

## **APORTES DE LAS CARPETAS ESCOLARES, DE ESCUELA SECUNDARIA, PARA REFLEXIONAR SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**

*BARRIONUEVO VIDAL, María Belén*

*Universidad Católica de Córdoba  
Facultad de Educación*

*La presente ponencia reúne algunos fragmentos que pertenecen a un proyecto de investigación enmarcado en una tesis de maestría de investigación educativa. El mismo, tuvo como eje vertebral un estudio de tipo exploratorio, en uno de sus aspectos, y descriptivo, en otro, en lo que a la dimensión metodológica refiere, respecto de las carpetas escolares de estudiantes que asistieron -y/o asisten- al ciclo orientado de la escuela secundaria -como nivel obligatorio-. A través de ellas, recuperar aportes que, por un lado permitan mirar las aulas, desde lo que dicen y muestran estas carpetas, como registros escriturados. Pero por otro, generar un dispositivo analizador para mirar, pensar (re) pensar y reflexionar, en torno a las prácticas pedagógicas de enseñanza desde una perspectiva crítica.*

*Si bien en el contexto de esta producción no se expondrán todos los resultados alcanzados, sí se recuperarán, desde un recorte metodológico, uno de los aspectos centrales, que de algún modo irrumpió en la tradicional gramática escolar, vinculado a la presencia de los episodios, erigidos como una de las categorías teóricas de análisis. La misma surgió en virtud de la dificultad de encontrar, dentro de las carpetas escolares de la muestra, el registro de lo que hubiera correspondido con una clase. A partir de los episodios analizados, pudieron abordarse sus componentes, y una tipología en función de las posibilidades de demarcarlos, esto es, delimitación de su comienzo y finalización.*

*Recuperar estos aportes supondrá no solo mirar las carpetas y mirar el aula, sino pensar en nuestras prácticas.*

### ***Carpetas escolares - Educación secundaria - Prácticas pedagógicas***

#### **Introducción**

Las carpetas escolares -en adelante CEs- se han concebido como una importante fuente documental primaria escriturada, cuyos aportes han contribuido en diversos campos, dentro del ámbito educativo, el contexto de la enseñanza y del aprendizaje, entre otros (Gvirtz, 2013; Badanelli Rubio & Mahamud Angulo, 2007). Sin embargo, en múltiples circunstancias, se las ha adjetivado 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 y, concomitantemente, como una de las versiones que asumiría la violencia simbólica (Bourdieu, 2001).

Por otra parte, y siempre teniendo en cuenta la diversidad de funciones que han asumido en su devenir diacrónico -de acuerdo a los estudios o investigaciones realizadas- puede reconocerse la posibilidad de constatar cuáles han sido los contenidos que se han enseñado o que, efectivamente, fueron trabajados 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; como poder realizar el seguimiento del trabajo del estudiante, su trayectoria y los efectos de la enseñanza, entre otros estudios posibles.

El estudio de las CEs, que aquí se aborda, se desarrolló en el marco de un proyecto de investigación cuyo objeto se orientara a aportar algunas nuevas herramientas de análisis, en perspectiva teórica, para abordar diferentes aspectos del fenómeno educativo, la educación, la enseñanza, entendiéndolas como artefactos que integran parte de un dispositivo pedagógico<sup>12</sup>.

Si bien en el contexto de esta producción no se expondrá el contenido completo del estudio, solo se procura recuperar un segmento de dicha investigación, como recorte teórico y, a partir de él, proponer algunos interrogantes, no nuevos pero sí movilizantes, respecto de qué reflexiones es posible (re) construir en torno a las prácticas de enseñanza en el contexto de la escuela secundaria obligatoria<sup>13</sup>, relacionadas con el lugar que estos dispositivos pedagógicos asumen en el proceso de enseñanza y de los aprendizajes estudiantiles.

El aporte que desde esta ponencia se procura efectuar tiene que ver con ese primer contacto y relevamiento de estos artefactos escolares, y su aspecto interno, y el encuentro de regularidades o constantes que no se recuperaron como consecuencia de la simple mirada. Tal dificultad es la que llevó a establecer un patrón/matriz de seguimiento a fines de poder identificar aquellos elementos o componentes que

---

<sup>12</sup>Dicha investigación se desarrolló como tesis de maestría de Investigación Educativa de la facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, bajo la dirección de la doctora Gvirtz, Silvina, durante los años 2016 y 2017.

<sup>13</sup> La investigación se centró en el estudio de CEs de estudiantes que asistieron al ciclo orientado de la escuela secundaria, en adelante CO, que conforma un tramo de la obligatoriedad de la enseñanza prevista por la Ley de Nacional de Educación 26.206/2006 y por la ley de Educación de la provincia de Córdoba 9870 /2010.

permanecieran más o menos constantes, estables, dentro de lo que serían las clases, al interior de las diferentes asignaturas escolares<sup>14</sup>.

La ausencia de la clase, como formato pedagógico, dentro de las 30 (treinta) CEs que constituyeron esta muestra, determinó la necesidad de establecer una categoría teórica de análisis, los *episodios*, que es en torno a los cuales se desarrollarán algunos aportes teóricos en el marco de esta ponencia. Y la posibilidad de, a partir de estos aportes, pensar algunos interrogantes sobre lo que podría estar sucediendo, o no, con las prácticas de enseñanza.

### **Referentes teórico- conceptuales**

Una de las aclaraciones que resultan pertinentes efectuar, al avanzar en el desarrollo teórico de esta producción, es que desde la misma no se pretende ni se procura, poner el foco en las prácticas de enseñanza, en adelante PE, sino en un segmento de la investigación referido a las CEs, para contribuir con interrogantes que posibiliten enriquecer, abonar, algunas reflexiones en torno a ellas. Sin embargo, al referirnos a las prácticas de enseñanza, resulta pertinente formular algunas aclaraciones y/o especificaciones semióticas, respecto de a qué se hace referencia cuando evocamos a las PE.

El auge del movimiento del curriculum que tuvo lugar en la década del 60, entendía que la enseñanza de una disciplina se imbricaba, directamente, con la trasmisión de su contenido, pues tendía a genera un curriculum basado en la disciplina, que transmitiera a los estudiantes las competencias y habilidades específicas de un experto disciplinar (Feldamn, 2010). Aquí en cambio, y desde el enfoque de la didáctica como campo de conocimiento, resulta necesario tener en cuenta, a qué referimos cuando de PE hablamos, teniendo en cuenta que éstas cuentan siempre con un propósito, que varía según el grupo de estudiantes a quienes se dirige la enseñanza, y que esa direccionalidad está dotada, por otra parte, de una de intencionalidad pedagógica.

Es importante señalar que además de los propósitos y la intencionalidad, las PE incluyen un amplio conjunto de diferentes acciones pedagógicas vinculadas con la discusión curricular, la planificación y el diseño, la gestión de saberes, el seguimiento de los procesos, las instancias de evaluación, la reflexión a lo largo de todo el proceso, la constante toma de decisiones, que exceden, ampliamente, al mero dominio disciplinar, entre otras. Esta especificación indica a su vez, que la propuesta consiste en abrir un

---

<sup>14</sup> Cabe señalar, sobre esta cuestión, que el estudio se abocó a las CEs en términos generales, es decir sin considerar la especificidad de los diferentes asignaturas como recortes disciplinares y/o campos de conocimiento.

amplio abanico de interrogantes que no tengan que ver solo con el momento de la gestión de clase, sino con todas las demás instancias que involucran las PE; es decir poder abordarlas en su sentido más amplio.

Las PE, como objeto de estudio de la didáctica, en términos de configuraciones -configuración didáctica- ligada al proceso de intervención didáctica que el docente realiza de manera intencional y con la finalidad de propiciar los aprendizajes de los estudiantes, posibilita el reconocimiento de la puesta en juego de concepciones epistemológicas del profesor, en torno al conocimiento, a su práctica, a la enseñanza, al aprendizaje, al papel que juegan los contenidos, en la construcción del conocimiento y a la relación docente- alumno, en el contexto de la clase. En un sentido amplio, refieren también al espacio físico, temporal y simbólico signado por relaciones interpersonales, representaciones sociales acerca de las posiciones alumno-docente y relaciones de saber-poder, entre otras (Litwin, 2000).

Teniendo en cuenta esta concepción ampliada que se plantea en el párrafo precedente, la reflexión se habilita a partir de múltiples interrogantes que permitan focalizar sobre las diferentes dimensiones que involucran la categoría de PE.

### **Aspectos metodológicos**

Las aportaciones que en esta producción se proponen derivan del proyecto de investigación titulado: "Las carpetas escolares como dispositivos en el ciclo orientado de la escuela secundaria, 2010-2016". Que se centró en el estudio y análisis de treinta CEs de estudiantes que asistían a ese nivel, de la escuela secundaria, de instituciones educativas de la capital cordobesa y del interior, tanto de gestión estatal como privada.

En lo que respecta a su diseño metodológico, el mismo se enroló dentro de la lógica cualitativa asumiendo, en un sentido, un carácter exploratorio y por tanto descriptivo de aquello que las CEs manifestaban tanto en su aspecto externo o fachada, como en su aspecto interno. Por otra parte, el diseño incluyó un ingreso al terreno, desde la categoría de *dispositivo* indagándose, desde una observación permanente, la presencia -o ausencia- de los componentes que integran los dispositivos en tanto categoría teórica *foucaultiana*<sup>15</sup>. Dentro de estos componentes, referimos a la presencia de las líneas que componen un dispositivo a saber: líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de objetivación / subjetivación y líneas de fuerza (Deleuze, 1989).

El diseño incluyó, a su vez, la organización de lo relevado, la observación y el análisis a lo largo del proceso; la categorización, la descripción, la constante triangulación y la interpretación de los datos a la luz de los marcos teóricos pertinentes.

---

<sup>15</sup> Si bien la categoría de dispositivo fue desarrollada por Foucault, corresponde a uno de sus discípulos, Deleuze, el desarrollo, a través de producciones escritas, del alcance de dicha categoría.

Por otro lado, se realizaron entrevistas a 25 (veinticinco) estudiantes del mismo nivel y ciclo educativo, las que respondieron, respecto de su tipología, a un carácter semi-estructurado.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Efectuada la aclaración en torno a las PE, como categoría sobre la que se propone plantear interrogantes para la reflexión, se recuperará aquel tramo del proyecto de investigación, sobre el que esta ponencia se orienta.

Uno de los aspectos de la investigación se alineó hacia la búsqueda e identificación de rasgos comunes, regularidades o constantes, en todas las CEs de la muestra y dentro de las diferentes asignaturas, en general, que integran la currícula de la escuela secundaria pero superando el criterio de lo meramente disciplinar.

Por otra parte, la mirada también estuvo puesta en la presencia de emergentes que configurarían irregularidades, o disrupciones, aún cuando su presentación resultara de manera aislada, o en apariencia inconexa, pero que por sus rasgos merecerían ser tenidos en cuenta y abordados.

Pero fue, precisamente, la variedad y diversidad de contenidos relevados, al interior de cada CE, lo que impulsó la necesidad de encontrar algún patrón o matriz que permitiera un análisis que abarcara todos los rasgos posibles que se fueran hallando.

De este modo, el interrogante que se planteara sería por qué recurrir a la expresión *episodio* –como categoría de análisis– y no *clase*. Por cuanto una de las dificultades a sortear consistió en poder determinar si lo trabajado en una hoja, o conjunto de ellas, se correspondía con una clase, parte de una clase, o un conjunto de clases. Esto llevó a determinar que la clase no sería el criterio apropiado para denominar al conjunto de elementos presentes dentro de un segmento, dentro de cada asignatura y dentro de cada CE, por lo cual a este tramo, que tal vez podría corresponder a una clase (o no) o un conjunto de ellas, se lo denominaría *episodio*.

En virtud de la dificultad que se debió abordar, planteada precedentemente, se estableció el episodio como categoría de análisis. De esta manera, entenderemos por *episodio* a una secuencia registrada en una CE, que tienen principio y final, pero que constituye parte integrante de un cuerpo de trabajo mayor, una asignatura, la CE misma, y cuya apertura y cierre están determinados por alguno de los elementos que integran parte del episodio mismo (o no) que son quienes delimitan o establecen su demarcación. Metafóricamente hablando, se trata de un segmento, dentro de una asignatura y CE, delimitado por ciertos elementos, no siempre constantes y no siempre visible, que operan a modo de fronteras.

Como antes se expresara, no fue posible afirmar que un segmento coincidiera con una clase, una parte de ella, o varias clases, empero sí en cambio pudo corroborarse la presencia de algunos componentes visibles que lo delimitan –que marcan el comienzo y final del episodio- en muchos casos, e invisibles en otros.

Sí resulta importante, como una cuestión prioritaria a señalar, que a diferencia de lo que acontece con los cuadernos escolares, (en cuanto a la organización interna de la actividad se refiere), no existe una tipología que se mantenga constante, amén de la presencia de ciertos componentes que pueden dotar al episodio de una apariencia invariable; aunque no taxativamente, de una misma manera y/o modo de disposición, en todos los episodios analizados. “Los cuadernos de clase analizados permiten anunciar, a modo de hipótesis, que esta organización interna a la que se hacer referencia se mantiene invariable, independientemente de las disimilitudes que puedan presentar...” (Gvirtz, 2013: 70).

Se analizaron un total de 1.797 (mil setecientos noventa y siete) episodios y puedo establecerse dos categorías de éstos, bastante bien diferenciadas tomando como criterio de clasificación la posibilidad -o no- de demarcar sus límites.

Teniendo en cuenta, como criterio de clasificación, la posibilidad o no de identificar con claridad un episodio, es decir dónde tenía su inicio y su finalización, es que se logró esta taxonomía principal para agrupar a todos los segmentos analizados.

Teniendo en cuenta el criterio señalado, pudieron reconocerse episodios que presentaron una *demarcación visible*, esto es, la presencia de componentes del mismo que indicaban su comienzo y su final. Algunos presentaron elementos claros a través de los cuales se podía advertir dónde comenzaba ese segmento y dónde se cerraba aunque, como ya se expresara, no pudiera establecerse relación con la categoría clase, en su formato pedagógico tradicional.

Por otro lado, los episodios que *no presentaron una demarcación visible*, por cuanto no se hallaron elementos concretos con los que poder determinar donde comenzara y/o concluyera el mismo, sin embargo por el análisis de su contenido pudo advertirse respecto de la iniciación de un nuevo episodio y su correspondiente finalización.

Esta producción no tiene como propósito desarrollar una descripción en profundidad del interior de los episodios, pero sí enunciar aquellos elementos-componentes que integraron cada uno de ellos.

Como consecuencia del estudio de cada una de estas sub-unidades de análisis, pudo relavarse la presencia de elementos-componentes, más o menos constante, aunque con preponderancia variada y, a su vez, dispuestos de manera diferente según los distintos episodios.

A partir del material relevadono se pudo constatar la presencia de un patrón escolar nuevo, o más innovador, considerado desde una perspectiva diacrónica, que diera cuenta de la presencia de componentes y producciones creativas; sin embargo hay una matriz escolar pedagógica diferenciada respecto del formato tradicional de la clase. Esto se subraya, a fines de establecer una distancia importante respecto de lo señalado por Pozuelos Estrada (2004) cuando afirmara:

El material recogido no hace referencia exclusiva a las típicas actividades acabadas que, según el clásico patrón escolar, sirven para dar respuesta a una cuestión dirigida y cerrada, aquí también caben otras elaboraciones que ponen de relieve el carácter reflexivo, creativo y de autoevaluación que se sigue para completar un trabajo. Fotos, composiciones diagramas, dibujos, análisis, valoraciones, e incluso cintas, recortes, etc. son algunos de los ejemplos de producciones que se incluyen según suele aparecer en distintas experiencias vividas y consultadas. (p.3)

En tal sentido, se enunciarán los elementos que se pudieron registrar dentro de los episodios analizados, a saber:

La **fecha** que se trataría de un registro que no siempre estuvo presente dentro de los episodios y dispuesto, generalmente, demarcando el inicio de los mismos.

El **título o tema** (s) generalmente dispuesto a continuación de la fecha, aunque en muchos casos ausentes. Esto significa que se reconoció un desarrollo temático conceptual, con o sin un título que lo encabezara, el que a veces se registrara expuesto de manera explícita, en tanto otras pudo reconocerse implícitamente, por el desarrollo temático conceptual efectuado.

**Definiciones, conceptos y / o desarrollos teóricos** en torno a alguna temática específica, cuya extensión se presentó de modos muy variables; desde muy breves, conceptos o definiciones que abarcaron solo un renglón, a contenidos extensos que comprendieron más de una hoja.

**Actividad o ejercitación** ambos elementos como registros con características diferenciadas, a veces presente uno de ellos, el otro, o ambos. La diferencia que puedo advertirse entre ambos componentes, consistió en que la *actividad* se presentó inscrita en el marco de una consigna, más o menos clara y orientativa, que aún sin alusión a la temática que se abordaba dentro del episodio –por la ausencia de Título/tema que facilitara su identificación- se puedo tener conocimiento de qué tipo de acciones, tareas, se esperaban que el estudiante realice, las que a su vez, asumieron una complejidad muy variada. En la *ejercitación*, en cambio, se presentaron inscriptos ejercicios típicos, de diferentes áreas o campos disciplinares, sin una consigna específica orientativa, razón por la cual fue posible determinar a qué área o campo de conocimiento pertenecía gracias a la carátula de la asignatura (ubicación que es posible gracias a su carátula) pero cualquier lector que careciera de dominio sobre la temática y que no identificara la

carátula que nombra a la asignatura, no le hubiera sido posible identificar las tareas que se esperaban que el estudiante desarrolle. Estos manifestaron seguir una cierta secuencia más o menos rígida o algoritmo.

**Ilustraciones: gráficos-tablas-dibujos** donde se incluyeron una diversidad de estampas -según la asignatura de la que se tratara- en la mayoría de los casos para representar o ejemplificar conceptos/contenidos abordados dentro del episodio, o bien para ampliar la información que fuera proporcionada.

**Correcciones** constituyeron un componente prácticamente ausente -dentro de casi todas las CE y todas las asignaturas que se relevaron- a excepción de la asignatura inglés. Dentro de esta materia pudieron constatarse episodios con la presencia de este elemento<sup>16</sup>.

Todos estos elementos, con presencia intermitente, pudieron ser identificados dentro de los episodios analizados. Los episodios se consideraron uno de los componentes del interior de las CE, entre otros tales como las fotocopias, las correcciones, etcétera.

La presencia de estos episodios y la dificultad de encontrar una clase dentro de estos dispositivos -como sí resultara posible en los cuadernos escolares- habilitó e inspiró la emergencia de algunos interrogantes en relación a qué correspondencia existiría respecto de lo que acontece en una clase, y cómo lo desarrollado en ella ingresa en la CE para asumir, o tal vez no, alguna forma de presencia determinada.

En principio ¿de qué manera se organizaron estas clases? ¿Cómo se desarrollaron? ¿Cuáles fueron la o las lógicas que regularon su desarrollo? ¿Cuáles fueron los momentos de esas clases y qué correspondencia existió – o no- entre ellas y lo que quedó como registro en las CE? ¿Qué hay de aquello desarrollado en la clase que no fue registrado dentro de la CE?

En apartados precedentes se planteó el enfoque de las PE en un sentido amplio, desde esta perspectiva, el profesor además de la práctica propiamente dicha, en el momento de la relación de enseñanza con sus estudiantes, desarrolla un conjunto de otras acciones e intervenciones que involucran múltiples procesos de tomas de decisiones y reflexiones tales como: elaborar planes de clase y de unidades, guiones de contenidos prioritarios, actividades, tareas y/o ejercitaciones que propondrá, otras estrategias de trabajo dentro del aula y una vez concluida la clase, entre otras actividades posibles (Gimeno Sacristán, 1998). Casi todos estos procesos tienen lugar fuera del ámbito escolar, sin embargo en ese contexto extra áulico, es donde se

---

<sup>16</sup> Por una cuestión de extensión no se abordará la temática de las correcciones en el marco de esta ponencia. Sin embargo, en el contexto del proyecto de investigación dio lugar a una abordaje detenido, más profundo e independiente.

planifica, se prevé y se piensa la enseñanza se plantea ¿qué es lo que se registrará en las CEs como consecuencia del planeamiento comprendido en el dispositivo pedagógico previo? ¿Qué elementos o componentes de una clase deben permanecer más allá de ella, en las CEs, para afianzar y fortalecer los procesos de enseñanza favoreciendo los aprendizajes estudiantiles? ¿Qué estampas quedarán, en las CEs, como consecuencia de los acontecimientos vividos y experimentados en una clase, que promoverán los procesos personales de apropiación de saberes?

Muchos de estos aspectos plantados en los interrogantes previos que forman parte de los procesos de enseñanza y que, a su vez, son tenidos en cuenta al tiempo de planificar y diseñar una propuesta pedagógica constituyen, dentro de la escuela primaria, un ABC del diseño pedagógico didáctico. Sin embargo, cabe interrogarnos si ¿son considerados en el diseño de las propuestas de enseñanza para la escuela secundaria? El profesor ¿toma decisiones respecto de qué es valioso registrar, cómo hacerlo y por qué? ¿Qué función debería asumir dicho registro, en el marco del proceso de enseñanza? Lo que nos lleva a encontrar respuestas al para qué. Teniendo en cuenta lo señalado por Gimeno Sacristán (1998): “Configurar la práctica o la enseñanza de productos y procesos culturales es mucho más amplio y complejo que diseñar el proceso de la instrucción de unos contenidos delimitados” (p.310). Lo que implica que este aspecto, relacionado con el registro, debería también formar parte del diseño.

Es importante considerar que estos registros permitirían recuperar, por lo menos, parte de ese proceso de construcción de conocimiento, de interacciones, aprendizajes, reflexiones, dificultades, conclusiones, que los estudiantes lograron desarrollar a partir del trabajo pedagógico propuesto por el docente.

Estos interrogantes no suponen el establecimiento de una racionalidad tecnicista que dote de rigidez y rigurosidad al proceso pedagógico de diseño y planificación que desarrollan los profesores, pero sí incluir componentes de reflexiones y toma de decisiones respecto de los registros que deberían formar parte de una CE, constituyendo un componente activo y fundamental del proceso de aprender. Esto implica tomar cierta distancia de la educación y la enseñanza como una propuesta tecnicista, que concibe a la práctica pedagógica como sinónimo de fabricación según el *proyecto de Frankenstein* (Meirieu, 2003). Sin el riesgo de dotar a la pedagogía de nuevas tecnicidades, poder habilitar reflexiones que contemplan a la CEs como un auténtico dispositivo pedagógico que contribuya con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos de apropiación que implican no solo la construcción y asunción de nuevos saberes, sino la constitución de un sujeto humano, como sujeto del mundo.

Este concepto que se propone implica sostener que el profesor, en el diseño y gestión de la PE: “[...] puede aprovechar ideas y teorías científicas, pero se trata siempre de una elaboración personal [...] donde debería contar el tacto, la experiencia y el saber

hacer depurado por una crítica realizada desde los valores- la permanente actitud reflexiva- que guían la acción y desde el mejor conocimiento posible de la realidad y de cómo podría ser ésta” (Gimeno Sacristán, 1998:321) y, a su vez, no perder de vista las necesidades particulares, dificultades, intereses que manifieste el propio grupo de estudiantes.

### Referencias bibliográficas

- Badanelli Rubio, A. M. & K., Mahamud Angulo, P. (2007) “Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso”. En *Avances en Supervisión Educativa*. Revista de la Asociación de inspectores de Educación de España. N°6. Junio 2007. España. Disponible en: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/281> (Consultado 02/05/2017).
- Barrado Tirado, C. (2015) “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”. *Revista de Docencia Universitaria*. Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. 13 (1), enero-abril 2015, pp. 35-56. ISSN: 1887-4592REDU. Disponible en: <file:///f:/proyecto%20uccor/concepción%20epistemologica.pdf>. (Consultado 08/08/2016).
- Bourdieu, P. (2001) *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular.
- Deleuze, G. (1989) “¿Qué es un dispositivo?”. En: *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa: Barcelona.
- Feldman, D. (2010) *Didáctica general*. 1<sup>era</sup> edición. Ministerio de Educación de la Nación.
- Gimeno Sacristán, J. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. 7<sup>ma</sup> edición. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Gvirtz, S. (2013). *Del currículum prescripto al currículum enseñado*. Una mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires: Aique grupo Editor, S.A..
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas*. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Meirieu, P. (2003) *Frankenstein educador*. Alertes S.A. de ediciones. Barcelona. España.
- Pozuelos Estrada, F. (2004) “La carpeta de trabajos: una propuesta para compartir la evaluación en el aula”. En *Cooperación Educativa*. Kikirikí. N° 71/72. Disponible en: [http://www.uhu.es/francisco.pozuelos/biblioteca/carpeta\\_trabajos.pdf](http://www.uhu.es/francisco.pozuelos/biblioteca/carpeta_trabajos.pdf) (Consultado 20/03/2017).
- Ley de Nacional de Educación N° 26.206 / 2006.
- Ley Provincial de Educación N° 9870 / 2010.