

Dossier

La dimensión colectiva del trabajo docente

Octavio Falconi*

Aportes para el análisis y desarrollo didáctico en las instituciones educativas: *trabajo de enseñar y evaluar y dispositivo didáctico colectivo*

Resumen

El artículo tiene por objetivo dar espesor conceptual a la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* y su vinculación con el concepto de *dispositivo didáctico colectivo*, en función de proponer una matriz de análisis didáctico en las instituciones educativas. Con ese objetivo, se expone por qué la enseñanza y la evaluación requieren abordarse conceptualmente como *trabajos*. Luego, plantea cierta limitación de la categoría *práctica de enseñanza* y propone su complementariedad y abarcabilidad con la noción de *trabajo de enseñar y evaluar*. A continuación, recupera y analiza los aportes de diferentes autoras y autores acerca de la tarea de transmisión escolar en su dimensión individual y colectiva. Finalmente, caracteriza las nociones de *trabajo de enseñar y evaluar* y la de *dispositivo didáctico colectivo* y sus posibles implicancias en tanto aportes teóricos para pensar la relación entre las políticas educativas y el cambio en los establecimientos de enseñanza.

Palabras Clave

Didáctica General • trabajo de enseñar y evaluar • prácticas de enseñanza • dispositivo didáctico colectivo

* Profesor en Ciencias de la Educación (UNC, Argentina), magíster en Investigación Educativa (DIE-CINCESTAV, IPN, México), doctor en Ciencias Sociales (Flacso, Argentina), posdoctor en Ciencias Sociales (UNC), docente en las cátedras de Didáctica General y Problemáticas y Enfoques de la Investigación Educativa (UNC). Investiga sobre el trabajo de enseñar y evaluar en instituciones educativas desde un enfoque que articula la didáctica analítica y las perspectivas socioantropológicas e histórico-políticas. Filiación: ECE, CIFYH, UNC. Orcid: 0009-0007-1867-685X. Correo electrónico: octaviofalconi@unc.edu.ar

Contributions to the analysis and didactic development in educational institutions: *work of teaching and evaluating and collective didactic device (dispositifs)*

Abstract

The article aims to give conceptual thickness to the notion of *teaching and evaluating work* and its connection with the concept of *collective didactic device (dispositifs)*, in order to propose a matrix of didactic analysis in educational institutions. With this purpose, it is explained why teaching and evaluation need to be approached conceptually as jobs. Then, it raises a certain limitation of the practical category of teaching and proposes its complementarity and encompassability with the notion of teaching and evaluating work. Next, it recovers and analyzes the contributions of different authors about the task of educational transmission in its individual and collective dimensions. Finally, it characterizes the notions of teaching and evaluation work and that of collective didactic device and their possible implications as theoretical contributions to thinking about the relationship between educational policies and change in educational establishments.

Keywords

General Didactics • teaching and evaluating work • teaching practices • didactic device collective

Introducción

En el devenir del campo teórico de la Didáctica General y de los sistemas educativos en las sociedades contemporáneas, el presente texto tiene como propósito ampliar y profundizar la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* y su vinculación con la categoría de *dispositivo didáctico colectivo* (Falconi, 2023a y 2023b), en función de proponer una matriz de análisis para las situaciones de enseñanza desde un abordaje didáctico con perspectiva socioantropológica e histórico-política. El objetivo general de la comunicación consiste en desarrollar un vínculo entre dos categorías teóricas que

contribuya a describir y explicar las dinámicas didácticas o las formas de enseñanza y evaluación en instituciones educativas situadas.

A partir de estudios con base empírica, en articulación con desarrollos teóricos de un conjunto de autoras y autores, el argumento expone que los y las docentes en su *trabajo de enseñar y evaluar* construyen configuraciones dinámicas que se constituyen en una interfaz entre el desempeño individual y la labor colectiva, las cuales orientan y posibilitan, a la vez que restringen, las formas de transmisión del saber en las aulas. Esas construcciones colectivas situadas en las que participan y se adscriben maestras y maestros o profesoras y profesores se encuentran orientadas y condicionadas por los marcos organizacionales y laborales de las instituciones escolares o académicas, las normativas y matrices curriculares de cada nivel de enseñanza, el sector de gestión y ámbito educativo, las características de las poblaciones estudiantiles, entre otros muchos elementos, que significan particulares circunstancias materiales y simbólicas en determinados territorios socioeconómicos y contextos culturales que inciden en las formas que adquieren las actividades de enseñanza y evaluación del conocimiento. Asimismo, no está de más mencionar, aunque el texto no se explaye en ello, que dicho proceso compromete modos de aprendizaje y subjetivación de las y los estudiantes.

En este sentido, analizar y reconstruir la tarea docente como *trabajo de enseñar y evaluar* supone atender a un entramado de dimensiones y condiciones institucionales que implica indagar cómo en las prácticas y los procesos de enseñanza y evaluación se articulan programas, planes, proyectos y normativas diversos provenientes de la política educativa, la organización de espacios, tiempos y cuerpos en los establecimientos de enseñanza (que establecen formas de agrupar a los y las estudiantes), la selección, ordenamiento y tratamiento del conocimiento escolar, las regulaciones del puesto trabajo docente, la cultura material de la escuela, la organización del régimen académico y las prácticas y dinámicas estudiantiles, entre otros.

En este marco analítico, el artículo organiza su presentación, en primer lugar, con una exposición acerca de por qué se considera que las tareas de enseñar y evaluar requieren abordarse conceptualmente como *trabajos*. Posteriormente, formula acerca de cierta limitación de la categoría *práctica de enseñanza* y propone su complementariedad con la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* a partir de los aportes de autoras y autores que abordan la tarea de enseñanza institucionalizada en su

dimensión individual y colectiva (haciendo mención, de manera sucinta, al tipo de diseño metodológico utilizado, cuando de una investigación se trate, debido a su efecto en las formas de construir los datos y la conceptualización). Finalmente, a partir de una indagación con base empírica, se caracteriza la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* y su vinculación con el concepto de *dispositivo didáctico colectivo* (Falconi 2023a, 2014a y 2014b), y sus posibles implicancias para pensar el cambio educativo en la relación entre las políticas del sector y los haceres cotidianos de enseñanza y evaluación en los establecimientos de diferentes niveles educativos.

Aportes sobre las nociones de *trabajo de enseñar y evaluar* y *dispositivo didáctico colectivo*

¿Por qué enseñar y evaluar son conceptualmente *trabajos* que realizan las y los docentes? En una función de complemento y abarcabilidad a otros términos que describen la enseñanza y la evaluación, tales como práctica, oficio o actividad, se considera que la categoría de *trabajo de enseñar y evaluar* aporta nuevos sentidos y perspectivas para comprender las configuraciones que adquieren las formas de transmisión de contenidos en desiguales condiciones institucionales y territoriales (Jacinto y Terigi, 2007; Dussel, 2015; Tiramonti y Ziegler, 2017; Arroyo *et al.*, 2021; Jacinto, Fuentes y Montes, 2022) y en dinámicas de segregación sistémica de docentes y estudiantes en diferentes circuitos educativos (Veleda, 2023).

Por otra parte, como propone Perrenoud (2007), los estudios acerca del *trabajo enseñante* son raros y dispersos. Su desarrollo proviene principalmente desde el enfoque de la ergonomía del trabajo producida por investigadoras e investigadores franceses. No obstante, diferentes abordajes teóricos e indagaciones con base empírica¹ permiten avanzar en una posible conceptualización sobre la categoría de *trabajo de enseñar y evaluar* a partir de analizar los entramados situados de ciertos rasgos y condiciones en

1. Referenciadas en producciones académicas citadas en las Referencias del presente artículo, las cuales por razones de extensión no se desarrollan en su totalidad en el texto.

los establecimientos de enseñanza.² Así, el *trabajo de enseñar y evaluar* es estructurado y orientado por una multiplicidad de dimensiones y procesos. Sin pretender exhaustividad, se pueden mencionar aquellos que involucran a la administración política y normativa de los sistemas educativos nacionales, provinciales y/o municipales, las particularidades de modelos, organizaciones y/o matrices institucionales de cada nivel educativo y/o modalidad de formación, el sector de gestión estatal o privado, el ámbito urbano, rural o rururbano, las estructuras curriculares y/o los planes de estudio, los términos de contratación y el puesto de trabajo docente, los saberes didácticos disponibles en maestras/os y profesoras/es, el tamaño de las matrículas y de los establecimientos de enseñanza, la intensificación laboral, la demanda física y psíquica de los gestos en la tarea de enseñar y evaluar, el ordenamiento del tiempo y el espacio en la organizaciones educativas, las tradiciones de trabajo docente, los regímenes académicos, las características sociales, culturales y económicas de las poblaciones estudiantiles, la heterogeneidad de las y los aprendices y los procesos de personalización en la enseñanza, las prácticas y estrategias de alumnas/os y sus efectos en la configuración de las situaciones de transmisión educativa, la producción de las calificaciones y acreditaciones, las restricciones y posibilidades en el uso y gestión de artefactos didácticos e, incluso, las experiencias de formación docente inicial o continua de maestras/os y profesoras/es y los requerimientos de reflexividad sobre su práctica escolar, entre otras. En este sentido, la noción *trabajo de enseñar y evaluar* exige un análisis en el cual estas dimensiones no se presentan como un telón de fondo, sino que, articuladas, permiten reconstruir sus efectos en los modos de enseñanza y evaluación del conocimiento en las instituciones educativas.

En este sentido, abordar el *trabajo de enseñar y evaluar*, en tanto actividad laboral, la cual es al mismo tiempo individual y colectiva, requiere pensar su despliegue en establecimientos educativos en contextos y territorios específicos como efecto de un proceso de ensamblaje provisorio e improvisado de elementos heterogéneos y

2. Es necesario señalar que la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* es definida priorizando su relación con dimensiones y condiciones escolares y/o académicas, didácticas y pedagógicas, pero es importante precisar que también es configurada como trabajo por su encuadre en un régimen salarial y en regulaciones laborales principalmente vinculadas con normativas establecidas por el/los Estado/s.

contingentes (Hunter, 1998) y de un entorno sociotécnico donde habitan y se vinculan sujetos, artefactos y tecnologías (Dussel y Trujillo Reyes, 2018; Dussel, 2020).

Asimismo, para comprender el *trabajo de enseñar y evaluar* de los colectivos docentes es potente identificar cómo operan los rasgos o supuestos constitutivos de la escolarización y/o del dispositivo escolar o académico: presencialidad, simultaneidad, gradualidad, cronosistema escolar y descontextualización de los saberes (Terigi 2006, 2020). Incluso, a partir de la noción de *forma escolar* (Vincent, Thin y Lahire, 2001), podemos sumar otros elementos para el análisis: los vínculos regidos por una relación pedagógica impersonal y el funcionamiento organizado por reglas de la cultura escrita; ambos componentes tensionados por las actuales dinámicas en las instituciones de enseñanza, las cuales, según las particularidades de cada nivel educativo, estrechan o habilitan ciertas maneras de gestionar el aula y de transmitir los conocimientos escolares y/o académicos.

En este sentido, los aportes de la investigación educativa de las últimas décadas acerca de las dinámicas educacionales favorecen comprender con mayor amplitud y profundidad el trabajo cotidiano de enseñar y evaluar y, en efecto, permiten articular una crítica a un enfoque centrado principalmente en la voluntad, reflexividad y decisión individual de la actuación del o la docente con sus estudiantes dentro del aula. Así, la complejidad del *trabajo de enseñar y evaluar* requiere ser dilucidada en procesos que remiten a determinaciones estructurales, regulaciones sistémicas y construcciones colectivas que escapan, las más de las veces, a las conciencias individuales de sus actores e, incluso, a las de investigadoras e investigadores. Se trata de una reconstrucción analítica que puede dilucidarse con una mirada atenta, exhaustiva y sistemática propia del trabajo de investigación empírica, el cual, incluso, puede involucrar a las y los participantes del acto educacional.

Trabajo de enseñar y evaluar y práctica de enseñanza: complementariedad conceptual y crítica al centramiento en la individualidad del docente

En este apartado, se desarrolla una propuesta de complementariedad, diálogo y articulación entre la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* y el concepto de *práctica de*

enseñanza (Edelstein y Coria, 1995). Fundamentada en la teoría de Pierre Bourdieu, la categoría de práctica de enseñanza asumió en las últimas décadas una predominancia en el campo teórico de la Didáctica General y aportó una perspectiva política, social y cultural para comprender la actividad de maestras, maestros, profesoras y profesores.³ En esa dirección, permitió superar un instrumentalismo y/o tecnicismo propio de la pedagogía por objetivos (Gimeno Sacristán, 2009) y/o de la tecnocracia educativa (Edelstein, 1996). Así, el análisis de las prácticas de enseñanza ha contribuido a develar la producción del *habitus* y la acción del *sentido práctico* en la tarea de las y los docentes, a partir de ciertas condiciones contextuales materiales y simbólicas.

En nuestro ámbito nacional, el campo de la Didáctica General desarrolla en ese período dos categorías centrales para pensar las prácticas de enseñanza: por una parte, el concepto de *construcción metodológica* (Remedi, 1978; Furlán, 1978; Díaz Barriga, 1985, Edelstein y Coria, 1995; Edelstein, 1996) y, por otra, el de *configuración didáctica* (Litwin, 1997). Ambas categorías, fundacionales de un cambio de época en la teoría didáctica, destacan la articulación de dos dimensiones relevantes del acto de enseñar: el tratamiento de la naturaleza epistémica del contenido y el de los desarrollos cognitivos de alumnas y alumnos en el espacio del aula. Como analiza Gloria Edelstein, estas dimensiones implican el vínculo entre el conocimiento como producción objetiva (estructura conceptual de la disciplina) y el conocimiento como problema de aprendizaje (la estructura cognitiva de los sujetos en posición de aprendices). No obstante, para el debate propuesto aquí, se interpreta que ambas categorías centran su reflexión y proposición en la tarea individual de la enseñanza en el aula,⁴ aunque es correcto destacar que mencionan los efectos de la dimensión contextual y situada en la actuación docente.

3. Un prevalecer que también se puede observar en los campos teóricos de las didácticas específicas, aunque el artículo no abordará esos desarrollos.

4. Para Edelstein, “[i]mplica reconocer *al docente como sujeto que asume* la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de *un acto singularmente creativo* [...] Construcción, de *carácter singular*, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares” (1996, p. 82-85). En el caso de Litwin, la “[c]onfiguración didáctica es *la manera particular que despliega el docente* para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (1997, p. 97) [el resaltado me pertenece].

Tarea individualizada que Juan Amos Comenio propone inauguralmente en la *Didáctica Magna*, (1632, edición original) como marca fundacional de un modo de pensar la organización escolar y el método de trabajo didáctico (universal), donde un único docente es suficiente (y conveniente) para formar a un grupo de alumnas o alumnos. No obstante, en la actualidad, el análisis de la enseñanza y la evaluación también requiere considerar las experiencias que encuentran a más de una o un docente en tareas conjuntas en las aulas, como así también las situaciones de transmisión que comparten con otras figuras docentes, tales como integradores, pares pedagógicos, acompañantes terapéuticos, intérpretes en lengua de señas, entre otros, que, a su vez, plantean o demandan formas organizativas con múltiples agrupamientos de los y las estudiantes más allá de ciertos parámetros tradicionales de la gradualidad escolar.

En la dirección de ampliar la complementariedad conceptual propuesta, considero sustantivo recuperar, ahora desde la producción latinoamericana, los aportes realizados por Edwards (1993), quien, a partir de investigar el trabajo docente en la enseñanza primaria, desarrolla el concepto de *forma de conocimiento* para describir la existencia social y material del saber en la escuela. La autora desarrolla, desde los aportes del constructivismo y la investigación socioantropológica, las formas que adopta el conocimiento en la transmisión escolar para mostrar que la “forma es contenido” en razón de que “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado” y esa “forma tiene significados que se agregan al contenido” (Edwards, 1993, p. 2). Para fundamentar esta categoría, desarrolla dos dimensiones: la lógica del contenido y la lógica de la interacción social en el aula. Así, entiende a la primera como “los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento se ha formalizado” y, la segunda, como “el conjunto de modos de dirigirse alumnos y maestros unos a otros, [que] incluye tanto el discurso explícito como implícito” (Edwards, 1993, p. 3); dimensiones, estas últimas, para el análisis de la práctica pedagógica que desarrollaron Rockwell y Gálvez (1982), las cuales pueden equivaler a las acuñadas por Bernstein ([1978] 1990) de *orden instruccional* y *orden regulativo*.

Al respecto, el análisis de Edwards (1993) circunscribe las formas que adopta el contenido escolar al espacio del aula, en tanto universo construido por maestras, maestros, alumnas y alumnos, donde el o la docente define y establece las características que asumen sus prácticas de enseñanza. En este sentido, señala que “cada

[*docente*] por medio de una determinada lógica de interacción presenta el conocimiento de *un modo singular*” (Edwards, 1993, p. 2) [el resaltado me pertenece].

En efecto, los desarrollos teóricos presentados proponen un centramiento en el hacer individual docente y, por efecto, incurren, por una parte, en cierto voluntarismo racionalista y, por otro, generan un mandato de escrutinio personal acerca de la propia forma de enseñar. Este modo de comprender la actividad docente traslada y demanda al sujeto individual la reflexividad sobre su práctica de enseñanza y, a la vez, considera a este proceso como la vía regia para una transformación de la enseñanza institucionalizada. Así, resulta en una conceptualización que sostiene la premisa de un sujeto racional, omnímodo, que a partir de su reflexividad puede y debe resolver el cambio de su práctica más allá de un contexto institucional y territorial que lo excede.⁵ Este argumento omite los condicionantes estructurales de vastos y complejos sistemas educativos con diferentes y particulares niveles de enseñanza que, al mismo tiempo, albergan plurales colectivos docentes en los diversos establecimientos educativos.

En este último sentido, la manera en la cual un docente organiza su tarea se vincula con estructuras laborales que compartimentan horarios, espacios y agrupamientos de alumnos, producto de modelos institucionales y matrices curriculares de cada nivel educativo, como así también con las condiciones de trabajo que imponen los grupos de estudiantes en las aulas, con la diversidad que los caracteriza, entre otros aspectos ya mencionados. En consecuencia, esta dinámica didáctica no puede ser comprendida por una reflexión autocentrada y solipsista del sujeto individual acerca de su actuación docente. Por el contrario, demanda ser entendida a partir de condiciones estructurales que marcan y orientan formas colectivas de gestionar la clase, presentar y compartir el conocimiento en el aula y utilizar los recursos materiales, entre otros asuntos (Falconi, 2023a).

5. Los análisis didácticos de esta generación arraigaron sus fundamentos principalmente en la psicología cognitiva (Feldman, 1999) y el psicoanálisis que derivó en cierta focalización en la actividad del sujeto individual y su reflexividad para comprender su propia tarea de enseñanza y evaluación. Se trató de un empoderamiento intelectual del sujeto docente sobre su propia práctica que tuvo por objetivo contrarrestar los postulados del tecnicismo que lo reducían a un mero ejecutor de propuestas ajenas realizadas en esferas ministeriales o teóricas.

Desde el punto de vista que se adopta aquí, aunque sin dejar de destacar el valioso aporte conceptual al campo de la Didáctica General de autoras y autores previamente mencionados, se considera que las actuaciones de los y las docentes junto con sus estudiantes y las formas de presentar el contenido y relacionarse con el saber son configuradas por un entramado institucional, laboral y colectivo que los y las trasciende. En consecuencia, el proceso didáctico requiere abordarse analíticamente desde la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* y el concepto de *dispositivo didáctico colectivo*.

Asimismo, no se desconoce, ni omite, que estos desarrollos teóricos y sus correspondientes categorías proponen, de manera genérica, aunque con particulares énfasis, que la práctica didáctica de cada docente está orientada por la dinámica de un marco institucional y un contexto sociocultural. No obstante, el planteo que se expone aquí intenta aportar y avanzar en describir y explicar cómo ciertos rasgos o componentes comunes configuran el “hacer” individual docente en tanto una construcción colectiva en la cual las actuaciones individuales se inscriben, participan y reproducen. Asimismo, tampoco se debe concluir que se desconoce el valor y el componente creativo o inventivo del individuo, sino, por el contrario, la conceptualización busca identificar los vínculos y los modos en que se integran múltiples elementos en una construcción didáctica colectiva más amplia.

Por lo tanto, desde la perspectiva estructural y colectiva que aquí se presenta, es difícil sostener que a partir de un cambio individual se pueda arribar a un cambio institucional compartido que logre alcanzar ciertos resultados comunes de aprendizaje en las trayectorias de los y las estudiantes.

Un giro en el campo de la Didáctica General: la pregunta acerca del vínculo entre lo individual y lo colectivo

En este apartado, interesa recuperar algunas aportaciones teóricas del campo de la Didáctica General en Argentina que abordan la relación entre las dimensiones

individual y colectiva en la tarea de enseñanza y evaluación. Entre esos desarrollos, son significativas las producciones de Feldman (1992, 1995). Interesa recuperar los trabajos de este autor que tienen por objetivo esclarecer la relación entre el pensamiento personal (“no individual”) del docente y los condicionantes institucionales y laborales (“cultura pedagógica escolar”) en los que se inscribe la acción de enseñanza. En ese recorrido conceptual, el autor resalta la pertinencia de recurrir a un “enfoque mediado” para analizar la acción individual inserta en “patrones comunes” de la práctica de enseñanza. Al respecto, señala, de manera hipotética, que “para comprender significativamente la experiencia de los profesores es necesario ver cómo su individualidad se construye en términos de mediaciones institucionales y discursivas” (Feldman, 1999, p. 101). En este sentido, en una crítica a lo que denomina el “programa reflexivo”, propone un “enfoque instrumental” que “recupera la dimensión práctica de la tarea de enseñanza y la deliberación práctica en marcos colectivos” (pp. 118-119).

En esa trayectoria, Feldman *et al.* (1996) analizan, a partir de un trabajo de investigación, el vínculo entre el conocimiento pedagógico personal y las acciones de enseñanza (aunque abordadas, en su articulación con las mediaciones contextuales, como casos individuales aislados unos de otros). En esa indagación, constatan, por una parte, diferencias en la actividad de enseñar en docentes de Primaria que sustentan representaciones pedagógicas heterogéneas, principalmente en la estructuración del contenido y la interacción cara a cara y, por otro lado, en docentes que, mostrando homogeneidad en la estructura de sus actividades didácticas, expresan distintas teorías pedagógicas vinculadas con algunas áreas del proceso educacional. En las conclusiones, postulan que las teorías que sustentan las maestras observadas no definen sus acciones, sino que las concepciones que sustentan son un marco donde justifican (verbalmente) sus decisiones personales. Resultado que, para el análisis que aquí se sostiene, permite identificar y comprender la presencia de rasgos comunes y compartidos en los haceres de enseñanza y evaluación que escapan a la conciencia de los y las docentes.

Muchos de los análisis y las propuestas formulados por Feldman se incardinan y son tributarios de las reflexiones sobre la pertinencia de un “enfoque práctico” situado en las instituciones educativas. No obstante, como expresa el autor, no son conclusivos y contienen tensiones que son imprescindibles de atender para pensar el diseño de una política para la enseñanza (Feldman, 1999, pp. 123-136); perspectiva

que retoma en un ensayo posterior donde aborda la relación entre enseñanza, didáctica y desigualdad educativa.

Asimismo, entre los aportes relevantes en el campo de la Didáctica General en nuestro país, y en un intento por redefinir el centramiento analítico en la reflexividad o actuación individual del docente, se destaca el trabajo de investigación desarrollado por Cols (2011), en el cual presenta un estudio acerca de las representaciones de docentes de primaria y de las clases de dos maestras que enseñan Ciencias Naturales en diferentes escuelas. Su perspectiva teórica destaca la singularidad del “estilo” en articulación con ciertos “modelos” disponibles en las “culturas profesionales locales”, a modo de un acervo de significados acerca de una “buena enseñanza”. En este marco, el docente es la “fuente indiscutible e inevitable de variación en la enseñanza” (p. 25). El análisis que presenta Cols es también un avance para dilucidar la relación entre la dimensión individual y la colectiva en la enseñanza (“binomio modelo-estilo”). No obstante, exalta de manera categórica la subordinación de la actuación del sujeto a su biografía personal, profesional y a sus concepciones, creencias o modos de pensar. En este sentido, la forma de desarrollar las clases y el tratamiento del contenido se circunscriben a los “gestos idiosincráticos” y a la “estrategia de trabajo” en tanto que “un modo propio y personal”.⁶ En este esquema analítico, la dimensión de lo común y compartido entre docentes es circumscripita al plano de los sentidos disponibles en el contexto de actuación, una operación cognitiva de apropiación voluntaria y consciente de las opciones modélicas circulantes y sus rasgos, la cual se ciñe a una perspectiva estetizante e individual de la construcción de un “estilo”, que lo desconecta de los condicionantes estructurales, laborales y materiales en las que se producen y reproducen tradiciones de trabajo didáctico que guían tácitamente formas comunes de hacer la tarea docente.

Un aspecto a señalar, que se observa como denominador común en el conjunto de estas propuestas analíticas, es cierta omisión de la injerencia decisiva que tienen las características y comportamientos de alumnos y alumnas, en tanto factor condicionante

6. En el libro donde se publica la tesis doctoral de la autora, el análisis se circunscribe a las clases de una de esas maestras y en términos teórico-metodológicos no contrasta los datos de las prácticas ni de las representaciones de los docentes estudiados, lo cual hace difícil identificar si existen aspectos comunes y compartidos.

de las formas de transmitir conocimientos en marcos organizacionales y curriculares específicos. Estos abordajes dejan en las sombras la orientación que adquiere la enseñanza y la evaluación a raíz de las relaciones de poder que se entablan en el aula, sin importar el nivel educativo de que se trate. Por lo tanto, desde la perspectiva de la noción de *trabajo de enseñar y evaluar*, se considera tanto aquello que los y las docentes “les hacen” en términos didácticos y pedagógicos a los y las estudiantes, como también lo que estos y estas últimas “les hacen” a las construcciones didácticas de sus maestros, maestras, profesores y profesoras (Falconi, 2004, 2006, 2023a). Las prácticas sociales y culturales de los y las estudiantes transforman las didácticas de sus docentes y, por lo tanto, contribuyen al desarrollo de situados *dispositivos didácticos colectivos*.

Asimismo, otro asunto a indicar es que, por lo general, los aportes teóricos del acervo del campo de la Didáctica General tienden a escindir y separar, en sus análisis o propuestas, la enseñanza y la evaluación; tendencia que ciertas teorizaciones de otro signo epistemológico vienen profundizando en los últimos años desde perspectivas tecnicistas y eficientistas. Así, abordados desde las nociones de *trabajo de enseñar y evaluar* y de *dispositivo didáctico colectivo*, se propone y analiza, como veremos más adelante, que ambas prácticas (enseñar y evaluar) requieren ser pensadas conjuntamente y articuladas en contextos de actuación situados. Un abordaje asociado que también es una contribución de los aportes de la categoría de *evaluación formativa* (acuñada originalmente por Scriven, 1967; y luego ampliada por autoras y autores del ámbito local y latinoamericano, como Davini, 2008; Ravela *et al.*, 2017; Anijovich, 2017; Falconi 2014a, 2014b, 2023b), entre otros.⁷ Estos aportes ensayan, proponen o analizan que para comprender la enseñanza es necesario interpretarla a la luz de las formas de evaluación con las que se vincula y viceversa.

Por otra parte, se considera que los desarrollos teóricos analizados, si bien son aportes sustantivos al debate acerca de la relación entre la acción individual y colectiva de la labor docente, exigüamente son producto de un diseño de indagación empírica que aborde las prácticas de enseñanza concretas dentro del funcionamiento

7. Acordamos con Perrenoud (2010) que en las prácticas docentes se pueden encontrar desarrollos espontáneos, intuitivos y tácitos de evaluación formativa, sin que necesariamente se constituyan en una forma de evaluación sostenida y asidua a partir de un plan de contrato didáctico (pp. 14 y 135-165).

de dispositivos colectivos institucionales en establecimientos educativos situados, donde se reconstruyen, a su vez, los componentes o rasgos de la gestión y el uso de saberes, haceres, artefactos y herramientas en condiciones simbólicas y materiales específicas y en circunstancias sistémicas diferenciales.⁸

En esta dirección, es pertinente recuperar una idea de Feldman (1999, 2010), que viene sosteniendo, en varias comunicaciones, la limitación de los enfoques o las propuestas que se circunscriben a una reflexión didáctica que intenta abordar y/o resolver el cómo enseñar centrada en las interacciones cara a cara:

La enseñanza no se trata solamente de enseñar a un grupo de personas, sino de enseñar en grandes organizaciones a una enorme cantidad de personas. Las preocupaciones en las cuales la Didáctica funciona son las de un profesional que trabaja en una gran organización sujeto a restricciones que incluyen las condiciones de trabajo, el programa, el acuerdo con otros profesores, el marco de convivencia que se acepte, o cualquier tipo de condicionante que enmarque la tarea de enseñanza. [...] uno de los problemas críticos de la reflexión didáctica en el último tiempo es que, en gran medida, sigue pensando la situación de enseñanza en términos de un grupo libre de estudiantes con un profesor libre de restricciones que eligen compartir un tiempo común de trabajo. Esta manera de enfocar las cuestiones no se corresponde con el modo en el que se enseña en la actualidad (Feldman, 2010, p. 14).⁹

8. Una excepción al respecto (pudiendo haber otras) es el estudio que realizan Feeney y Machicado (2019), en el cual realizan descripciones analíticas del funcionamiento de unos *dispositivos didácticos colectivos* (no categorizados así por las autoras), a partir de las decisiones didácticas de profesoras/es (aunque sin observación de prácticas de enseñanza) en dos escuelas secundarias técnicas con modalidades institucionales diferentes. Los autores consideran un conjunto de rasgos o dimensiones tales como: marcos normativos, diseño y desarrollo curricular, régimen académico, tradiciones de trabajo pedagógico, concepciones de aprendizaje, prácticas de evaluación y características de la población estudiantil.

9. Agregaría que esa manera de enfocar las cuestiones de la enseñanza y la evaluación también ha orientado los modos de producir conocimiento en la investigación didáctica, que, por lo general, se centra en la tarea individual del docente. Considero que este modo de indagar se debe, por una parte, a un efecto, no advertido, que se produce por la forma en la cual se organiza el trabajo escolar en un espacio y tiempo circunscripto a un aula con un profesional a cargo de un grupo de estudiantes y, por otra, a la laboriosidad que requiere el seguimiento y observación de un grupo de maestras/os y/o profesoras/es para reconstruir los rasgos de la dimensión colectiva de su tarea.

Así, una reflexión didáctica, en tanto aporte teórico que tenga por objetivo orientar el cambio en las instituciones de enseñanza, requiere asumir el desafío de una tarea conceptual y política que contribuya a producir conocimiento para comprender cómo los colectivos docentes enseñan y evalúan en organizaciones educativas situadas. Desde el enfoque que aquí se plantea, la construcción de respuestas a ese interrogante precisa incluir al análisis la perspectiva de la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* de los grupos docentes en la producción de *dispositivos colectivos didácticos*, en tanto configuraciones desarrolladas por maestras, maestros, profesoras y profesores a partir de su labor en establecimientos ubicados en territorios y contextos diversos y en condiciones heterogéneas y desiguales, en muchos casos con un alto grado de precariedad, en el marco de sistemas educativos nacionales que buscan regular y orientar la enseñanza y la evaluación.

El dispositivo didáctico colectivo: una interfaz del trabajo de enseñar y evaluar

Desde la perspectiva que aquí se sostiene, el *sentido práctico didáctico* de un docente se comprende a partir del funcionamiento de estructuras y circunstancias situadas del trabajo escolar en las cuales se desarrolla la actuación de enseñanza y evaluación que da por resultado la configuración de un *dispositivo didáctico-pedagógico* (Falconi, 2023a) o un *dispositivo didáctico colectivo* (como prefiero actualmente precisar), constituido por la producción de “modos de hacer” (de Certeau, 1996) comunes y compartidos, que no son necesariamente evidentes o advertidos de manera consciente por los actores de los establecimientos educativos, y que se transmiten, difunden y recrean en y entre las instituciones de enseñanza a través del tiempo.

Por lo tanto, podemos definir al *trabajo de enseñar y evaluar* como el desempeño de un colectivo de maestros, maestras, profesoras o profesores en el marco de una organización laboral y un puesto de trabajo propio de los establecimientos de enseñanza de un nivel educativo que, encuadrado en un conjunto de normativas, provoca habilitaciones y restricciones articuladas con condiciones materiales y simbólicas y contextos y territorios específicos, para la transmisión, evaluación y calificación de

un conjunto de conocimientos a grupos de alumnos y alumnas, y a las singularidades que los componen, los cuales son portadores de ciertas características socioculturales y cognitivas.

Así, el *trabajo de enseñar y evaluar* con el objetivo de transmitir y alcanzar el aprendizaje de unos objetos culturales –simbólicos y materiales– por parte de un grupo de estudiantes requiere recurrir al empleo tanto del discurso oral para la comunicación y el diálogo como al uso de artefactos y herramientas soportes de lectura y escritura e, incluso, de ilustración e imágenes. Asimismo, exige convencer, convocar y lograr la aceptación de los y las estudiantes en la realización de las actividades didácticas para poder valorar y cualificar sus desempeños y/o aprendizajes.¹⁰ Esta circunstancia situada, en conjunto, configura un modo colectivo de trabajo escolar.

Por tales motivos, un *dispositivo didáctico colectivo* es una interfaz entre el trabajo individual y la labor institucional de enseñanza y evaluación que permite dar estabilidad y continuidad relativa a la tarea de transmisión de los saberes escolares y/o académicos (Falconi 2023a, p. 205). Consiste en una configuración de rasgos comunes presentes en el *trabajo de enseñar y evaluar* de los y las docentes, en tanto saberes y haceres ordinarios difundidos, disponibles y apropiables en el cotidiano de las instituciones educativas. Sus componentes didácticos son producto de sedimentos prácticos que circulan dentro y entre establecimientos de enseñanza, por medio de una distribución inadvertida, una memoria compartida, que no equivalen a respuestas lineales de orientaciones realizadas por autoridades políticas, gestiones escolares o teorías pedagógicas (aunque poseen elementos de estas instancias). Esos gestos en la enseñanza y la evaluación son utilizados de manera tácita por los colectivos docentes a partir de apropiaciones creativas de una multiplicidad de elementos circulantes y utilizables en las culturas escolares.¹¹ Asimismo, un *dispositivo didáctico colectivo* alberga un *dispositivo didáctico evaluativo*

10. Véase Rockwell, 2018, p. 11.

11. Los desarrollos teóricos con base empírica realizados en Falconi (2023a), como también los que se exponen aquí, recrean y amplían la noción de *dispositivo sin autor* que Chartier (2002) propone a partir del concepto de *dispositivo* de Michel Foucault. De manera similar, sucede con las reflexiones de Chartier en torno a las categorías de *haceres ordinarios* (1993) y *saberes prácticos y teóricos* de los docentes (1998).

que es configurado por un régimen de prácticas, criterios e instrumentos de evaluación (Falconi, 2014a, 2014b, 2023b).

En esa dinámica, un *dispositivo didáctico colectivo* es producto de un desenvolvimiento común y anónimo, inadvertido para los y las docentes, en su *trabajo de enseñar y evaluar*, y configura formas de presentar, ordenar y transmitir los contenidos escolares por medio de artefactos y herramientas didácticas disponibles en la cultura escolar. Es un sistema dinámico desarrollado por las prácticas de enseñanza y evaluación de un grupo de docentes que laboran en establecimientos educativos situados. En sus construcciones didácticas, maestras, maestros, profesoras y/o profesores se apropian y amalgaman, inventivamente, en bricolajes prácticos, un conjunto de elementos presentes en las culturas de las instituciones educativas.

El desarrollo de esa configuración colectiva en cada establecimiento de enseñanza está circunscripto por los modelos organizacionales y pedagógicos de cada nivel educativo y sus componentes estructurantes, las regulaciones y orientaciones de las políticas educativas, el sector de gestión, el ámbito escolar, el tamaño de la matrícula y del establecimiento, el régimen académico, el ideario y los acuerdos institucionales, las tradiciones de trabajo áulico, las características etarias y socioculturales de la población estudiantil, los modos de interacción y negociación con las prácticas del alumnado, las pautas de evaluación y acreditación, las ideas pedagógicas circulantes en disposiciones curriculares y/u orientaciones de documentos ministeriales, entre otros aspectos que permanecen tácitos para los propios actores institucionales. Aunque es necesario advertir que los rasgos o componentes de un *dispositivo didáctico colectivo* no son una singularidad de un establecimiento educativo, ellos pueden hallarse en establecimientos de un mismo nivel de enseñanza e, incluso, en los de niveles educativos diferentes (Falconi, 2023a, pp. 115, 195 y 221-224).

En este sentido, un par de ejemplos surgidos de una investigación pueden contribuir a ilustrar estas ideas (Falconi, 2023a).¹² Para ello recupero una indagación acerca del *trabajo de enseñar y evaluar* de un grupo de profesoras y profesores que

12. En razón de los límites de extensión del presente artículo, no se amplían las decisiones teórico-metodológicas involucradas en la investigación citada. Estas pueden consultarse principalmente en Falconi (2014a, 2014b, 2023a).

se desempeñaba en diferentes asignaturas con un mismo grupo-clase en el Ciclo Básico de una escuela secundaria estatal. En esa investigación, se reconstruye cómo en sus construcciones didácticas estas y estos docentes desarrollan una forma de organizar y presentar los contenidos que trasciende las opciones individuales (que también son formateadas por los modos de participación de su alumnado en el aula), para inscribirse y articularse en rasgos profundos de un *dispositivo didáctico colectivo*.

En el caso indagado, los y las docentes utilizaban en sus actividades didácticas ciertas guías de trabajo, tipos de consignas, artefactos y herramientas soportes de escritura, formas de leer y escribir, usos del pizarrón, estilo de gestión del grupo-clase y prácticas e instrumentos de evaluación que constituían componentes compartidos y persistentes en sus formas de llevar adelante el *trabajo de enseñar y evaluar*. Así, cuando el funcionamiento de este *dispositivo didáctico colectivo* es analizado desde la dimensión del currículum escolar, se reconstruye que la manera de transmitir los contenidos en las diferentes asignaturas tiende a asemejarse en sus formas didácticas. Esta dinámica es efecto de un modo común y recurrente de diseñar y utilizar los artefactos soportes de escritura (carpetas, cuadernillos y afiches), junto con un conjunto de herramientas didácticas para presentar y organizar la información (guías de trabajo, consignas, técnicas de estudio, entre otras), que en conjunto ordenan y orientan ciertas prácticas de lectura y escritura con diferentes fuentes informativas (libros de textos, recortes de revistas, fotocopias diversas, entre otras).

Por su parte, el *dispositivo didáctico colectivo*, mediante el uso de las guías de trabajo y sus consignas de actividad, presenta y ordena los contenidos en las superficies de los artefactos soporte de escritura en parcelas discretas y diferenciadas que provocan un ordenamiento de los saberes en información fáctica y reproducen las secuencias de conocimiento de los libros de texto escolares: un modo de organizar los contenidos efecto de una versión del saber científico construida por la cultura escolar.

El análisis de esta dinámica colectiva, a partir de una interpretación heterodoxa de los aportes de Bernstein (1987), permite comprender cómo aun en una organización curricular coleccionada, mosaico o enciclopédica los modos de “hacer” leer y escribir, a través de dichas herramientas didácticas, orientan una forma común de tratamiento del saber que aparece de forma constante en las diferentes asignaturas.

Así, esos modos y sus herramientas asociadas se constituyen en “ejes organizadores” de un proceso de *integración curricular* a través de saberes instrumentales y/o procedimentales (Bernstein, 1987, p. 100). A diferencia de los análisis de Bernstein, estaríamos en presencia de una *integración*, no por medio de ejes o problemas temáticos que ponen en relación diferentes conocimientos de las disciplinas escolares, sino a través de saberes *instrumentales* y/o *procedimentales* que hegemonizan una forma común de tratamiento de los contenidos de distintas asignaturas. En efecto, se puede decir que algunos rasgos centrales de la configuración y funcionamiento de este *dispositivo didáctico colectivo* ejercen de integración curricular.

En su tarea cotidiana de enseñanza, este grupo de docentes transmite una forma de estudiar, para acceder a los contenidos escolares, por medio de una estrategia didáctica que, de manera asociada, desarrolla una manera de leer y escribir, a la vez que, un modo de organizar y presentar los saberes escolares en las superficies de los artefactos didácticos de escritura. Este modo de presentar y tratar el conocimiento escolar es una de las enseñanzas (y uno de los aprendizajes) principalmente transmitidos en el trabajo escolar. Esta recurrencia en el modo de enseñar (y aprender) permite reconstruir, en un análisis comparativo de las prácticas individuales de cada uno de las y los profesores, el desarrollo de cierta *uniformidad didáctica*, sin importar las características específicas del conocimiento de la disciplina escolar de que se trate. Este proceso se constituye en uno de los rasgos centrales de este *dispositivo didáctico colectivo*.

Ahora bien, es pertinente agregar que la configuración del *dispositivo didáctico colectivo* es efecto, en parte, también, de las condiciones laborales que se generan a partir de los repertorios culturales y escolares de los y las estudiantes, los cuales provocan una constante tensión entre instruir y regular que requiere construir y desplegar invenciones materiales y simbólicas.¹³ Esta dinámica necesita adecuar y ajustar el diseño y desarrollo de las actividades de forma tal que favorezcan un “hacer práctico”, vinculado con elementos y referencias “concretas” que logren “concentrar” a

13. Entre esas condiciones que configuran el trabajo de enseñar y evaluar son determinantes la organización y el régimen laboral, curricular y académico de los establecimientos educativos (Falconi, 2023a).

las y los alumnos en las tareas didácticas en el aula [el entrecomillado recupera las voces de los y las docentes]. Sin una gestión eficaz en las clases de artefactos y herramientas didácticas, se diluyen o debilitan las condiciones de posibilidad para que los y las estudiantes realicen las actividades, tengan la oportunidad de apropiarse de los saberes y, también, por medio de sus producciones escolares, hechas durante las clases, habiliten la evaluación y permitan elaborar las calificaciones para aprobar las asignaturas (Falconi, 2014b).

En consecuencia, el *dispositivo didáctico colectivo* en el cual este grupo de docentes participa es producto de un desenvolvimiento común y compartido, una dinámica anónima e impensada acerca de su *trabajo de enseñar y evaluar*, en tanto una forma de presentar y desarrollar los contenidos escolares con la gestión y el uso de artefactos y herramientas didácticas que privilegian tareas que organizan, orientan y controlan la escritura y lectura por parte de alumnas y alumnos.

Reflexiones finales

Las ideas vertidas en este texto han tenido la intención de ofrecer un conjunto de conceptualizaciones para definir y dar densidad teórica a las nociones de *trabajo de enseñar y evaluar* y de *dispositivo didáctico colectivo* y, en ese sentido, contribuir a un discurso y una producción de conocimiento didáctico que aborde y reflexione acerca de las tareas de enseñanza y evaluación en tanto labores comunes y compartidas, aunque, por lo general, tácitas e inadvertidas en su configuración para sus participantes.

Asimismo, se resaltó que para analizar los desempeños de los y las docentes como *trabajo de enseñar y evaluar* y, articulado, indagar los rasgos y el funcionamiento de un *dispositivo didáctico colectivo* en un establecimiento educativo situado, es necesario identificar y abordar las condiciones materiales y simbólicas y los procesos de desigualdad y segmentación educativa en los cuales se desarrollan.

Esta perspectiva de conocimiento, en su pretensión y abarcabilidad, plantea desafíos en diferentes escalas. Una primera, teórica, con la producción de un discurso y/o una teoría didáctica que se dirija o “hable” a los colectivos docentes, y

no únicamente a un o una docente individual. Otra político-estatal, que desarrolle condiciones de acompañamiento para el fortalecimiento de una autonomía asistida que favorezca a identificar y mejorar la labor colectiva, alejada de un esquema de control burocrático; acción de asistencia estatal que promueva tanto mejoras laborales y materiales como el desarrollo de *dispositivos de socioanálisis didáctico-pedagógico* a partir de los saberes y haceres ordinarios construidos por los y las docentes en su *trabajo de enseñar y evaluar*. Por último, en los establecimientos de enseñanza, se requiere el desarrollo de procedimientos y herramientas por parte de maestras, maestros, profesoras y profesores que les permitan reconstruir sus prácticas y los recursos ordinarios asociados, de modo tal que contribuyan a reflexionar acerca de los rasgos del *dispositivo didáctico colectivo* producido y sobre las circunstancias situadas en las cuales se constituyen esos rasgos. Se trata de una tarea de reflexión común y compartida que impulse mejoras genuinas en las dinámicas de organización institucional, las formas de gestión de los grupos-clase, los modos de organización y transmisión del conocimiento, el uso de recursos y las formas de evaluación, acreditación y promoción, entre muchos otros aspectos, a la luz de las posibilidades que plantean las condiciones simbólicas y materiales en las que se desenvuelve el *trabajo de enseñar y evaluar* en contextos de labor colectiva.

Referencias

- Alterman, N. (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. año 10, (6), 127-145.
- Alterman, N. y Coria, A. (2014). La transmisión educativa: condiciones y tensiones en escuelas públicas. En N. Alterman y A. Coria (coords.), *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela* (pp. 31-45). Brujas.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1) pp. 31-38.
- Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S. L. y Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Itinerarios educativos*, 1(14), 17-29. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0003>

- Arroyo, M. y Julia Pérez, Z. (2020). Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas. En D. Pinkasz y N. Montes (comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 73-117). UNGS-Flacso. Libro digital: https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/pdfs_ediciones/Estados_del_arte_sobre_educaci%C3%B3n_secundaria-completo.pdf
- Arroyo, M. y Litichever L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la Escuela Secundaria Argentina. Aportes de un estado del arte. *Propuesta Educativa*, año 28, (52), 165-181. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice/indice-n52/>
- Baquero, R., Terigi, F., Gracia Toscano, A., Brisciol, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(7), 293-319.
- Bernstein, B. (1987). *Clases, código y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria.
- Bernstein, B. [1978] (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial.
- Chartier, A-M. (1993). Les “fares” ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation. En Y. Grofmeyer (ed.), *Milieu et liens sociaux* (pp. 177-193). Programme Pluriannuel de Recherche en Sciences Humaines.
- Chartier A-M. (1998). L’expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche & Formation. Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation*, (27), 67-82.
- Chartier, A-M. (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. *Revista brasileira de história da educação*, (3), 9-26.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay (coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). Fondo de Cultura Económica.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens Ediciones.
- Comenio, J. A. (1994). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Danieli, M. E. y Schargorodsky, P. (2022). “Entre oportunidades y posibilidades”. Sentidos y saberes construidos por los docentes en torno al trabajo de enseñar a partir de la

- implementación del NRA, en Escuelas Secundarias de Córdoba. *Cuadernos de Educación*, (20), 100-111. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/2526>
- Davini, M. C., (2008), *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Díaz Barriga, A. (1985). *Didáctica y currículo*. Nuevomar.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti Fanfani (org), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-43). IIPE-Unesco.
- Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la Escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En J. C. Tedesco (comp.), *La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp. 279-317). Siglo Veintiuno.
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educación en Revista*, 76(35), 13-29.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFI DGES*, 10(6), 11-25.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, (XL), pp. 142-178.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en AA.VV., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, política de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker, *Educación ese acto político* (pp. 139-150). Del Estante Editorial.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombia de Educación*, (27). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5304/4336>
- Escolano, B. (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, (301), 127-163.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *Kairos. Revista de Temas Sociales*, año 8, (14).
- Falconi, O. (2006). Entre la transmisión y la territorialización. Una etnografía del aula en el nivel medio. Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación “Niños y Jóvenes dentro y Fuera de la Escuela. Debates en la etnografía y la educación”, CABA, marzo.
- Falconi, O. (2014a). La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria. En N. Alterman y A. Coria (coords), *Evaluación y disciplina escolar. Nexos, divergencias y autonomía relativa* (pp. 61-87). Brujas.

- Falconi, O. (2014b). Criterios de evaluación de profesores en una escuela secundaria estatal: la valoración del trabajo, el esfuerzo y la autonomía en la tarea escolar. *Cuadernos de Educación*, (12), 1-13.
- Falconi, O. (2023a). *Enseñanza y cultura material en la escuela. Tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la Secundaria*. Aique.
- Falconi, O. (2023b). Trabajo didáctico de evaluar, dispositivos educativos y repitencia en la Escuela Secundaria: notas para pensar los procesos de transformación escolar y de desigualdad educativa. En M. Abate Daga, G. Molina y S. Servetto (comps), *La educación en América Latina: políticas, instituciones y procesos educativos* (pp. 177-193). Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Feeney, S. y Machicado, G. (2019). Decisiones didácticas en épocas de inclusión educativa: resultados de un estudio de casos. *Revista del IICE* (enero-junio), pp. 135-148.
- Feldman, D. (1992). ¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes? *Revista del IICE*, 1(1), 41-50.
- Feldman, D. (1995). Teorías personales, repertorios sociales. *Revista del IICE*, 6(4), 57-63.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.
- Feldman D. (2010). *Didáctica General*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldman, D., Montenegro, A., Basabe, L. y Chehtman, V. (1996). El conocimiento de los maestros y la enseñanza. *Revista del IICE*, 8(8), 13-21.
- Furlán, A. (1978). Metodología de la enseñanza. En A. Furlán, F. Ortega Pérez, V. E. Remedi, M. A. Campos Hernández y M. E. Marzolla, *Aportaciones a la didáctica en el nivel superior*. UNAM-ENEP.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Gluz, N., Vecino, L. y Martínez del Sel, V. (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(74), septiembre, 73-94. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5305>
- Gonçalves Vidal, D. y Gaspar da Silva, V. L. (2013). Por una historia sensorial de la escuela y de la escolarización. *Historia de la Educación*, 14(1), 3-20.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Pomares-Corredor.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de La Flor.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares-Corredor.
- Jacinto, C., Fuentes, S. y Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica.

Propuesta educativa, año 31, (57), 12-30. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-57/>

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Santillana.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.

Pérez Zorrilla, J. (2018). El puesto de trabajo y la jornada laboral docente en el Cono Sur y Brasil: un análisis normativo en perspectiva regional. En G. Tiramonti (dir.), *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. Flacso.

Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la experiencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Magro Editores y Secretaría de Educación Pública.

Remedi, E. (1978). Construcción de la estructura metodológica. En A. Furlán, F. Ortega Pérez, V. E. Remedi, M. A. Campos Hernández y M. E. Marzolla, *Aportaciones a la didáctica en el nivel superior*. UNAM-ENEP.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología social*, (16), 175-212.

Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, año XVI (16), 7-27. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/2032>

Rockwell, E. y Gálvez, G. (1982). Formas de transmisión del conocimiento científico. *Educación. Consejo Nacional Técnico de Educación. Revista trimestral*, 42(8), 97-135.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. Stake, *Perspectives on curriculum evaluation* (pp. 38-39). American Educational Research Association, Monograph Series on Curriculum Evaluation.

Terigi, F. (2006). Las otras primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo Veintiuno.

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia. Alteraciones, continuidades, desigualdades. *Revcom*, (11). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/115805/Version_PDF.pdf-PDFA.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (coords.) (2017). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: práctica de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Unicef-Flacso.

- Tobeña, V. y Nobile, M. (2021). ¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes. *Revista de Educación*, año XII, (22), 43-66.
- Veleda, C. (2023). Segregación educativa en la Argentina: experiencias, diagnósticos y políticas. *Propuesta educativa*, año 32, (60), 8-20.
- Vincent, G., Thin, D. y Lahire, B. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, (33), 7-47.

Recepción: 15/11/2024

Aceptación: 25/02/2025