



## Condiciones y tensiones en la construcción de prácticas pedagógicas en la escuela primaria

Emilio Ducant<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo desarrolla dos tensiones que permiten caracterizar los procesos de construcción de prácticas pedagógicas en escuelas primarias, en vínculo con las condiciones en que ellas tienen lugar. Identifica discursos, sentidos y prácticas contrapuestas respecto de la definición de las relaciones entre los sujetos y las reglas escolares, y acerca de las orientaciones que asume la formación en el Nivel Primario.

Las tensiones presentadas se plantean como construcciones analíticas que emergen de un estudio de casos en dos escuelas de jornada completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se analizaron para dicha construcción discursos pedagógicos oficiales así como testimonios y prácticas de enseñanza registradas por medio del trabajo empírico que supuso la investigación.

Condiciones de escolarización - discursos pedagógicos oficiales -  
escuela primaria - prácticas pedagógicas - ritmo

---

<sup>1</sup> Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFyH, UNC - CONICET. CE: emiducant@gmail.com

## Conditions and tensions in the construction of pedagogic practices in primary school

### Abstract

The article presents two tensions that help to characterize the construction of pedagogic practices within primary school. These tensions are described in relation with the conditions in which pedagogic practices were developed. The analysis identifies opposite discourses, meanings and practices regarding two main aspects: the definition of the relationships between students and school rules; and the orientation that education adopts at primary level.

The tensions presented in the text emerged as a result of a case study developed in two full-day primary schools in Buenos Aires city. The process of analysis considered different official pedagogic discourses, as well as teachers' discourses and practices, which were observed during empirical work.

Schooling conditions - official pedagogic discourses - primary school - pedagogic practices - pacing

### Introducción

Este artículo presenta dos tensiones que atraviesan la construcción de prácticas pedagógicas (Bernstein, 1998) en los grados del Primer Ciclo de dos escuelas primarias de jornada completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en las clases de un espacio curricular específico: Conocimiento del Mundo. Estas tensiones emergen como construcciones analíticas en el marco de una investigación doctoral<sup>2</sup> e intentan dar cuenta de contraposiciones en los modos en que tanto los discursos pedagógicos oficiales (Bernstein, 1993) como las/os docentes involucradas/os significan y estructuran las prácticas en relación con: la definición de las relaciones entre las reglas escolares y los/as alumnos/as; y la orientación que asumen los procesos de formación en el Nivel Primario.

Se desarrollan en un primer apartado cada una de las tensiones aludidas, entrelazándolas con referencias a las condiciones en que ellas se producen. El apartado siguiente plantea la conclusión, recuperando los puntos desarrollados en clave de ideas a seguir explorando.

---

<sup>2</sup> Se trata del proyecto inscripto en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, dirigido por la Dra. Adela Coria y codirigido por el Dr. Gustavo Bombini, en el marco de una beca interna doctoral del CONICET. La investigación apunta a reconstruir los rasgos que asumen las prácticas pedagógicas en grados del Primer Ciclo de escuelas primarias de gestión público estatal de CABA, en un contexto de políticas pedagógicas oficiales que introducen reformulaciones de los criterios de promoción de los alumnos y alumnas, la disponibilidad de más tiempo para la jornada escolar, y la integración de contenidos tradicionalmente presentados por separado.

## Las tensiones construidas

### ***Más tiempo en la escuela: entre la formación “académica” y la formación de hábitos***

En los discursos pedagógicos oficiales considerados, la extensión de la jornada escolar pivotea entre la necesidad de ofrecer más tiempo para los aprendizajes de los alumnos y alumnas, y la habilitación de una oferta cultural más completa a la que no todos los sectores sociales tendrían acceso por fuera de la escuela (Dirección de Nivel Primario, 2012). La implementación de ritmos de aprendizaje más relajados, producto de más tiempo para enseñar los mismos contenidos que en jornada simple, se tensaría frente a la incorporación de nuevos contenidos.

Se advierte, además, una tensión entre el supuesto de los discursos referidos según el cual la extensión de la jornada escolar potenciaría las condiciones para la distribución de aprendizajes valiosos para todos/as los niños/as, y la apreciación compartida por muchas/os maestras/os respecto de las dificultades de los sujetos para afrontar actividades instructivas durante esa mayor cantidad de tiempo. Consultadas/os por diferencias y similitudes entre enseñar en escuelas de jornada simple y en escuelas de jornada completa, maestras y maestros generalmente coincidieron en resaltar el cansancio de las/os alumnas/os como un rasgo sobresaliente de las segundas, algo que ha sido ya relevado en otras investigaciones (Feldfeber et al., 2005). Así, *“contrariamente a lo que se espera, que rindan más, rinden menos porque están cansados”* (maestra de tercer grado), sobre todo en el horario de la tarde cuando *“... ya están agotados, no prestan atención a la actividad, y más con los nenes chiquitos”* (maestra de segundo grado).

En este contexto, las maestras y los maestros resaltaron como características del trabajo pedagógico en las escuelas de jornada completa tanto la formación de hábitos como la posibilidad de lograr mayor conocimiento personal de alumnos/as y de tejer un vínculo más profundo con ellos/as así como entre los niños y niñas: *“En jornada completa hacés un mayor vínculo en la parte afectiva”* (maestra de tercer grado). *“Esas horas en general se trabaja todo lo que es hábitos, (...) le dedicamos muchísimo sobre todo a los chiquitos, el tema del baño, los dientes, las manos, muchísimas cosas que trabajamos de orden y de higiene”* (maestra de segundo grado).

En relación a la construcción vincular mencionada anteriormente, el mayor tiempo pareció ofrecer la posibilidad de que los alumnos y alumnas conversaran con la/el maestra/o tanto sobre conflictos interpersonales ocurridos dentro de la escuela como sobre otros aspectos de su vida extraescolar:

*Por ahí acá te podés dar el privilegio de un desayuno exteeeeeeenso, de bueno, pasó algo, lo conversamos entre todos, que en la jornada simple no te da el tiempo porque son muy pocas horas (...) Acá, cada vez que pasa algo es como que se conversa una hora entre todos, que también está bueno.* (Maestra de primer grado).

*Claro, los tiempos son muy cortos, se va muy rápido el día, la jornada, la jornada simple que tienen, entonces es como que los nenes están muy, muy centrados en hacer la tarea que tienen con tal profesor. (...) En cambio acá tenemos, pasamos tanto tiempo, o sea están desde la mañana hasta la tarde, entonces entran en juego otras cuestiones también, ¿viste? Los chicos te cuentan cosas de la casa, vienen con muchas historias, te cuentan los problemas familiares y las cosas buenas, todo. (Maestra de segundo grado)*

En relación con el cansancio de los/as niños/as que referían los/as maestros/as, las entrevistas revelaron criterios de selección de actividades en las que, por la tarde, los/as docentes evitaban tareas que requiriesen ejercicios intelectuales intensos, como la reflexión. Al mismo tiempo, parecieron priorizar aquellas propuestas en las que niños y niñas tuvieran que estar activos en la producción de alguna tarea.

*La atención del nene que ingresa y está 4 horas no es la misma que la que está 8 horas acá. Al nene a la tarde hay cosas que no las podés dar, vos aprovechás más la mañana para afianzar, enseñar y apuntalar a los nenes y a la tarde es mucho más tranquilo. (Maestra de segundo grado)*

Se evidenció también que, en ciertas oportunidades, algunas/os maestras/os propusieron la hora inmediatamente posterior al almuerzo como hora de juegos, de lectura libre o de descanso. Puede conjeturarse, entonces, que el día escolar en estas escuelas de jornada completa asumía una conformación partida en la que el funcionamiento de la mañana replicaba al de una escuela de jornada simple, introduciéndose por la tarde actividades alternativas que variaban en su carácter pedagógico.

Aunque el cansancio de niños y niñas apareció recurrentemente en el discurso de las/os maestras/os vinculado al mayor tiempo escolar, generando aparentemente una profundización del trabajo de creación de hábitos por sobre lo “académico”, en algunos relatos se evidenció también la posibilidad de trabajar a un ritmo más relajado así como de llevar adelante otras modalidades de enseñanza.

*Sé que son otros los tiempos. Que en la jornada completa te apachorrás un montón. Se hace lo mismo pero acá como que muy relajado (...). (Maestra de primer grado)*

*Yo puedo tomarme una hora para ver la naturaleza y que vean cuál es la diferencia entre un arbusto y un árbol, ahora, acá. Y en la escuela que no tenía árboles, planificar una salida al parque a ver y observar, ¿entendés? Cómo es el tallo de un árbol, el tallo de un arbusto, y el tallo de un yuyo. (Maestra de primer grado)*

La expresión de la primera de las docentes parece advertir la persistencia de un saber pedagógico por defecto (Terigi, 2013) que obligaría a interpelar la naturalización del cansancio vespertino de los niños y niñas al que aludieron varios de los testimonios de las/os docentes. Esto es, notar que aun cuando se dispone de más tiempo para enseñar, la variación didáctica parecería centrarse exclusivamente en el debilitamiento del ritmo de las prácticas pedagógicas, “haciendo lo mismo” en relación con los demás aspectos que las configuran. En este sentido, la exclusiva desaceleración del ritmo de las prácticas de transmisión parecería no ser suficiente para evitar aquello que las/os maestras/os identifican como cansancio o agotamiento de los alumnos y de las alumnas frente al trabajo de orden instructivo. Sin embargo, el testimonio de la segunda docente advierte, en el campo de tensiones que se vienen delineando, que la mayor disponibilidad de tiempo permitiría habilitar también el ejercicio de otras formas de presentación y de trabajo con los contenidos, implementando situaciones en contextos extra áulicos que demandan otro tipo de organización y, específicamente, otros tiempos.

Sin embargo y en relación con lo planteado en este punto, parece importante relativizar la oposición que plantearon maestras y maestros entre la “formación académica” y la construcción vincular con los alumnos y las alumnas, advirtiendo en otro sentido que el reconocimiento mutuo de la subjetividad de transmisores y adquirientes forma parte de las condiciones que hacen posible la instrucción (Alterman y Coria, 2014).

### **Configuraciones escolares estandarizadas/adecuación a las singularidades**

Frente a la consideración de que ciertas reglas del sistema escolar pueden constituir obstáculos para lograr sostener las trayectorias escolares de todos los sujetos, se evidencia en la formulación de las políticas educativas nacionales del período 2003-2015 en Argentina, la introducción de alternativas de flexibilización de algunas configuraciones institucionales típicas. El establecimiento de los regímenes de unidad pedagógica y de promoción acompañada planteados en la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación constituye un claro ejemplo. Advirtiendo las distintas trayectorias educativas de los sujetos que ingresan al Nivel Primario así como la complejidad de los saberes a desarrollar en los primeros grados, el discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1993) flexibiliza la asociación de contenidos a tiempos estándares como criterio para la decisión sobre la carrera educativa de los niños y niñas. Construye así a primero y segundo grado como una unidad pedagógica, corriendo hacia el final de segundo grado la posibilidad de que un alumno o alumna repita, estimulando al mismo tiempo el pasaje del docente junto con el grupo de alumnos/as. Además, la política prioriza que niños/as sean promovidos/as aun así no hayan alcanzado los aprendizajes básicos de un grado, siempre que se garantice que podrán hacerlo en el transcurso del año siguiente.

Lo anterior, conjuntamente con planteos curriculares jurisdiccionales que proponen definiciones de contenidos más abiertas y cicladas (Ducant, 2019), permite plantear la hipótesis de una reformulación, desde el discurso pedagógico oficial, del grado como organizador de la escolaridad. En esta reformulación, el grado conservaría su conformación homogénea en términos de la edad de los sujetos, pero respetando la singularidad de la trayectoria educativa y escolar y los ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos.

El agrupamiento de sujetos de la misma edad pero con distintas trayectorias escolares y distintos niveles de aprendizajes prioriza el respeto por esta diversidad pero sobre una línea de progresión (la gradualidad estándar) que se mantiene inalterada. Es incluso la progresión en esta graduación y en los tiempos estándares (un año lectivo para cada grado) la que, desde estos discursos, se concibe como un elemento que impacta en la percepción de los alumnos y alumnas y de sus familias sobre sus capacidades de aprender y, así, en su implicación subjetiva con la escuela. De allí que se pretenda que la reformulación de los regímenes de promoción priorice tal pasaje antes que la repitencia. En este sentido, si bien las políticas recientes interpelarían los fundamentos y modos de construcción de la gradualidad, no la desarticularían como organizador de la escolaridad, sino que contrariamente, la reforzarían.

Resulta interesante relevar, en el discurso de las/os maestras/os, contrastes entre posiciones que priorizaron las diversas necesidades, tiempos, intereses de los/as niños/as frente a los requerimientos escolares, con perspectivas en las que las reglas escolares prefijadas y homogéneas aparecieron como prioritarias. No se pretende plantear oposiciones entre bloques coherentes de discursos y prácticas de las/os docentes, sino señalar tensiones **dentro** y **entre** las expresiones y quehaceres de las/os maestras/os en relación con este aspecto.

Desde algunos planteos, los intereses, las necesidades y los ritmos de trabajo y aprendizaje de cada niño y niña parecieron prevalecer por sobre las demandas de la escuela. La diversidad apareció en algunos casos como un valor que se cristalizaba no solo en términos de tiempos diferentes para realizar las tareas y en los aprendizajes resultantes, sino que incluyó la aceptación por parte de la/el maestra/o de las voluntades de los niños y niñas para abordar las actividades planteadas. En otras palabras, la diversidad se tradujo en un claro debilitamiento del enmarcamiento de la práctica pedagógica (Bernstein 1993, 1998), en tanto control cedido a los alumnos y a las alumnas:

*Toda la vida, ya está, entraron a primer grado, se acabó la infancia. Entonces, yo desacelero ahí. (...) la diversidad es esto, de hecho hay chicos que copian todo y hay chicos que “yo hoy no voy a escribir nada” Bueno, ¿Y qué hago? ¿Saco el látigo? No, y “vos no escribís”. (...) al que no lo hizo, al que no lo tiene, al que no lo copió, ya está... no es “te quedás en el recreo que no lo copiaste hoy”, no “andá al recreo mi vida, disfrutá, después vemos y si no lo copiaste, el cuaderno quedará sin eso que copiaste”. (Maestra de primer grado)*

La voluntad de cada sujeto se coloca en primer plano y como un contrapunto de lo que serían ritmos escolares apresurados y rutinas de trabajo que impedirían la posibilidad del disfrute de los niños y de las niñas a partir del juego, como signo de realización de su infancia. Esta desaceleración parece preferirse, a pesar de las dificultades que traería aparejadas, como la de *“estar en un cuarto grado y que por ahí un pibe no te sepa leer y escribir. Y sí, realmente te rompe los esquemas pero bueno, es una persona”* (maestra de primer grado). Testimonio que daría cuenta de la implementación institucional de las nuevas reglas oficiales para la promoción de alumnos y alumnas.

En relación con esto, los relatos de los/as docentes de una de las escuelas consideradas mencionaban el caso de un alumno que, estando en cuarto grado, mostraba recientes signos de apropiación de las prácticas de lectura y escritura. En algunos testimonios, las referencias a este estudiante pretendían rescatar positivamente la reformulación del enfoque institucional para concebir los tiempos de aprendizaje de los sujetos. Otras/os maestras/os, en cambio, aludían a ese caso con la intención de denunciar lo que evaluaban como un debilitamiento extremo e inaceptable de las reglas escolares.

En relación con lo anterior, algunos/as docentes sostuvieron que la repitencia implicaba un beneficio para aquellos niños/as que *“necesitaban”* quedarse en un determinado grado como manera de lograr aprender lo que no habían podido en el año previo, a la vez que oficiaba como un llamado de atención a los/as padres/madres o responsables del alumno/a para que tomara *“con seriedad”* los procesos escolares. La valoración positiva de la repitencia se presentó asimismo como una conservación de su autoridad docente y como reconocimiento de su autonomía, en tanto responsables de un grado; nadie mejor que ellos/as para decidir lo que resultaba conveniente para el proceso de cada alumno/a. Asimismo, estas/os maestras/os invertían el argumento de la frustración esgrimido por las políticas que modificaban los regímenes de promoción tradicionales. Apelaban a sus experiencias personales como alumnos/as en las que la propia repitencia se significaba como un afianzamiento de su rendimiento escolar. Invertían, asimismo, el argumento oficial expresando que era la promoción de un alumno o alumna a un grado en el que estaría en un punto de partida distinto al de sus compañeros y compañeras, lo que le generaría frustración, y no por el hecho de repetir el grado.

Otras/os docentes, en cambio, acordaban con la crítica que el discurso pedagógico oficial introducía a la repitencia como respuesta estándar del sistema educativo a los rendimientos en tiempos diferenciales de los/as alumnos/as. Aludían, en algunos casos, a los efectos negativos que ella tendría sobre la subjetividad de niños y niñas (graficándolo, por ejemplo, como *“recibir un palazo en la nuca”*), o bien a su ineficacia como medida para mejorar el aprendizaje.

Por otra parte, resulta interesante decir que la necesidad que algunas/os maestras/os manifestaron de atender a los tiempos particulares de cada sujeto para aprender, se asentó en diferentes explicaciones acerca del origen de estas diferencias. En algunos testimonios, el rendimiento diferencial entre los/as alumnos/as aparecía fundado en supuestos procesos



universales y biológicos de maduración vinculados a la edad. En consecuencia, se sostenía que un agrupamiento más estrictamente homogéneo (alumnos/as nacidos/as dentro de un mismo año) sería favorable para la enseñanza, dado que nivelaría a los grupos. Incluso en la opinión de maestras que no expresaban una creencia en procesos de desarrollo vinculados a la edad de los sujetos, la conformación de grados por niveles de conocimiento homogéneos se sostenía como una alternativa que beneficiaría los procesos de aprendizaje, porque garantizaría “*que todos aprenden algo*” (Maestra de primer grado A).

Contrariamente a estas opiniones, la agrupación por niveles de rendimiento homogéneo no era el criterio de organización de las secciones escolares. Se identificaban diversos niveles de partida y de avance de los/as alumnos/as respecto de los contenidos abordados, y diferencias respecto de las formas de trabajo frente a esta diversidad. En algunos casos, parecía defenderse la necesidad de una adaptación y reconversión activa de la práctica pedagógica, singularizándola en función de las situaciones cambiantes y necesidades particulares de los/as alumnos/as:

*Los pibes son pibes y vienen como vienen, eso ya no depende de nosotros. Sí depende de nosotros si les enseñamos o no les enseñamos. Me parece que eso es una responsabilidad profesional donde deberíamos pararnos todos los docentes. Eh, no protestar porque los chicos no son como uno lo espera, en todo caso, bueno, ver qué me falta, qué me falta a mí para poder ante esta situación enseñarles algo.* (Maestra de primer grado)

En otros, pareció plantearse la aceptación de desempeños diferentes con respecto a una propuesta pedagógica homogénea, como resultado de lo que se significaban como distintos niveles de desarrollo natural de cada niño/a:

*Es un abismo, un año a esta edad es un abismo, entonces yo trato de ver todo eso, y siempre que busco la edad que tiene es el nene que viene más lento, porque no viene más lento, le falta madurar. Y bueno el sistema no contempla todas esas cosas, tenés que hacerlo vos como puedas, o no exigirle más de lo que puede, y saber que lo que hizo, lo hizo bien y hasta ahí va a llegar y que lo logrará el año que viene.* (Maestra de tercer grado B)

Siguiendo el planteo de este punto, algunos/as docentes cuestionaron la flexibilización de configuraciones cotidianas de la rutina escolar, percibiéndola directamente como una ausencia de reglas. Para ellos/as, por ejemplo, el establecimiento y cumplimiento estricto de un horario común de entrada para todos/as los/as alumnos/as aparecía como un aspecto que necesariamente debía conservarse, frente a prácticas escolares que iban en contra de ello. La llegada tarde de niños y niñas o bien su retiro anticipado por parte de los adultos responsables, aparecía para otras/os docentes como una dinámica relativamente naturalizada y aceptada, sin dejar por ello de reconocer las dificultades que estas situaciones planteaban para sostener el trabajo didáctico en el aula.



Profundizar el análisis de las tensiones entre los requerimientos que las políticas oficiales y los equipos de conducción plantean para reformular las prácticas de enseñanza y los sentidos que despliegan al respecto los/as maestros/as, aparece como una vía fértil para caracterizar las prácticas pedagógicas. Indagar estas tensiones como disputas en torno de la reconfiguración de la identidad y la calificación de los/as docentes, así como respecto de sus concepciones sobre el principio de educabilidad de los niños y niñas (Perrenoud, 2015) se abre como un camino posible. Asimismo, es necesario resaltar nuevamente la importancia de atender más profundamente, en este análisis, a las condiciones laborales en las que se desarrolla el trabajo de enseñar en la escuela primaria. Se alude con ello no solo a las condiciones simbólicas y materiales, fundamentalmente a la disponibilidad de tiempo para el trabajo colectivo entre docentes que exigirían estas reformulaciones, sino también a las que refieren a la disponibilidad de saber/es que hagan didácticamente accesibles (Terigi, 2006) las modificaciones que las políticas requieren de las prácticas de enseñanza.

## Conclusión

Las tensiones abordadas contribuyen a dar cuenta, de manera parcial, de la complejidad que revisten los procesos de construcción de las prácticas pedagógicas estudiadas.

El mandato de inclusión que plantearon los discursos pedagógicos oficiales del período indagado y que recogieron los equipos de conducción de las instituciones consideradas, señalaron la necesidad de reconfigurar ciertas prácticas y dinámicas escolares típicas, atendiendo a la singularidad de los niños y de las niñas y de sus contextos. La diversidad de tiempos para aprender parecería ser una de las formas prioritarias en las que se ancló esta premisa. Se apeló desde allí a la consideración de las trayectorias y condiciones de vida socioeconómica, escolar y afectiva de los niños y niñas para entender sus distintos desempeños. En este marco, las orientaciones políticas e institucionales hacia una mayor atención a las particularidades de los sujetos, sumado a la disponibilidad de más tiempo en la escuela, parecen contribuir a un relajamiento del ritmo en la construcción de las prácticas pedagógicas. Dicho debilitamiento se manifestaría en la modificación de los criterios de promoción tradicionales, cierta flexibilización de los horarios de ingreso y egreso y en el desarrollo de clases donde es posible “sacar el pie del acelerador” y “hacer lo mismo pero más relajado”. Asimismo, el mayor tiempo escolar contribuiría a la construcción de prácticas pedagógicas asentadas sobre relaciones más estrechas entre maestras/os y alumnas/os y entre los propios niños y niñas. Esto, en la medida en que la disponibilidad de más horas fomentaría el tratamiento pedagógico de cuestiones asociadas a lo vincular, a la vez que generaría posibilidades de intercambio más informales sobre aspectos de la vida extraescolar de los niños y de las niñas.

Aunque la extensión de la jornada parece reconocer en algunos casos la posibilidad de reconfigurar los modos de tratamiento del contenido y permitir, por ejemplo, la realización

de actividades fuera del aula, revelaría en otros casos la persistencia de los mismos modos de trabajo que en la jornada simple pero a un tiempo más pausado. Dada la reiterada manifestación que las/os maestras/os hicieron del cansancio de alumnos y alumnas es posible conjeturar que estos últimos casos serían los más frecuentes. En esta línea, se manifestaría una tendencia hacia la profundización del orden regulativo por sobre el instructivo del discurso pedagógico en las escuelas consideradas.

### Referencias bibliográficas

- Alterman, N. y Coria, A. (Coords.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Bernstein, B. ([1990] 1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Volumen IV). España: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España: Morata.
- Dirección de Nivel Primario. (2012). *Documento de apoyo para los equipos técnicos que acompañan a la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ducant, E. (2019). La experiencia escolar en el discurso pedagógico oficial: Análisis de la transmisión de un código educativo en el diseño curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, v. 16, n 16, pp. 1-32. La Pampa, Argentina.
- Feldfeber, M., Gluz, N. y Gómez, C. (2005). *La jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación*. Informe de investigación de la Dirección de Investigación, Dirección General de Planeamiento, Subsecretaría de Educación, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2015). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Terigi, F. (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191-228). Buenos Aires: Fundación OSDE.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.