

VOL VI

# EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)

VOL VI

# EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisângela Abreu
<b>Organizadoras</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Paula Arcoverde Cavalcanti
<b>Imagem da Capa</b>	Daniel Collier / 123RF
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal



Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima  
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México  
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco  
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru  
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile  
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla – La Mancha*, Espanha  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES – Centro Universitário de Mineiros  
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe  
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia  
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande  
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol.VI /  
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,  
2022.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
Edição bilíngue  
ISBN 978-65-87396-56-9  
DOI 10.37572/EdArt\_270522569

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.  
I.Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



## APRESENTAÇÃO

O Livro “**Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas**” é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume VI** reúne 20 trabalhos que apresentam diversas análises acerca de métodos, práticas e perspectivas, próprias do campo da educação a partir da ideia de criar e garantir o processo de ensino-aprendizagem significativo. Assim, os sujeitos são considerados como responsáveis pelo seu próprio conhecimento e, os métodos e instrumentos pedagógicos do processo da aprendizagem são constructos sociais que possibilitam experiências e aprendizagens dentro de realidades diversas.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re)direcionada e contextualizada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

## SUMÁRIO

### MÉTODOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

A MEMÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO

Edson Rodrigues Passos

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225691](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225691)

#### **CAPÍTULO 2..... 10**

ACOSO MORAL Y MALTRATO EN LA SOCIEDAD: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA AFRONTAR LA PROBLEMÁTICA

Sandra Isabel Correa León

Oscar Giovanni Escobar Calle

Marina Parés Sóliva

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225692](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225692)

#### **CAPÍTULO 3..... 21**

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE APOIO A ESTUDANTES FINALISTAS – MEDIDA DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR - NA ESCE/IPS

Maria Dulce da Costa Matos e Coelho

Sandra Cristina Dias Nunes

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225693](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225693)

#### **CAPÍTULO 4..... 29**

APRENDER A LEER CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE LENGUAJE TRANSITORIO

Ascencio Maldonado Guerra

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225694](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225694)

#### **CAPÍTULO 5.....42**

COMPETÊNCIA PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: TÉCNICA CLOZE COMO POSSIBILIDADE DE APERFEIÇOAMENTO

Silvia Carla Comelli Ribeiro

Joel Haroldo Baade

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225695](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225695)

**CAPÍTULO 6..... 53**

DESAFÍOS SOCIETALES Y COMPROMISOS COEDUCATIVOS: APRENDIZAJES SITUADOS Y RETOS PEDAGÓGICOS TRANSFORMADORES

María Jesús Vitón de Antonio

Daniela Gonçalves

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225696](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225696)

**CAPÍTULO 7..... 66**

DIAGNÓSTICO SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA COMBUSTIÓN EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Sergio Laurella

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225697](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225697)

**CAPÍTULO 8..... 77**

EDUCAR PELO EXEMPLO: INACIANOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA AMÉRICA PORTUGUESA (1549-1583)

Leandro Lente de Andrade

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225698](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225698)

**CAPÍTULO 9..... 82**

EL ACTIVISMO DIGITAL COMO ESTRATEGIA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA NAVAL DE SUBOFICIALES A.R.C. "BARRANQUILLA"

Harold Álvarez Campos

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225699](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225699)

**CAPÍTULO 10..... 95**

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Willian Geovany Rodríguez Gutiérrez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256910](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256910)

**CAPÍTULO 11..... 102**

EL DIAGNÓSTICO DE LA CONDICIÓN FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UCP "ENRIQUE JOSÉ VARONA"

Yolanda Zulueta Robles

Generoso Márquez Záez



Luis Ferreiro Armenteros

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256911](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256911)

**CAPÍTULO 12** .....112

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM USANDO COMO RECURSO FERRAMENTAS DIGITAIS: O VÍDEO

Teresa Pinto

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256912](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256912)

**CAPÍTULO 13** .....122

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN EL CONTEXTO DE MEDIACIÓN REMOTA

Karol Cubero Vásquez

Lucia Villanueva Monge

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256913](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256913)

**CAPÍTULO 14** .....134

HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL: ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES (2011-2018)

Fernando Santiago dos Santos

Fernando Manuel Seixas Guimarães

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256914](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256914)

**CAPÍTULO 15** ..... 144

LAS CARPETAS ESCOLARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA. UN DISPOSITIVO QUE RECLAMA UN LUGAR EN LA AGENDA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA

María Belén Barrionuevo Vidal

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256915](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256915)

**CAPÍTULO 16** .....156

METHODS APPLIED IN THE CHANGING PROCESS OF THE STUDIES OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Sigita Saulėnienė

Nijolė Meškėlienė

Jolanta Bareikienė

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256916](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256916)

<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>170</b>
O QUE É E PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA?	
Vera Monteiro Natalie Santos	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256917">https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256917</a>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>184</b>
O QUE É PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): POR ONDE COMEÇAR SUA CONSTRUÇÃO?	
Marly Cristina Barbosa Ribeiro Rosani Ribeiro de Mira Lara Ribeiro do Vale e Paula Wellington Rodrigues	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256918">https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256918</a>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>196</b>
O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Talia Rodrigues	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256919">https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256919</a>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>213</b>
TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL CASO DEL INSTITUTO MÁRTIRES 20 DE FEBRERO SECUNDARIA	
Cuitláhuac Rodríguez Campos	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256920">https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256920</a>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>231</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>232</b>

# CAPÍTULO 15

## LAS CARPETAS ESCOLARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA. UN DISPOSITIVO QUE RECLAMA UN LUGAR EN LA AGENDA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA<sup>1</sup>

Data de submissão: 12/02/2022

Data de aceite: 04/03/2022

**María Belén Barrionuevo Vidal**

Facultad de Educación

Universidad Católica de Córdoba

<https://orcid.org/0000-0002-1832-8421>

**RESUMEN:** El propósito de esta ponencia apunta a poner en foco, por ende, en tensión y problematización, ciertos objetos y cosas, en expresiones de Brailovsky (2012) que habitan al interior de los escenarios escolares y que, en virtud de un proceso de naturalización, se han convertido en elementos invisibles del sistema. Esta miopía generada priva de (re) pensarlos en términos de su lugar, hoy, sus nuevas posibles funciones, nuevos usos, resignificaciones y, principalmente, su sentido pedagógico. Aspectos múltiples que contribuirían con los procesos de aprendizaje, las trayectorias escolares estudiantiles, regulares y continuas y, de esta manera, aproximarnos, como aporte

sustantivo, a un ejercicio más efectivo del derecho a la educación que debe implicar -garantizar- procesos de aprendizajes. Dentro de esos objetos y cosas, se hace referencia, puntualmente, a las carpetas escolares, en adelante CE, de estudiantes del Ciclo Orientado (CO) de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba, y las contribuciones que, como dispositivos pedagógicos didácticos, pueden promoverse a partir conclusiones obtenidas en el marco de una investigación educativa realizada durante los años 2017-2019. Las conclusiones referidas son las resultantes del análisis de un *corpus* de 30 (treinta) CE de la provincia de Córdoba y, a partir de una encuesta semiestructurada, aplicada a 25 (veinticinco) jóvenes estudiantes de escuelas de gestión públicas y privadas, del interior y capital. Éstos respondieron que la CE eran empujadas con la finalidad de tenerlas “completas”, entre otras respuestas esbozadas. Y resulta interesante subrayar que, del abanico de expresiones estudiantiles, no surgió su relación con los aprendizajes. El objetivo principal apuntaba, meramente, a la aprobación de los diferentes espacios curriculares. El planteo del párrafo precedente, solo a título ilustrativo -sin intención de representatividad- se propone como movilizador para poner a las CE en el foco pedagógico, desde la investigación, el análisis de resultados, el diálogo, la reflexión, el intercambio, los debates y la posibilidad de aportes significativos que devuelvan un sentido pedagógico. A propósito de lo señalado, en el

<sup>1</sup> Cita. Barrionuevo Vidal. M. B. (2019). Las carpetas escolares de escuela secundaria. Un dispositivo que reclama un lugar en la agenda pedagógica contemporánea. Eje Ponencia. 1 Educación, procesos, políticas e historia educativa. 3<sup>er</sup> Congreso Nacional de Sociología AAS. Universidad Nacional de San Juan, PRE ALAS, Perú 2019 y 2<sup>das</sup> Jornadas de Sociología de San Juan. Del 04 al 06 de septiembre de 2019.

transcurso del año 2018, se han delineado, a nivel de la mesopolítica de Córdoba, un conjunto de disposiciones tendientes a introducir cambios en la escuela secundaria, con la visión de lograr trayectorias estudiantiles regulares y continuas, por medio del *Programa de nuevo Régimen Académico para la escuela secundaria* (Res.188/18). Si bien este instrumento jurídico de la política educativa implica un avance importante, pensando en la inclusión y la terminalidad de jóvenes de escuela secundaria, no contempla, entre sus regulaciones, a las CE, los posibles usos, formas personalizadas de autogestión estudiantil, metacognición, retroalimentaciones y otras múltiples posibilidades que ofrecerían mayores garantías de aprendizajes efectivos y profundos, y mayores grados de involucramiento por parte de los estudiantes. El presente reclama dar paso a nuevos artefactos tecnológicos que ya están circulando en los escenarios educativos como pc, teléfonos celulares, *notebook*, tabletas, entre otros; pero hasta tanto se logre la masificación de todos estos nuevos soportes, la revisión y resignificación de los pretéritos, constituye una asignatura pendiente.

**PALABRAS CLAVES:** Carpetas escolares. Agenda pedagógica. Trayectorias escolares.

## 1 INTRODUCCIÓN

En tiempos donde la sociedad del conocimiento va reconfigurando todas las esferas y órdenes de lo social, y la necesidad de (re) pensar mecanismos que garanticen igualdad de oportunidades, la inclusión de los estudiantes -en las instituciones educativas- va cobrando carácter imperativo en el marco de cualquier agenda pedagógica. Lo que, a su vez, implica, entender a la inclusión escolar -parte constitutiva vertebral de la inclusión social- como requisito *sine qua non*, como primer peldaño, para la consecución del derecho a la educación, en tanto libertad social, personal y política. Se trata, pues, de un principio de derecho sinérgico, para el goce de los demás derechos humanos, en términos efectivos, que debe ir mucho más allá de una mera expresión de deseos.

Es así como, amén de la incorporación de algunos avances que se vienen produciendo en diferentes ámbitos ya científicos, tecnológicos, políticos, para contribuir con un mejor y mayor acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, dentro de los sistemas formales de enseñanza, regresar la mirada sobre objetos y cosas que habitan los escenarios escolares, desde sus orígenes, se convierte en un requerimiento casi urgente. Se trata pues, de objetos anquilosados pero presentes en las escuelas, y ponerlos en tensión, en foco de reflexión, para reconfigurar su sentido pedagógico, permitiría interesantes contribuciones a las trayectorias escolares estudiantiles en el corto y mediano plazo (Brailovsky, 2012)<sup>2</sup>.

Dentro de esos objetos y cosas se hace referencia, puntualmente, a las CE de estudiantes del Ciclo Orientado (en adelante CO) de la escuela secundaria de la provincia

<sup>2</sup> Tomando, como fuente de inspiración, la investigación desarrollada por Brailovsky, respecto de un estudio en torno a objetos que habitan en las escuelas y que permiten abordar la experiencia escolar.

de Córdoba, y las contribuciones que, como dispositivos pedagógicos didácticos, pueden promoverse a partir conclusiones obtenidas en el marco de una investigación educativa realizada durante los años 2017-2019<sup>3</sup>. CE que emplean los estudiantes en las escuelas secundarias para registrar, en ellas, parte de los procesos de enseñanza que tienen lugar en los diferentes espacios curriculares de las distintas clases.

Resulta inminente una mirada hacia ellas, como acciones a corto plazo, en el marco de una agenda pedagógica en escalas, en vistas a un largo plazo, en el que se contemplen las metas y objetivos de la Agenda 2030, misión conferida a la UNESCO, como organización mundial especialista en la materia, por parte de los Estados miembros participantes en el Foro de Inchen (mayo 2015), en el que se plantea una Declaración contenedora de una agenda mundial, única, integral y ambiciosa, para el sector educativo, en vistas al 2030<sup>4</sup>.

Mirar en clave retrospectiva a estos dispositivos pedagógicos, no supone, superlativamente, la resolución a problemáticas complejas que afectan al nivel secundario, ni por sí mismo, efecto sucedáneo de mejora en las trayectorias escolares de sus estudiantes. Sin embargo, representaría un aporte sagital, como aproximación, para poder elucidar ciertos interrogantes respecto de qué se registra en estas carpetas, o bien, qué no se incluye, cuál es su función, que lógicas internas regulan su utilización, qué lugar ocupan en los espacios de diseño y gestión de una clase, entre otros; lo que constituye algo más que formas de lenguajes diferentes - ya expreso y/o subrepticio- que permiten exhibir parte del acontecer en el aula, dentro de una clase o, por qué no, en la institución educativa misma.

Un aporte interesante, y no menor, a fines de subrayar la necesidad de una vuelta de hoja hacia las CE, lo constituye la aprobación de la Resolución N°188/18 en la provincia de Córdoba, por la cual se aprueba el “Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria” conceptualizado como “[...] el instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes...”; y dentro dichas prácticas, se legisla respecto de “[...] los modos de la organización en lo pedagógico-didáctico”, sin embargo, las CE no forman parte de ese marco normativo regulatorio - no son contempladas-.

En tal sentido, poder (re) pensar sus usos, funciones, sentidos, permitiría vigorizar modos más apropiados de acompañamiento a las trayectorias escolares; procesos más

<sup>3</sup> La mencionada investigación tuvo como temática central las CE, en la provincia de Córdoba, para obtener el grado de Magister en Investigación Educativa, de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de Córdoba.

<sup>4</sup> Uno de los principios fundamentales de la Agenda 2030 establece: “El desarrollo de sistemas educativos que fomenten la educación inclusiva de calidad y que promueven las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (2017:7). Disponible en: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030\\_Brochure\\_SP.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf)

cercanos en los que, a su vez, los propios estudiantes podrían poner en juego procesos de reflexión, de autogestión de sus aprendizajes, criterios desde los que proponen sus producciones/ realizaciones áulicas, y movilizar nuevas estrategias metacognitivas portadoras de nuevos sentidos a los procesos de aprender. Esto propiciaría, a adolescentes y jóvenes, un transitar diferente por el nivel secundario, en los distintos ciclos y modalidades, promoviendo mayores grados de involucramiento. Se trata de una contribución que no es menor, pensando en algunos esfuerzos y avances, en materia de políticas educativas, tendientes a lograr mejores condiciones pedagógicas, con relación a la educabilidad que el sistema educativo debe: “[...] encontrar, definir, producir...” (Ministerio de Educación Nacional, 2009:15). Y, tenido en cuenta, por otra parte, una las prioridades pedagógicas de la política educativa provincial, según la cual, todos son capaces y pueden aprender (Ministerio de Educación provincia de Córdoba, 2014-2015)<sup>5</sup>.

## 2 DESARROLLO DE LA PONENCIA

### 2.1 ALGUNOS APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Como resultados obtenidos de una investigación realizada entre los años 2016-2018, sobre un *corpus* de 30 (treinta) CE, de estudiantes secundarios del CO de la provincia de Córdoba, de la capital provincial e interior, procedente de escuelas de gestión pública y privada; y, recuperando las voces de los estudiantes, respecto de algunos ejes centrales investigados, sobre sus CE, se obtuvieron algunas conclusiones interesantes, que ponen en relieve el exiguo valor otorgado a las CE, como dispositivos pedagógicos, al servicio de los procesos de aprendizajes. Valor nimio no resultante de una voluntad intencional sino, más bien, por efectos de un proceso de naturalización que ha convertido a estos dispositivos en artefactos casi invisibilizados y pretéritos, lo que conlleva a una pérdida de su auténtico sentido pedagógico (Skliar, 2017)<sup>6</sup>.

En virtud de lo expresado, algunos de estos aportes se aglutinarán en torno a dos de los ejes sagitales resultantes del propio diseño de la investigación. Los mismos resultaron, por un lado, del relevamiento de datos recuperados del análisis del *corpus*; aquello que las CE dicen, o entre dicen, dejan ver, o entrever, como consecuencia de un análisis cualitativo, de tipo exploratorio inductivo, realizado por medio de una matriz de relevamiento de ejes, dimensiones y subdimensiones. Por otro lado, las voces de los estudiantes secundarios, recuperadas a partir de un instrumento de encuesta, de

<sup>5</sup> Véase *Prioridades pedagógicas 2014-2015*, disponible en: <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Prioridades-2014-2015.pdf>

<sup>6</sup> Este autor hace referencia al hecho educativo mismo, exento de reflexiones, por tanto, entendido como un fenómeno ya dado, en el sentido natural de la expresión y exento de dudas, interrogantes, cavilaciones.

tipo semiestructurada, cuyo diseño se planteó en función de los ejes centrales de la investigación que surgieron en consecuencia del análisis del *corpus*.

En los apartados subsiguientes se desarrollarán algunas de estas conclusiones respecto de los dos ejes previamente planteados.

## 2.2 ALGUNOS APORTES RESULTANTES DEL ANÁLISIS DEL CORPUS

En virtud de lo referido en el título precedente, algunos de los aportes que se ofrecen dentro de este apartado se referirán, particularmente, al tópico central de esta ponencia relacionado con la importancia de la incorporación de las CE, como tópico de la agenda pedagógica contemporánea.

Es de esta manera, y a fines de poder realizar el análisis de una parte del interior de las CE, integrantes del *corpus*<sup>7</sup>, que se constituyó a partir de la categoría *episodio*<sup>8</sup>, como dispositivo analizador. La misma se configura en virtud de la dificultad de determinar, dentro de los registros escriturados estudiantiles, qué correspondía a parte de una clase, una clase, o un conjunto de ellas. La continuidad -o límites de los episodios- estaba dada, más bien, por un eje temático o tópico común vinculado a cada uno de los diferentes espacios curriculares.

Al interior de cada episodio, se relevaron una serie de componentes, cuya presencia no asumieron regularidad -constancia-. Entre ellos se registraron: las *fechas* en la que había tenido lugar el episodio, sus *títulos o temáticas*<sup>9</sup>, las *definiciones teóricas de conceptos* y su desarrollo, de extensión variable – en algunos casos, dicha extensión, involucró solo algunas líneas, en otros casos un párrafo, o varios y, finalmente, en otros casos en los que abarcó varias carillas-. *Actividades/ejercitaciones*, las primeras, dispuestas en el marco de una consigna, más o menos clara y orientativa, que indicaba acciones que se esperaban que los estudiantes desarrollaran. Se señala como aspecto importante, que no en todos los casos se relevaron registros completos, como respuestas a estas consignas, sino que en algunos circunstancias, se relevaron espacios en blanco -categorizados como

<sup>7</sup> A los fines de esta ponencia, solo se abordarán cuestiones que la investigación ha aportado en relación al tema central que aquí se desarrolla, pues el carácter exploratorio de la investigación involucró un abordaje amplio de numerosos aspectos de las carpetas escolares de los estudiantes que no serán incluidos en este documento.

<sup>8</sup> El episodio se define una secuencia pedagógica que tienen principio y final, que contienen un conjunto de registros estudiantiles, en su mayoría de carácter pedagógicos, con fines de enseñanza, pero que se constituye en parte integrante de un cuerpo de trabajo mayor, 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 una demarcación de éste. Metafóricamente hablando, se trataría de un segmento, dentro de una CE, delimitado por ciertos elementos, no siempre constantes y no siempre visibles, que operan, también, a modo de fronteras" (Barrionuevo Vidal, 2019:111).

<sup>9</sup> Dentro de este componente, se observa que los títulos o temáticas no responden a la categoría de aprendizajes-contenidos, que es la categoría teórica que emplean los Diseños Curriculares vigentes de la de la provincia de Córdoba (en adelante DDCC).

lagunas o silencios<sup>10</sup>. Las *ejercitaciones*, en cambio, referían a listados de ejercicios de diferentes espacios curriculares, sin una consigna orientativa respecto de la acción y/o procedimiento esperado por parte de los estudiantes -posiblemente, señalado oralmente por el profesor-. Las *correcciones*, por parte de los profesores, entendidas como intervenciones/mediaciones de tipo orientativas, correctivas, sugerentes o de *feedback*, para acompañar los procesos de aprendizajes<sup>11</sup>. Componente que, extrañamente, no tuvo regularidad respecto de su presencia, a excepción del espacio curricular inglés.

Por otra parte, del conjunto de episodios analizados, en el marco de la investigación referida, no todos ellos integraron la categoría *demarcación visible*; esto es, aquellos cuyo comienzo y finalización puedo precisarse de una manera clara e inteligible, determinada por elementos integrantes del propio episodio. En tanto que, en el estudio de otros episodios, la demarcación no fue perceptible debido a la imposibilidad de delimitación de la secuencia, por la ausencia de componentes divisorios. Sin duda alguna, estos episodios no son referentes directos de lo que acontece en una clase, sin embargo, dieron lugar a algunos interrogantes para promover la reflexión, entre ellos: ¿cómo se articula el desarrollo y la gestión de una clase, con aquello que se registra en la CE como dispositivo?, la dificultad de la delimitación de episodios ¿tiene que ver con la ausencia del registro de estrategias de enseñanza motivadoras, desafiantes, al comienzo de una clase y la inexistencia de momentos de conclusiones, cierres, reflexiones individuales y/o grupales, proceso de metacognición? O, simplemente, estas estrategias están presente en las clases, pero no se registran en las CE.

Por otra parte, y volviendo a los diferentes componentes mencionados de los episodios, resulta necesario poner en foco otros dos aspectos fundamentales, respecto del contenido mismo del episodio; por un lado, el tipo de propuestas de enseñanza registradas y, por otro, las intervenciones de los profesores bajo la categoría de correcciones. Las primeras, como se señalara en el párrafo precedente, propuestas de enseñanza de tipo tradicionales y directivas, desprovistas de desafíos cognitivos movilizadores, generadoras de respuestas más bien de tipo reproductivas que constructivas<sup>12</sup>. El segundo aspecto, imbricado a la ausencia de retroalimentación

<sup>10</sup> Esta ausencia de resolución de consignas constituye un nuevo disparador, en el marco de una actual investigación sobre "Relaciones entre estudiantes y profesores. Una aproximación desde las carpetas escolares de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba", para la obtención del grado de Doctora. Este dato, se constituye en un indicador para avanzar en el análisis de la categoría de vínculo pedagógico y una de sus características importantes, la asimetría.

<sup>11</sup> La corrección entendida como la actuación del docente- intervención, interposición y/o mediación- dentro de la producción escrita del estudiante, frente a errores que éstos cometen; aunque no siempre todas esas intervenciones asumen el carácter de correcciones (Ribas Moline y D' Aquino Hilt, 2004).

<sup>12</sup> Este aspecto de la investigación abre un espacio, de suyo rico e interesante, para ser indagado desde una perspectiva pedagógica didáctica.



-las intervenciones registradas de los profesores, a las producciones / realizaciones (registradas) producidas por los estudiantes-. Este aspecto señalado, abre un sinnúmero de interrogantes respecto del modo en que los profesores llevan adelante el seguimiento y acompañamiento de los procesos de aprendizajes estudiantiles. ¿De qué manera toman conocimiento los estudiantes de las marchas de sus procesos de aprendizajes? ¿Existen forma de retroalimentación verbales/orales de los que no quedan testimonios escriturados, por lo menos, dentro del *corpus* analizado? ¿Aparecen nuevos formatos de retroalimentación de los que las CE no pueden cuenta? ¿Constituye, la instancia evaluativa, el momento en que los estudiantes toman conocimiento de sus aprendizajes, procesos, resultados? ¿A qué obedece la ausencia de correcciones? ¿De qué manera impactan estas lógicas de uso, de las CE, en las trayectorias estudiantiles?

Realizando un *zum* sobre la categoría correcciones, estás solo pudieron relevarse dentro del espacio curricular: inglés, y en virtud de los diferentes tipos de éstas, pudieron clasificarse en diferentes categorías. Por un lado, en relación con el *contenido* de la corrección misma, que variaron desde un siempre tilde, lo que se interpretó como que las producciones/realizaciones de los estudiantes habían sido realizadas de manera correcta, esperada, hasta expresiones escritas por los profesores de extensión variables. Entre ellas, expresiones muy *breves*, como el término *incompleto*, o *frases largas* en las que los profesores resuelven la consigna del modo en que los estudiantes deberían haberlo realizado. Puedo observarse que, tanto en uno como en otro caso, las mismas se relacionaban con el error, lo faltante, o inconcluso. En ningún caso se registraron correcciones que refirieran a producciones bien logradas, que respondieran a ciertos criterios de evaluación acordes con un buen, o muy buen, desempeño.

Por otra parte, correcciones relacionadas con el color de la tinta que los profesores empleaban en sus intervenciones. Entre la gama de colores relevados, se registraron los colores fucsia, violáceo, verde, y en su mayoría, rojo. Este dato cromático no resulta menor, pues va mucho más allá de una mera cuestión de color detrás de la cual subyace un modo de abordaje, y concepción, en el tratamiento del error dentro de los procesos de aprendizajes. Dentro de la tradición pedagógica, el color rojo de la tinta constituyó la forma simbólica de la violencia aceptada, que asumió el registro escriturado y correctivo del profesor, o maestro, como principio que, al ser plasmado en una hoja garantizaba, o por lo menos prevenía, no el aprendizaje en sí, sino el ajuste a la norma. De esta manera aquel profesor o maestro que no estaba dispuesto a corregir “castigar” el error o la falta, se lo caratulaba como “débil” y en virtud de dicha debilidad, como poco “eficaz” (Lavelde, Elejalde y Ramirez, 1983). Esa forma de castigo simbólica se sintetiza

en el conocido eslogan que reza: “[...] la letra con sangre dentro y la labor con dolor” (Carusso y Dussel, 1999:110).

La riqueza ofrecida por las CE, como fuentes documentales primarias, presenta ciertas limitaciones en el campo de la investigación, razón por la cual se recurrió a las voces de los estudiantes, respecto de ellas, a fines de poder elucidar sus miradas en torno a ciertos ejes centrales derivados del análisis de los episodios. Los aspectos referidos a esta cuestión serán abordados en el apartado siguiente.

### 2.3 ALGUNOS APORTES RESULTANTES DE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES

Con el fin de poder profundizar ciertos aspectos fundamentales de la investigación que las CE, en sí mismas, no permitían elucidar, fue necesario indagar más allá de ellas, en las expresiones estudiantiles, sus experiencias personales, vivencias y algunas rutinas escolares respecto de qué es lo que sucede en relación con su uso y la presencia-existencia, o no, de algunas pautas que regulen su utilización y la función de éstas. Estas encuestas permitieron, a su vez, soslayar el sesgo posible ante las: “[...] ansias de interpretar, “hacemos hablar” en los documentos a los sujetos que creemos que están detrás de él” (Gvirtz y Larrondo, 2010:27).

Las encuestas fueron realizadas a 25 (veinticinco) estudiantes de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, de capital e interior, públicas y privadas, a partir de un instrumento semiestructurado, que giró en torno a 4 (cuatro) ejes principales. El primero de ellos, relacionado con los modos según los cuales los estudiantes ordenaban –disponían- el interior de su CE, **categoría (a) ordenamiento**; a qué lógicas respondían esos ordenamientos –en caso de que mediara algún criterio- o, simplemente, si el mismo asumía un carácter más bien arbitrario. El segundo eje refería a la **categoría (b) momento de utilización**, para qué y por qué; es decir, que en este caso el eje principal se desagregaba en dos dimensiones, el *momento de la clase* en que la CE era utilizada y el *por qué en ese momento*. El propósito se orientaba a elucidar la presencia de alguna mediación-intervención docente, o no, relacionada con el momento de su utilización. El tercer eje dio lugar a la configuración de la **categoría (c), para qué y por qué** en ese **momento su utilización**. Finalmente, un cuarto eje que dio lugar a la **categoría (d) función-finalidad**, que tuvo que ver con la función de esas CE en general, la finalidad de éstas o, el porqué de su utilización en el marco de procesos de enseñanza.

Los límites de esta producción reclaman un recorte de los resultados obtenidos como consecuencia de las encuestas, por tal motivo, se expondrán algunas voces estudiantiles, no las únicas, pero si representativas, de las expresiones vertidas por los estudiantes.

Por otra parte, resulta interesante recuperar algunas de las voces respecto de la **cuarta categoría** de análisis que se vinculaba a la **finalidad de estas CE**, es decir, la razón de ser y su utilización dentro de la sala de clases.

Dentro de la **categoría finalidad** surgieron diferentes **subcategorías** y, una de ellas, se vinculaba a la **enseñanza** y el **aprendizaje**. Entre sus respuestas, los estudiantes señalaron. “Porque así podés tener todo lo que nos enseña...” (Estudiante 1). “[...] tenemos todos los temas que vamos estudiando y aprendiendo en cada materia...” (Estudiante 5). “Es más fácil llevar la materia y poder estudiar” (Estudiante 7). “[...] poder estudiar y saber lo que los profes dan en el año” (Estudiante 9).” Tenés todo lo que te enseña” (Estudiante 11).

La **segunda subcategoría** se subsumió bajo una cuestión de **deber y mera obligatoriedad**. Así los estudiantes expresaron: “[...] llevas todo lo que tenés que tener en la materia” (Estudiante 3). “Guardar los temas de la materia” (Estudiante 4). “Y...solo en la carpeta podés tener todo lo que el profe dice en clase, lo que explica, los trabajos prácticos”. (Estudiante 6). “Es tener todo lo que hacemos en la clase” (Estudiante 7).

Con relación a la **tercera subcategoría**, esta se vinculó, expresamente, con las instancias de **evaluación**. “Estudiar para las pruebas” (Estudiantes 1 y 3). “Y te sirve mucho cuando vas a tener una prueba, cuando te toman lección...” (Estudiante 10). “[...] para las pruebas” (Estudiante 11). “Y, no sé muy bien, yo si hay prueba siempre pido a mis compañeros...” (Estudiante 12). Dentro de esta subcategoría surgieron algunas expresiones diferentes tales como: “Si tenés la carpeta completa, es como que te ayuda más y tenés asegurada la materia” (Estudiante 5). “Hay profes que te ponen nota por tener carpeta completa” (Estudiante 7).

Es así como, amén de ser un artefacto de uso no obligatorio, desde la perspectiva normativa, pero que adquiere fuerza de utilización, resultante de una práctica consuetudinaria cuyo empleo está librado a la voluntad y libre arbitrio de los estudiantes. Esta cuestión lleva a interrogarnos en qué medida este artefacto es pensado, por el docente, como soporte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En conclusión, resulta posible afirmar que existe una tensión entre debo usarlo, pero, sin embargo, lo hago al modo que decido o prefiero, independientemente si ese modo incide, favorablemente, o no, en los procesos de enseñanza y aprendizajes.

### 3 ALGUNAS CONCLUSIONES

El interrogante central en torno al cual han rondado los diferentes aportes y análisis respecto de las CE se ha orientado en poder hacer foco respecto de qué lugar ocupan, estas CE, en un plano muy próximo, relacionado con la planificación de la

enseñanza por parte de los profesores del CO de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. En el contexto de los procesos de planificación, se tiene en cuenta qué es aquello que los estudiantes deben (o deberían) registrar en sus CE, con la mirada puesta en sus aprendizajes.

A su vez, si tenemos en cuenta que este grupo de estudiantes señalaba que las CE constituían un recurso material de estudio, en el que registraban, por lo menos, parte de lo que se enseñaba en el contexto de una clase, qué registrar, adquiere un lugar central.

Volviendo al eje central de esta ponencia, enfocada reflexionar sobre acciones a corto plazo, como parte de una agenda pedagógica más global que tenga como eje central a los estudiantes, los procesos de aprendizajes; la transición de los sistemas escolares de enseñanza a sistemas escolares de aprendizaje requiere de múltiples aportes en diferentes órdenes de lo escolar. Empero, parte de ellos tienen que ver con (re) visitar, reflexionar, asignarles nuevos sentidos (resignificar) a artefactos, prácticas, rutinas, modelos que han pervivido, amén del devenir histórico, por el mero hecho de que siempre fueron así, de ese modo y, por tanto, constituyen parte de una arquitectura institucional-pedagógica -didáctica congruente con otros momentos, espacios y tiempos históricos que planteaban, a la educación y a la enseñanza, otros requerimientos y desafíos acordes aquellas circunstancias.

Es así como los procesos de reflexión permiten dotar, a estos artefactos pedagógicos, -las CE- de nuevos sentidos que traen, concomitantemente, procesos de (re)funcionalización, de nuevas lógicas de uso, que involucren a los estudiantes de manera activa y protagónica, con oportunidades de, por un lado, personalizarlos, de acuerdo con sus propios procesos de aprendizajes. Así, por ejemplo, qué actividades te resultaron más interesantes, por qué; cuál consideras tu mejor producción, por qué; cómo llegaste a estos resultados/conclusiones; podrías haber seguido otro/s camino/s alternativos para llegar a ellos, entre otros. Pero por otro, incluir como constante los procesos metacognitivos que posibilitan indagar respecto de los modos que aprenden, los procesos que desarrollan, las dificultades que, principalmente, deben sortear, los diferentes grados de satisfacción respecto de los resultados alcanzados, los nuevos aprendizajes, las oportunidades que se habilitan para seguir aprendiendo.

Dentro de la corriente del cambio educativo, no solo en nuestro país, sino en clave latinoamericana, hay un aspecto importante que no puede soslayarse, imbricado a la normativa jurídica que viene entrando en vigor para cimentar la educación como derecho personal y social. Tal como señala López:

Están entrando en vigencia leyes complejas, que expresan el profundo debate sobre la educación que se está viviendo en la región, [...]. Son normas que se

estructuran en torno a una comprensión de la educación como un derecho, y proponen horizontes cada vez más altos respecto de la formación de las nuevas generaciones. (2007:51)

Esta cita nos marca un camino posible, no el único, para pensar el lugar de las CE en el marco de una agenda pedagógica que reclama una discusión, en torno a ellas y, cuyas conclusiones, puedan verse reflejadas en un marco político normativo. Sin duda alguna que su inclusión, desde las políticas educativas públicas, no constituye una solución por efecto sucedáneo a las problemáticas complejas que afectan a la escuela secundaria –se trataría de una propuesta inadecuada en su reduccionismo–; pero sí, un punta pie inicial que suponga removerlas de las antiguas vitrinas escolares para centrarlas en mesas de discusión didáctico pedagógicas y contribuir, desde estos espacios, con aportes a la planificación de la enseñanza, la gestión de clases, los procesos de aprendizajes y a las trayectorias escolares estudiantiles, entre otros.

## BIBLIOGRAFÍA

Barrionuevo Vidal, M. B. (2019). “Las carpetas escolares como dispositivos en el ciclo orientado de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. Período 2010-2016”. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Directora, Dra, Gvirtz, S.. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Córdoba.

Barrionuevo Vidal, M. B. (2019). “Las relaciones entre estudiantes y profesores. Una aproximación a través de las carpetas escolares de escuela secundaria”. Proyecto de Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Directora, Dra, Gvirtz, S.. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Córdoba.

Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Homo Sapiens ediciones. Santa Fe. Argentina.

Del Valle Redondo, A. y F., Perelman de Solarz (1988). “El cuaderno de clase y su autor”. En *Lectura y Vida*, Año 9, N° 3 Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/> (Consultado 19/03/2018).

Dussel, I. y M. Carusso (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires. ISSN 2362-3063.

Gvirtz, S. y Larrondo, Marina (2010). “El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación. Alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje”. En Meda, J., Davide, M. y Sani, R. (comps.) *School Exercise Books: A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (pp. 11-22). David Brown Book Company: Macerata, Italia.

López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*, Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. IIPPE/ UNESCO: Buenos Aires.

Ribas Moline, R. y A. D` Aquino Hilt (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Editorial Edelsa. Colección Investigación Didáctica. Madrid. ISBN 9788477114444.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc libros. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-538-517-7.

Gobierno de la provincia de Córdoba. (2011-2015) *Diseño curricular de la educación secundaria. Encuadre general. Tomo I.* Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20\(15-03-11\).pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20(15-03-11).pdf) (Consultado 10/05/2018).

Gobierno de la provincia de Córdoba. *Prioridades Pedagógicas (2011-2015)*. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Prioridades-2014-2015.pdf> (Consultado 10/05/2018).

Gobierno de la provincia de Córdoba. Resolución 188/18. Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria. Ministerio de Educación. Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://www.uepc.org.ar/media/news/archivo/1569-res-188-18-programa-nraes1.pdf> (Consultado 10/05/2018).

## SOBRE A ORGANIZADORA

**Paula Arcoverde Cavalcanti** - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas, Vol. I, II, III e IV.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acoso 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Agenda pedagógica 144, 145, 146, 148, 153, 154

Alunos 2, 3, 4, 5, 8, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 115, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 204, 210

Aprendizaje 17, 18, 19, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 144, 146, 150, 152, 153, 216

Aprendizaje significativo 95, 96, 97, 98, 99, 100

Aprendizaje situado 53, 57

Autobiografía 77, 78, 79, 80, 81

Avaliação 24, 25, 47, 48, 49, 52, 63, 64, 116, 119, 136, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194

### B

Biología 112, 117, 119, 134, 136, 138, 139, 141, 142

Bullying 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

### C

Carpetas escolares 144, 145, 148, 149, 154

Centros de memória 1, 2, 3

Combustión 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76

Competências 19, 28, 30, 33, 42, 49, 56, 57, 64, 89, 92, 94, 120, 137, 142, 214, 215, 229

Conceções 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181

Conceito de PEI 184, 186

Condición física 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111

Currículo 31, 134, 136, 142, 180, 190, 195, 223

Currículo escolar 134

### D

Diagnóstico 24, 42, 46, 50, 51, 66, 102, 104, 105, 108, 109, 111

Didactic competence 157, 158, 159, 164, 167, 169



## E

Educação 1, 2, 3, 9, 22, 45, 64, 77, 79, 80, 81, 114, 120, 121, 134, 136, 137, 141, 142, 143, 170, 178, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 211, 212

Educação básica 1, 2, 136, 186, 189, 193, 194

Educación 10, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 76, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 111, 121, 123, 124, 130, 131, 133, 144, 145, 146, 147, 153, 154, 155, 213, 214, 215, 216, 219, 222, 229, 230

Educación secundaria 66, 67, 76, 155, 213, 214, 219, 222, 229

Educational paradigm 157, 158

Eficiencia Física 102, 109, 110

Ensayo argumentativo 213, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 228, 229

Ensino-aprendizagem 8, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 175, 179

Ensino secundário 134, 136, 137, 138, 141

Escritura 32, 40, 41, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 222, 225, 227, 228, 229

Estratégias de ensino inclusivo 184

Estudantes finalistas 21, 22, 23, 26, 27

Estudiantes 17, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 132, 133, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 214, 215, 223, 229

Exemplo 3, 24, 44, 48, 77, 78, 79, 80, 136, 137, 138, 140, 192, 207

## F

Formación transformadora 53

## G

Geologia 117, 119, 134, 136, 138, 139, 141

## H

Habilidades comunicativas 95, 98

Habilidades sociales 11, 17, 19

História 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 20, 61, 78, 80, 81, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 198, 204, 206, 208, 212

## I

Idiomas 122, 125

Inclusão educacional 184, 193

Informática 82, 83, 90, 226

Interpretação de textos 42, 44

## J

Jesuítas 77, 78, 79, 80, 81

## L

Lectura 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 154, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 225, 226, 227, 229, 230

Lectura comprensiva 29, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40

Lenguaje 29, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 66, 67, 74, 75

## M

Madalena Freire 196, 197, 202, 210, 211

Manuais escolares 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

Method 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Missão 77, 79, 81

Mobbing 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19

## N

Niños especiales 95

## P

Participatory action research 156, 157, 158, 159, 164, 165

Pedagógico 24, 28, 53, 56, 57, 60, 64, 78, 80, 103, 119, 120, 144, 145, 146, 147, 149, 172, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 200, 202, 215, 230

Percepción 68, 74, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 132

Processo educativo 62, 112, 203, 206, 208

Professores 3, 4, 5, 8, 63, 64, 115, 116, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 191, 192, 210

## S

Simbolización 66, 74

Sucesso escolar 22

Systematic 11, 94, 156, 157, 158, 160, 162, 164, 167, 168, 169

## T

Técnica cloze 42, 43, 45, 46, 47, 49, 52

Tecnología 82, 83, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 113, 115, 120, 125, 131, 134, 136, 137, 194, 216

Tecnologias digitais 112, 114

TELT 29, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40

Tempo e espaço 196, 197, 208

Teoría de la argumentación 213, 215, 222, 223, 224, 230

Trastorno específico del aprendizaje 29

Trayectorias escolares 144, 145, 146, 154

Tutoría 22

## V

Virtualidad 82, 122, 126, 130, 131, 133