suponen que el fenómeno se debe a que muchos de ellos no cuentan con ayudas de adultos o familiares en el hogar o de algún tipo de apoyo extraescolar.

El proceso de adecuación y ajuste que los profesores imprimen a sus prácticas de enseñanza tiene su correlato en la *evaluación situada intraclase* que consiste en una estrategia de supervisiones y/o entregas de la producción de las consignas en las hojas de las carpetas individuales que, a su vez, habilita y se articula con la construcción de las calificaciones.

No obstante, la calificación no se circunscribe sólo a la valoración de lo producido por escrito o ilustrado por el alumno sino también a la disposición y comportamiento que demuestra durante el “hacer” en clase. Dinámica didáctica que se produce, como se señaló, en circunstancias donde las evaluaciones tradicionales (la “prueba” con preguntas a resolver de manera individual recurriendo al recuerdo de los contenidos y produciendo respuestas esperadas por el profesor) han declinado por efecto del fenómeno escolar de ausencia de prácticas de estudio autónomo extraescolar.

Las prácticas de enseñanza y evaluación puestas en marcha son resultado de un significativo esfuerzo de invención didáctico-pedagógico y equivalen a un avance adaptativo de la escuela secundaria obligatoria frente a los desafíos que enfrenta el proceso de universalización de este trayecto escolar. No obstante, como analiza Anne-Marie Chartier, prácticas de enseñanza y evaluación como las descriptas, “*tienen más que ver con un bricolage funcional que con una estrategia intelectual calculada*” (2002, p.21). Así, el empleo didáctico de la carpeta en las construcciones metodológicas de Natalia y Carmen responde a una economía del trabajo docente que tiene por función atender a una multiplicidad de tareas vinculadas con diversos alumnos, cursos e instituciones.

La *evaluación situada intraclase* es una expresión de las transformaciones de las prácticas de enseñanza y efecto de un proceso de mutación del trabajo de enseñar en las restricciones estructurales que ofrece la organización de la escuela secundaria. Es también una muestra de cómo los docentes ensayan modos de

enseñar, evaluar y calificar para intentar promover la continuidad de las trayectorias educativas de sus alumnos y evitar el abandono escolar. Sin embargo, las estrategias implementadas no alcanzan a modificar o conmovir la cristalización de un distorsionado y desproporcionado dispositivo evaluador sostenido en una cultura escolar que fragmenta y propicia prácticas y sentidos centrados en la producción, obtención y cálculo sumativo de calificaciones.

Por el contrario, dichas estrategias son, en parte, efecto del accionar del dispositivo. En consecuencia, desde una perspectiva pedagógica superadora sería necesario repensar el régimen de evaluación de la escuela secundaria, junto con la organización curricular de los contenidos y las propuestas de enseñanza, para fomentar y fortalecer en los colectivos docentes ponderaciones globales e integradas acerca de los desempeños y las trayectorias de los alumnos a partir de prácticas de “evaluación formativa” (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995, p.19; Celman, 1998, p.53; Davini, 2007, p.215) o de “evaluación auténtica” (Davini, 2008, p.219; Anijovich y González, 2011, p.13) que promuevan una relación compleja y relevante con el saber escolar.⁴⁴

⁴⁴ Los autores señalan que estos tipos de evaluaciones se centran en actividades de aprendizaje organizadas en producciones reales y situadas en contextos determinados a la vez que articuladas en torno a problemas. Dichas estrategias de evaluación tienen por objetivo promover procesos mentales complejos, desafiantes y estimulantes que den lugar a más de una respuesta o desarrollo por parte de los estudiantes atendiendo a su heterogeneidad y saberes previos.

Bibliografía

- Alterman, N., y Coria, A. (2014). *Cuando de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Anijovich, R. y otros (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Beltrán, M. y Castagno, M. (2015). "Evaluación y disciplina escolar. Incidencias en 'grupos' de alumnos de primer año del CB de una escuela semi-rural y su anexo". Córdoba: Cuadernos de Educación. Año VIII, N°13. pp. 1-13. CIFYH.UNC.
- Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En, Camillioni y otras, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Cole, M. (1990). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Coria, A. (2006). "Políticas de enseñanza y lecturas de la escuela cotidiana". XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación de Niños y Jóvenes dentro y fuera de la Escuela. Buenos Aires.
- Chartier, A. M. (2002). "Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária". *Revista brasileira de história da educação* 3, 9-26, jan/jun.
- Davini, Ma. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana/ITESO/CEMCA, México: Gallimard, París Primera edición en francés, 1980.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Escolano, A. (1993). "Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931)". Barcelona: *Revista de Educación* 301.
- Falconi, O. (2015). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria*. Tesis Doctoral. Flacso, Argentina.
- Falconi, O. (2004 b). "Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?". En *Kairos. Revista de Temas Sociales*, año 8, 14. Universidad San Luis. <http://www.revistakairos.org/k14-15.htm>.
- Meirieu, Ph. (1998). *La Opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Sourrouille, F. (2009). "Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América latina. Distintas formas que asume la desigualdad". Buenos Aires: Cuaderno 02. SITEAL-IIPE-OEI. http://www.siteal.org/modulos/boletinesV1/upload/27/SITEAL_Cuaderno02_20090901.pdf

Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia en Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. La Pampa, Argentina. http://www.lapampa.edu.ar/jornadaapertura2010/Documentos/Conferencia/mce_Flavia_Terigi_Conferencia_Trayectorias_Escolares.pdf

