

# **Carpetas, cuadernillos y cuestionarios: el uso de dispositivos didácticos para el trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria.**

Falconi, Octavio.

Cita:

Falconi, Octavio (2014). *Carpetas, cuadernillos y cuestionarios: el uso de dispositivos didácticos para el trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-081/1711>

**XI Congreso Argentino de Antropología Social**  
**Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014**

**GRUPO DE TRABAJO (80). Antropología y Educación**

**TÍTULO DE TRABAJO: Carpetas, cuadernillos y cuestionarios: el uso de dispositivos didácticos para el trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria.**

**Octavio Falconi. Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”,  
Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba**

Esta ponencia analiza cómo algunas/os profesoras/es resuelven las dificultades y los dilemas por los que transitan en el trabajo de enseñar con las nuevas cohortes de jóvenes alumnos/as que ingresan a la Escuela Secundaria<sup>1</sup> estatal, provenientes mayoritariamente de las clases populares y/o de hogares con un bajo clima educativo<sup>2</sup>; proceso que sucede en la creciente universalización del nivel medio y en el marco de la legislación que establece su obligatoriedad<sup>3</sup>, las cuales han venido siendo acompañadas por la implementación de reformas educativas que han puesto en marcha un conjunto de planes, proyectos y programas orientados hacia la *inclusión* y la *atención a la diversidad*.<sup>4</sup>

Para nuestro país, los pasados tres decenios se caracterizaron por un exponencial ingreso de adolescentes y jóvenes a este nivel escolar, aunque aún profundamente desigual en la permanencia y egreso según su origen sociocultural. En este proceso de expansión del nivel, los y las estudiantes provenientes de los sectores sociales que históricamente estuvieron postergados, ingresan principalmente –aunque con algunas excepciones<sup>5</sup>- a la *escuela secundaria pública estatal* (Pereyra, 2008).

Para un importante número de estos/as jóvenes alumnos/as la experiencia de escolarización de la Secundaria significa la condición de ser los “últimos en llegar”

---

1 La Escuela Secundaria en Argentina está compuesta por un *Ciclo Básico* (3 años) – (edades de 12,13 y 14 años) y un *Ciclo Especializado* (3 años) – (edades de 15,16 y17 años); ambos constituyen un único recorrido de 6 años obligatorios.

2 La categoría *clima educativo bajo en el hogar* refiere a que el promedio de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el mismo es igual o inferior a seis años. Sourrouille, Florencia, (2009).

3 En nuestro país, este proceso se profundiza a partir del año 1993 con la Ley Federal de Educación (24.195) que dispone la obligatoriedad para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria y, posteriormente, en el año 2006 con la Ley General de Educación (26.206), que la establece para la totalidad del trayecto de nivel medio.

4 Esta ponencia recupera avances de la tesis doctoral (FLACSO, Argentina) dirigida por Adela Coria y Elsie Rockwell. Para su realización se contó durante el periodo 2012-2013 con Beca de Areas de Vacancia de la Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNC.

5 Esta excepcionalidad puede ser analizada en dos sentidos, desde los sujetos o desde las instituciones. En el primer caso, individuos provenientes de familias en situación de pobreza acceden a escuelas de gestión privada confesional emplazadas como única opción en ciudades o pequeños pueblos del interior provincial ó en zonas con saturación de plazas en la oferta estatal. En el segundo, se trata de instituciones estatales que pertenecen a universidades nacionales o se encuentran en enclaves barriales de sectores socioeconómicos medios/altos que sus familias ocupan la mayor parte de la matrícula, como así también puede suceder en escuelas de algunas pequeñas ciudades en las provincias.

desde la expansión de la cobertura del sistema educativo; al mismo tiempo, se constituyen en los “primeros en ingresar” desde las trayectorias de sus familias y grupos sociales de pertenencia, y son vistos como los “recién llegados” desde las representaciones y prácticas de sus docentes y directivos (Fogolino, Falconi y Lopez Molina, 2008).

Tomando el caso de Ernestina, profesora de “Geografía”<sup>6</sup>, en el 3er año del *Ciclo Básico* de un establecimiento ubicado en una localidad de la periferia de la Ciudad de Córdoba, Argentina, se aborda cómo los docentes en sus construcciones metodológicas para la enseñanza utilizan un conjunto de *dispositivos didácticos-pedagógicos* (DDP) disponibles en el formato escolar (artefactos que materializan, organizan y hacen circular el contenido escolar en carpetas, cuadernillos, afiches, cuestionarios, ilustraciones, entre otros)<sup>7</sup>.

El análisis reconstruye la elaboración y los usos que hace esta profesora de uno de estos DDP, el Cuadernillo, para lograr que tanto el grupo-clase como cada uno/a de los alumnos/as “hagan” las actividades en el aula y desarrollen un conjunto de aprendizajes<sup>8</sup>.

Para el caso de las Escuelas Secundarias estatales, diferentes estudios muestran que los profesores se encuentran exigidos e interpelados por las trayectorias sociales y las experiencias culturales de sus jóvenes alumnos/as. Las orientaciones para el trabajo de enseñar son cada vez más inciertas y cambiantes en razón que los y las estudiantes ya no son “conquistados” como antes con las actividades escolares tradicionales (Dubet, 2003; Falconi y Beltrán, 2010). Por otra parte, otro conjunto de investigaciones dan cuenta de las dificultades que se les presentan a los docentes para promover

---

6 Este espacio curricular se encuentra en el 1er y 3er año del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, Argentina (2011-2015). El mismo cuenta con un módulo de 80 minutos más medio módulo de 40 minutos –lo que hace 3 horas cátedra (HsC), es decir, dos horas reloj semanales.

7 El corpus de datos se conforma de siete docentes observados en sus prácticas de enseñanza durante los años 2011 y 2012. No obstante, se focaliza en un caso docente por la extensión del presente trabajo.

8 Las referencias constantes de los docentes del caso institucional abordado con respecto a desarrollar construcciones metodológicas con actividades didácticas que provoquen el “hacer” de los y las alumnos/as en las clases ha sido analizado en Falconi (2013) y no se ampliarán aquí por razones de espacio.

aprendizajes productivos y relevantes vinculados con los contenidos curriculares y el mundo contemporáneo (Terigi y Jacinto, 2007; Krichetsky, 2008).

Estas indagaciones coinciden con las expresiones de Ernestina, como también con las de sus colegas, en las cuales son recurrentes las referencias al *esfuerzo* y el *gasto de energía* que requiere *el trabajo de enseñar* debido a las prácticas de sus estudiantes. Según los registros de observación de clases, el numeroso grupo de alumnos/as en el aula hace difícil la regulación de las conductas, como así también su acompañamiento didáctico-pedagógico, debido a que incurren constantemente en acciones vinculadas con su vida social juvenil en torno a la amistad, la seducción y las disputas, que los descentra de las tareas de aprendizaje, generando, además, un ruidoso ambiente en el aula. Esta dinámica en clases exige a los profesores una simultaneidad de intervenciones tales como pedir silencio una y otra vez para poder hablar, dictar consignas ó exponer contenidos, indicar que se sienten y dejen de deambular, que eviten usar sus teléfonos móviles, solicitar que saquen de sus mochilas los materiales para trabajar, que abran los libros de textos y comiencen a leer, que inicien ó que retomen las actividades de aprendizajes pautadas, además de tener que responder preguntas ó interdictar intervenciones espontáneas y simultáneas que surgen desde diferentes lugares del salón de clases. En los relatos de los profesores estas conductas están asociados, por lo general, a cuestiones etarias y desarrollos psicológicos de sus jóvenes alumnas/os, como así también a los repertorios culturales que portan a partir de las experiencias de los contextos sociales y familiares de pertenencia.

Muchos/as de los y las estudiantes que constituyen el grupo-clase presentan fuertes resistencias y/o dificultades para ingresar regularmente al trabajo académico escolar; proceso que muestra su participación en el moldeamiento y negociación con los modos de trabajo de enseñar de sus profesores cuestión que, por lo general, los coloca en riesgo constante de encontrarse en situación de repitencia del año y/o abandono escolar por sus desempeños en clases y las calificaciones que obtienen.

## **Conceptualizaciones que orientan la descripción analítica de las clases.**

Para analizar el uso de los DDP en la secuencia didáctica del caso abordado se recurre principalmente a la complementariedad de tres categorías teóricas. En primer lugar, el concepto de *“construcción metodológica”* que *“implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar [una] propuesta de enseñanza... fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares”* (Edelstein y Coria, 1995:68).

Articulado a ésta categoría se recupera la noción de *“dispositivo”* (Foucault, 1991) que refiere a un conjunto heterogéneo de elementos discursivos y materiales, es decir, la red que puede establecerse entre ellos y que tiene una función *“estratégica dominante”* con el propósito de conducir la conducta de los sujetos y producir efectos en la subjetividad. Anne-Marie Chartier (2002), destaca el valor heurístico y hermenéutico del término porque *“...puede designar realidades de naturaleza y dimensión extremadamente variables”* (2002: 12). Así, esta autora señala que el uso de la categoría permite dar claridad cuando se trata de analizar haceres ó artefactos escolares *“ordinarios”*, como las carpetas o los cuadernillos, *“dispositivos de escritura ó escriturales”* como los denomina, que pueden ser efectivamente abordados como una realidad heterogénea que pone en juego (en red) una multiplicidad de elementos. En este sentido, señala que *“se puede proponer la designación con este término tanto a la escuela como a la clase ó los cuadernos, porque el dispositivo no es una categoría conceptual constructora de clases de objetos predefinidos”* (2002:13-26). Al respecto, resalta desde la conceptualización foucaultiana que *“la mayor parte de los dispositivos son sin autor”*. Es en el conjunto de estos rasgos que los dispositivos basan su eficacia en el ejercicio del poder en tanto *“...que orientan las conductas y las representaciones simplemente porque ellos son un conjunto de experiencias comunes, tan comunes que acaban por tener la naturalidad de las evidencias que permanecen impensadas”*. (2002:13). Para que funcione eficazmente un dispositivo *“...es preciso que haya sido ‘asimilado’ por la institución, o sea, por los individuos, y que sea permanentemente ‘practicado’: un trabajo perpetuo, porque siempre hay nuevos alumnos y nuevos*

profesores”. Así “*un dispositivo asimilado es, por tanto, una realidad interior tanto como exterior, subjetiva como objetiva, representada tanto como instituida. Se habla de él sin que se piense en él...[...]* y “*...permite poner en evidencia las ‘invenciones’ prácticas, no decretadas explícitamente, instituidas sin que la jerarquía intervenga en ellas, por lo tanto se puede decir que fueron producidas de manera anónima por las ‘prácticas’.* [...] Así, lo que se puede comprender a través de los dispositivos... es la historia de las prácticas sociales” (Chartier, A.M. 2002:15,16). Naturaleza de los dispositivos, tales como carpetas, cuadernos, cuestionarios y afiches, que permite subrayar que los mismos, perdurables en el tiempo y presentes en el paisaje escolar, son productos de la historicidad de la “*forma escolar*”<sup>9</sup> (Vincent, Lahire y Thin, 2001), como así también de las resistencias, conflictos y recreaciones que esta forma suscita en ellos. En este sentido, también podemos emparentarlo con la categoría de “cultura escolar” propuesta por Julia (2001, p.10) como “*un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas*”. No obstante, como destaca Rockwell (2013), Julia en su formulación cuestiona: “*que las normas logren engendrar prácticas homogéneas*” y, en este sentido, interroga: “*¿Cómo influyen las prácticas de los estudiantes—su resistencia—en las culturas escolares? [y] ¿Qué transferencias ocurren entre culturas de diferentes sectores sociales y las culturas escolares?*” En este sentido Rockwell subraya que “*la relación entre las culturas escolares y las culturas del entorno social es particularmente compleja y no siempre corresponde a una distinción nítida*” y, en consecuencia, “*las culturas escolares—las prácticas y los saberes reproducidos y legitimados—pueden ser bastante diferentes entre niveles, modalidades, carreras, regiones e incluso escuelas singulares*” (2013). Orientado por esta conceptualización, en el presente artículo interesa dar cuenta acerca del diseño, el uso y las prácticas que se producen a partir de un dispositivo didáctico

---

9 Con este concepto los autores refieren a una configuración socio-histórica en la cual sus elementos adquieren unicidad produciendo un modo de socialización –escolar- en determinadas formaciones sociales, que tiende a imponerse recuperando y modificando ciertos recursos pretéritos. Por lo tanto, alude a una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica, la cual surge en un momento histórico determinado (en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII) y que se autonomiza de otras formas sociales en un tiempo y un lugar diferenciado donde se realizan actividades específicas.

pedagógico (DDP) como el Cuadernillo en la construcción metodológica de Ernestina para sus clases de Geografía.

### **Los usos didácticos del Cuadernillo.**

Los usos en las aulas de los DDP por docentes y alumnos/as parecen evidentes dentro del paisaje cotidiano escolar. No obstante, es importante analizar cuáles son los usos didácticos que hacen de ellos los profesores, las funciones que adquieren y el lugar que ocupan en la organización institucional del trabajo colectivo en las escuelas secundarias.

En el trabajo de enseñar en las aulas de Secundaria existe un repertorio de DDP utilizados por los docentes, de manera variable, según los modos en que consideran más apropiado el abordaje del contenido en función de la gestión del aula y el aprendizaje de sus estudiantes. No obstante, según la propuesta didáctica que se analice, adquieren usos más preponderantes algunos DDP que otros; éstos hegemonizan la construcción metodológica, aunque pueden compartir espacios y tiempo con otros de igual o menor presencia.

Por otra parte, un rasgo fundamental de los DDP es que son *portadores de contenidos*. Esos contenidos adquieren en ellos *formas de presentación* (Rockwell, 1982:130, 1997:32) –aunque de diferente naturaleza según se trate la Carpeta que mixtura producciones de los estudiantes con otros portadores textuales ó el Cuadernillo que recopila páginas, secciones o partes de libros de textos- y esas *formas* también son efecto de las construcciones metodológicas que los y las profesores/as desarrollan. Como señala Edwards “*Los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones*” (1993:15). Los/las docentes utilizan estos DDP de manera diferente según las opciones didácticas que ellos/as asumen con los modos de tratamiento del contenido (Edelstein, 1996:80-83), y éstos últimos se encuentran orientados por los diseños curriculares, la manera de interpretarlos, las construcciones institucionales, el modo que conciben al objeto de enseñanza y el aprendizaje del alumno y, también, por las condiciones que construyen los y las estudiantes para el trabajo de enseñar.

Asimismo, los *modos de tratamiento* y las *formas de presentación del contenido* en las construcciones metodológicas son efecto de las particulares trayectorias profesionales, institucionales y de vida (Alliaud, 1999:20). Por otra parte, el uso de los DDP que realizan los docentes también son producto de “...*lo que en determinada escuela se acostumbra [y de la apropiación] de tradiciones pedagógicas diversas...*” (Rockwell, 1995:26) Asimismo, en el caso particular de los libros de texto que son reapropiados para los Cuadernillos, como señala Rockwell (1995:29) “...*no determinan una práctica docente uniforme*”, por el contrario, son formateados en su diseño y uso según los propósitos didácticos que persiguen con estos portadores textuales.

En otra dimensión de análisis, los DDP son portadores de *prácticas escolares* tanto para los docentes como para los alumnos, unos para enseñar y otros para aprender. En términos didácticos son *mediadores y portadores de prácticas* que intervienen en el trabajo escolar entre docentes y alumnos. Entre esas prácticas, la lectura y la escritura adquieren centralidad en la tarea escolar. Por lo tanto, un análisis didáctico de estos DDP como portadores de estas prácticas se considera relevante por el lugar que ocupan aquellos como estas últimas en la construcción, circulación y organización de los saberes en la escuela.

Los docentes recurren al uso de un DDP ó a varios de ellos en el afán de resolver un conjunto de cuestiones prácticas: mejorar la enseñanza del contenido para que los/las alumnos/as aprendan (que además ayude a estos/as aprobar las evaluaciones) e, íntimamente articulado, construir un ámbito regulado de tareas en el aula que remueva los obstáculos que se les presentan con los y las estudiantes en el trabajo de enseñar, logrando que finalmente “hagan” las tareas en el aula. No obstante, estos propósitos no siempre se alcanzan más allá de las intenciones. Estos DDP requieren ser gestionados tanto durante la tarea de los/las alumnos/as en el aula como así también en la vida de estos/as. Así, el uso de estos DDP requiere transmitir “*maneras de hacer*” (De Certeau, 2000:36), que resuelven algunos problemas de la gestión de las clases pero, a su vez, producen otros nuevos.

Por lo tanto, en este artículo analizaré un caso docente que en su construcción metodológica recurre al uso de uno de estos DDP, el Cuadernillo, para abordar los criterios didácticos que orientan su diseño, los usos que adquiere en el trabajo de

enseñar, las prácticas escolares que intentan promover y las dificultades que se suscitan en el intento de “hacer hacer” las actividades por parte del grupo-clase, como así también por cada uno/a de las singularidades que habitan el aula.

### **Diseño y propósitos didácticos del Cuadernillo en Geografía**

El cuadernillo de Geografía consiste en un compendio o selección de fotocopias de páginas a doble faz de secciones o partes de libros de texto de editoriales comerciales dispuestos en hojas con una dimensión de 30 x 22 centímetros (medida estándar denominada A4)<sup>10</sup>. Estas hojas están encuadernadas con un anillado y una tapa transparente que deja ver una carátula que expresa “*Cuaderno de Geografía de 3º año*” y debajo los siguientes ítems para que complete el/la alumno/a: “*Apellido y Nombre/Curso y División /Escuela*”. Además, indica el año de cursado y de edición “2012”. En el dorso de la carátula se encuentra el “*Programa de Geografía de 3º AÑO A,B,C*” organizado en cuatro unidades con sus respectivos ejes temáticos y la descripción de los contenidos incluidos en cada una de ellas. La siguiente página propone una “*Agenda*” que consiste en una página en blanco con renglones donde los/las alumnos/as anotarán durante el año tareas, evaluaciones y recursos a utilizar con sus respectivas fechas: “*21/3/12: Subrayar las respuestas en tu apunte*” ó “*prox. Evaluación de pág. 48 a 55*”. El cuerpo central del Cuadernillo porta la “*recopilación bibliográfica*” tal como señala al pie del Programa y consiste en una selección de fotocopias de libros de textos escolares. En este sentido señala en la carátula: “*Además de los contenidos teóricos posee las actividades y los mapas requeridos.*” No obstante, no es una simple recopilación de páginas de los libros de textos. Por el contrario, el Cuadernillo muestra un elaborado armado artesanal en cuyas hojas se organizan textos descriptivos y explicativos vinculados con mapas, esquemas e infografías dispuestos de tal manera que facilite los objetivos de enseñanza previstos para las clases. Asimismo, es importante señalar que en esta elaboración artesanal, Ernestina no selecciona actividades preestablecidas que puedan traer los libros de textos. En sentido estricto, el

---

<sup>10</sup> El Cuadernillo debe ser comprado por los/las alumnos/as en un comercio de papelería escolar que se encuentra en la zona céntrica de esta pequeña ciudad. Cuestión que acarreará resistencias y contratiempos en las clases por la falta de su adquisición por parte de aquellos/as.

Cuadernillo no cuenta con “*actividades*”, éstas son escritas en formato de “*Cuestionarios*” (con un número variable de preguntas) en una sección final, que el mismo contiene, con doce o catorce hojas en blanco en las cuáles los/las alumnos/as los irán produciendo a medida que se aborden los contenidos del Programa. Los cuestionarios refieren a información contenida en el mismo cuadernillo. Como expresa ella en relación al diseño de este DDP:

*“Porque cuando termina el año me traigo los libros de todas las editoriales, como 12 o 13 libros, uno de cada editorial, los voy estudiando a todos y voy seleccionando el material...”*

Por otra parte, a partir del relato de Ernestina se puede reconstruir que el diseño didáctico de ese dispositivo se realiza y revisa año a año en función de facilitar la tarea del trabajo de enseñar y mejorar los logros de aprendizaje con los/las alumnos/as.

*“Entonces todos los años voy anotando que esto no funciona, que esto lo retocamos y le vamos dando un formato que siempre se va mejorando.”*

Es en esta dinámica de planificación y reestructuración del DDP de Geografía que Ernestina considera la conveniencia de incorporar al mismo las hojas blancas encuadernadas para escribir o pegar los Cuestionarios: “*Ahora, ellos copian las consignas acá detrás*”. Esta decisión obedece a la necesidad de resolver problemas prácticos en su trabajo de enseñar por medio de recopilar en un único espacio y de manera ordenada las fuentes de información, las actividades y recursos que requiere para la tarea académica. En este sentido, el Cuadernillo sustituye, condensa y organiza dos elementos o recursos tradicionales de la organización del trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria: por un lado, la Carpeta, que por su reemplazo, el Cuadernillo agrega las hojas en blanco para recopilar las actividades en formato de Cuestionario, como así también pequeños espacios en blanco a su interior para desarrollar “resúmenes” en formato de cuadros sinópticos o comparativos y, por otro, el libro de texto u otra fuente de información –como las fotocopias sueltas-. En un solo artefacto aglutina varios dispositivos que, por lo general, en otras construcciones metodológicas de otros docentes, se encuentran separados y/o utilizados de manera paulatina a medida que se va desarrollando la asignatura y que su gestión puede acarrear muchas dificultades y contratiempos.

## **La gestión del Cuadernillo en el trabajo de enseñar: la clase, la autonomía, las dificultades.**

El Cuadernillo expresa enfáticamente en su carátula la función de organizador y regulador del trabajo académico de la asignatura: *“Este material bibliográfico servirá también como **CARPETA**. ...Y DEBERAS TRAERLO TODAS LAS CLASES DE GEOGRAFIA SIN EXCEPCION”*. En este enunciado aparecen numerosos elementos organizativos vinculados con la práctica de enseñanza de Ernestina. Al constituirse en un recurso hegemónico y exclusivo en su asignatura es de crucial importancia que alumnos y alumnas concurren con el mismo para que el desarrollo de las clases puedan “funcionar” con todos y cada uno/a de ellos y ellas. Asimismo, al informar que *“servirá como CARPETA”* traslada no sólo los usos de aquella (aunque no todos) sino el estatus de regulación del trabajo académico a nivel institucional que adquiere como DDP en este establecimiento educativo –aunque se puede hipotetizar que no es una singularidad de este caso escolar-. Así mismo en la carátula se exponen las regulaciones que se trasladan desde la normativa que rige a la Carpeta:

*“Las EVALUACIONES forman parte de **la carpeta** y deberán estar pegadas donde indique la Profesora / Los alumnos que rindan COLOQUIO deberán presentarlo al momento de rendir COMPLETO **tal como lo determina la Dirección de la Escuela...**”* [El resaltado me pertenece]

En esta expresión de la carátula del Cuadernillo aparece un importante aspecto de la regulación del trabajo escolar que representa y materializa la Carpeta en esta Escuela Secundaria. El Cuadernillo viene a ocupar sustitutivamente esta regulación del “hacer” cotidiano en las aulas. Así, éste, adquiere transitivamente el rango o estatus institucional de organizador del trabajo escolar.

En esta organización del trabajo de enseñar en el establecimiento escolar y el aula, el Cuadernillo busca, entre otros objetivos, resolver los contratiempos y obstáculos que se suceden con el uso cotidiano de diferentes DDP, principalmente, como vimos, con la gestión y producción de la Carpeta y el Libro de texto.

*“[Te dicen los y las alumnos/as]...‘No tengo hojas’. Te pedían hojas, terminaba en un conflicto. -‘Vamos a leer’. No leemos. ‘No me lo puede tomar porque eso Ud. no lo dio’ -‘¿Cómo que no lo dí?’”*

Como se puede analizar en las palabras de Ernestina, el uso de un DDP como la Carpeta se constituye en la fuente de información disponible en el cotidiano del aula. No obstante, plantea encontrarse cotidianamente con una producción fluctuante y un completamiento irregular de la misma entre los diferentes estudiantes. Por el contrario, el diseño y uso del Cuadernillo busca reducir la incertidumbre y los obstáculos que se suscitan con un DDP como la Carpeta. De este modo, se busca evitar, por un lado, esa posible ausencia de información o incompletitud y, por otro, la posible falta de concurrencia con los materiales o recursos solicitados. No obstante, como veremos, el Cuadernillo no está exento de estas prácticas de resistencia de algunos/as alumnos/as.

*“...cuando hacemos hacer estos cuadernos, tienen una agenda porque... les voy enseñando que ellos **se tienen que organizar**. No pueden tener anotada en cualquier lado **que mañana hay que traer tal cosa**. ...Acá atrás están todos los mapas que se piden. ¿por qué? Si vos les pedís el mapa con dos semanas de anticipación, cinco te los traen, los otros no. El objetivo es que vos vayas sacando del medio **los obstáculos** y las cosas que te pueden llevar a romper la clase...”*

*“Tengo que decir que hay muchas cosas que agradezco a los severos problemas que he tenido en el aula que me fueron enseñando como seguir...”*

Asimismo, en relación con las dificultades ocasionadas por el uso de la Carpeta, la implementación del Cuadernillo prevé asimismo los posibles contratiempos y problemas que se presentan tanto a alumnos/as como a sus familiares cuando cuentan de manera incompleta o de forma ausente las actividades y la información que se desarrolló en la Carpeta durante el año lectivo. Ante esta problemática, Ernestina considera que el Cuadernillo resuelve que el/la alumno/a tenga los contenidos compilados y organizados también para el momento de las evaluaciones trimestrales o los exámenes finales.

*“(Muestra uno de los Cuadernillos) Este chico a fin de año se llevo la materia [y] la realidad con la que me venía encontrando [que] tiene una carpeta de dos hojas. La madre viene desesperada porque tenía dos hojas solamente en la carpeta y es todo lo que tiene el chico para rendir. El se rasco todo el año, no escribe ¿Cuál es la realidad? Tiene que ir a rendir. No podía continuar esto así. No podía seguir así. ¿Por qué [El Cuadernillo] tienen que tener el programa? Porque la mama no puede ir a buscar[lo]. Porque no saben ni que es lo que piden [los docentes]. No saben, pueden sacar una fotocopia de cualquier cosa”.*

En el esquema de planificación de la tarea de enseñar de Ernestina el Cuadernillo incluso está pensado para aquellos alumnas/os que no se involucran en la totalidad de las tareas escolares cotidianas. De este modo, también está orientado para atender el

fenómeno de algunas singularidades de alumno/as que realizan de manera incompleta las actividades durante muchas clases del año. No obstante, para éstos/as le cabe la misma regulación institucional a la hora de los exámenes de diciembre como se expresa en la carátula: “...para el COLOQUIO deberán presentarlo completo”, es decir, las actividades realizadas en él durante el año. Pero a diferencia de la Carpeta, e incluso el Libro de texto, este DDP resume, ordena y secuencia en un solo lugar todos los contenidos requeridos de tal manera que facilite rendir la asignatura tanto de manera regular o en condición de libre. En este sentido, se enuncia en su carátula: “Los alumnos que rinden en condición de LIBRES deben concurrir con 1 MAPA FISICO-POLITICO DE ARGENTINA”. Enunciado que da cuenta que se pone a disposición el Cuadernillo también para los estudiantes que se encuentra en la mencionada condición. Como vimos, entre las dificultades que busca resolver el Cuadernillo se encuentran el uso y gestión de los libros de textos con las bibliotecas institucionales centralizadas, tanto durante el año como al momento de rendir un examen regular o libre. Aspecto que se puede analizar en esta explicación/justificación que Ernestina le proporciona a sus alumnos/as durante una actividad en el aula con el Cuadernillo:

*“...nos fuimos a colorear a biblioteca, en general yo estuve viendo por la mesas... Y para no volver a sacar los libros, porque resulto problemático en la clase anterior, a los libros ya no los vamos a necesitar, de manera que nos queda el trabajo para hacer acá en el aula...”*

La compleja gestión y uso de los libros de texto también es mencionado por ella en una entrevista “... no me daban los libros de la biblioteca, ...las llaves no aparecían. [...]” En este sentido, las dificultades que ocasiona el uso de los libros de textos es otro de los obstáculos que el Cuadernillo busca salvar para agilizar el trabajo de enseñar en el aula<sup>11</sup>.

La tramitación de la búsqueda de los Libros de texto en la biblioteca requiere enviar a buscar los ejemplares, por lo general, a alumnos varones, en razón del peso, con el contratiempo de que muchas veces se demoran largos minutos en adquirirlos y llevarlos

---

<sup>11</sup> Es importante señalar que la gestión de la biblioteca y de los libros se dificultó más aun debido a que en ese lapso se había jubilado la bibliotecaria. No obstante, este tipo de relatos vinculados con el uso de los libros de textos aparecen en otros docentes.

hasta el aula. Esta circunstancia se puede ver en este fragmento de clase en la cual la búsqueda de los libros de textos insume aproximadamente 25 minutos:

*(El horario del módulo de Geografía de los días martes inicia a las 11 y 25)*

**12.13 hs.** Romina: *Profe yo necesito colorear este mapa que me quedó esta parte y esto en el del lado (señala en su Cuadernillo en ambas hojas)*

*Ernestina: Bueno cuando venga Lisandro ahora lo mando a buscar los libros, porque algunos les falta eso y ahora voy a seguir revisando (la docente había enviado a Lisandro a buscar un mapa a biblioteca. Después de unos largos minutos entra Lisandro con el mapa que le había solicitado. Ahora la docente le dice: ‘Te voy a mandar a buscar otra cosa... buscame los libros de Geografía que son diez u once, no me acuerdo, que se llama Geografía de la Argentina, Santillana Nuevamente, blanco. ‘Vení Lisandro, ¿cómo se llama el libro?’ (Lisandro en la puerta con medio cuerpo afuera del curso le contesta: ‘Geografía de la Argentina, Santillana’.*

*E: Santillana...? / Lisandro: Nueva... (hace una pausa) / E: Nueva-men-te. De color blanco*

*Luego de 10 minutos a las 12. 23 hs. regresa Luciano, y le dice que no consiguió los libros.*

*Ernestina les dice a Lisandro y Guido: Oh no, pregúntenle a la directora, necesito los libros para completar.*

**12. 30 hs.** *(1.25 film) Entran Lisandro y Guido con los libros. Un alumno dice ‘¿Se habían perdido?’ (27 junio 2012)*

Teniendo en cuenta, estas dificultades y contratiempos en el uso de otros DDP, el Cuadernillo en la propuesta de enseñanza de Ernestina, tiene como propósito, entre otros, la organización y simplificación de la gestión de los recursos escolares que portan los saberes curriculares porque éstos posibilitan mayormente las tareas académicas cotidianas en el aula. Esta característica también es compartida por alumnos/as (aunque no por todos/as). Como ella relata en una entrevista sus estudiantes le sugieren la utilización del Cuadernillo (cuestión que aparece en conversaciones informales también con ellos/as):

*“Lo que si yo no quería dejar de comentarte que en 3er año es el primer año que yo puse el Cuadernillo..., el año pasado, me dijeron ‘Profe es mejor con cuadernillos como hacíamos en 1ro’. Ellos me decían que estaban más organizados... ellos te dicen, [que] es más fácil. [...] No se me pierde la hoja, no tengo que ir a sacar fotocopias a cada rato”.*

No obstante, el Cuadernillo encuentra sus propios problemas para la gestión de las clases y para atender el aprendizaje en las singularidades de alumnos y alumnas. Su exclusividad como recurso para la tarea académica en las clases de Geografía acarrea problemas cuando las y los estudiantes no concurren sistemáticamente con este DDP.

Quizás como supone Ernestina es una vía de resistencia de algunos e incluso como señala Rockwell una expresión de “indignación” (2006:23) ante la propuesta de trabajo académica que ella propone y un modo de ralentizar el ritmo del trabajo y motorizar una disminución del volumen de los contenidos desarrollados.

*“De todos modos siempre está el otro: ‘Me olvide el cuaderno’ [...] Se complotan....”*

Por esta razón Ernestina les expresa a sus alumnos/as durante una clase acerca de las consecuencias de no concurrir con el Cuadernillo:

*“Cada día que Uds. no traen el cuadernillo prácticamente es una clase perdida [...] más la que le hacen perder al compañero al cual le piden el apunte” (27 junio 2012)*

En la construcción metodológica de Ernestina el evitar compartir el Cuadernillo resuelve las conversaciones, risas y distracciones que se pueden ocasionar en el trabajo grupal, aunque en algunas clases ella realice este tipo de actividades. En este sentido, durante el transcurso de una clase interpela a los alumnos/as:

*“Persona que esta 80 minutos sin hacer nada es persona que obviamente se va a aburrir y después va a crear problemas en el aula ¿Cuántas personas se olvidaron del apunte hoy?” (18 julio 2012)*

La individualización del alumno mirando sólo su apunte y siguiendo las indicaciones de la lectura guiada, como vemos en el próximo apartado, resuelve las dificultades de la gestión de las prácticas sociales de los alumnos/as. Por el contrario, los ejemplares disponibles en la biblioteca escolar no son los suficientes para que cada alumno/a trabaje con un ejemplar, entonces, requiere que trabajen de dos o tres alumnos, cuestión por la cual Ernestina quizás también evita el uso de los libros de texto. No obstante, la razón fundamental de prescindir de los libros de textos se encuentra como veremos en las particulares prácticas de lectura y escritura que desarrolla en su construcción metodológica con el Cuadernillo. Idea que ella resume en la siguiente frase: *“... ¿por qué el apunte y no en el libro? porque el libro no lo puedo rayar, ni me lo puedo llevar a mi casa...”*.

El orden que intenta establecer en la dinámica de las clases a través de la individualización del Cuadernillo y, en consecuencia, las complicaciones que conlleva

que los y las alumnos/as no concurren con el mismo se puede observar en las intervenciones durante el siguiente registro de clase:

*E: Me puede leer el régimen pluvial pacífico (mirando a un alumno al cual le está solicitando la lectura).*

*Fabio: ¿Quiere que se lo lea Profe? (hablan muchos, se escuchan risas)*

*E: Vamos, te escucho (siguen hablando, vociferando) No, esperame un minuto: 'Lara, ¿De quién es este cuaderno?'*

*Fabio: De ella*

*E: ¿Y el tuyo Fabio?*

*Fabio: Allá*

**12.19 hs.** *E: ¿Allá dónde? (se escuchan voces, risas) ¿A quién le falta el apunte?*

*Lara: Yo no porque no sabía nada, entonces le deje el cuadernillo a Jeremías.*

*E: ¿A qué Jeremías?*

*Lara: A él*

*E: ¿Y por qué vos no haces nada? (se escucha varias intervenciones de distintos alumnos pero no se comprende lo que dicen: luz parece que le dice algo) Bueno suficiente ya, suficiente. –no le dice mas nada a Lara y continua la clase. (13 Agosto 2012)*

Como veremos a continuación en la construcción metodológica de Ernestina el Cuadernillo, en tanto DDP hegemónico, se constituye en su “*estrategia*”. En razón que su uso didáctico requiere de una lectura atenta en el texto por parte del alumno/a con la escucha de la voz-guía de la docente o de un compañero/a, en simultaneidad con el subrayado y las posteriores producciones de escritura o el coloreado de mapas. En consecuencia, la no concurrencia de un alumno/a con el mismo perturba el modo de trabajo que ella tiene planificado y provoca el sentimiento de quedarse sin margen para atender la singularidad del alumnos/as a la vez que resolver la gestión didáctica con el grupo-clase “...*muchos chicos sin Cuaderno, entonces, digamos ya no te quedan estrategias*”

## **El cuadernillo en la construcción metodológica de Ernestina**

El diseño organizativo de cada una de las partes y secciones que comprenden el Cuadernillo buscan resolver un problema práctico fundamental y, a la vez, un dilema por el cual atraviesan la gran mayoría de los docentes de la Escuela Secundaria: cómo hacer trabajar a todos en un ritmo donde vayan aprendiendo lo mismo maximizando el tiempo curricular y el volumen de contenidos desarrollados, batallando con las

condiciones de trabajo escolar que se configuran en el aula con las prácticas sociales de los y las estudiantes. En primer lugar, como se viene exponiendo, la implementación del Cuadernillo busca facilitar la gestión de la clase en función de “hacer” trabajar a todos al mismo tiempo y al unísono sin que a ningún/a alumno/a le falten los recursos para la tarea en el aula: *“Tiene los cinco mapas, incluye los de las pruebas y los de las clases, entonces, cuando vos haces la actividad la haces para todos...”*

Las secuencias didácticas en la construcción metodológica de Ernestina a partir del Cuadernillo están centradas fundamentalmente en la enseñanza de un modo de leer ó una práctica de lectura que consiste en guiar a ésta segmentando el texto de tal modo que permita diferenciar y contrastar conceptos e ideas. Esta práctica se materializa y transmite a través del subrayado y marcajes en el texto que tienen por finalidad que los/las alumnos/as adquieran cierta eficacia en la identificación de diferentes aspectos de la información que contiene. Esta organización y clasificación de la información de manera parcelada tiene por objetivo facilitar el manejo del volumen de contenidos que trae el Cuadernillo. Esto requiere enseñar una tecnología sofisticada al cual ella denomina “*subrayado jerarquizado*” que incluye diferentes trazos, colores y marcas.

*“...para que ellos hagan un **subrayado jerarquizado** les tenes que enseñar vos”  
(entrevista)*

En un segundo momento didáctico, esta práctica de lectura es solidaria con prácticas de escritura que transponen la información “resumida”, a partir del subrayado, en producciones que la organizan en cuadros sinópticos y/o comparativos realizados en el mismo Cuadernillo, por la sustitución que éste hace de la Carpeta como espacio hegemónico de producción escrita en la Escuela Secundaria.

*“Nosotros tenemos que hacer correcto el subrayado porque después va a ver una actividad, si yo subrayo como un cambalache entonces la actividad después me resulta imposible.” (clase 01 agosto 2012)*

Esta construcción metodológica organizada, principalmente, por medio de estas maneras de leer y escribir con y en el Cuadernillo hacen a un *modo de tratar y representar el contenido* que Ernestina interpreta como la mejor manera de lograr el aprendizaje por medio de ordenar la información disciplinar en varios pasos, de forma tal que permita a los y las alumnos/as comprender el contenido o tema que se viene

trabajando. Incluso este *modo* es solidario con dos aspectos/objetivos íntimamente vinculados en su construcción metodológica, por un lado, aprender una manera de “estudiar” que promueva autonomía y, por otro, mejorar los desempeños en las evaluaciones. Estos propósitos son explicitados a sus alumnos/as en diferentes clases:

*“Hoy en la clase, la vamos hacer también para tener **dos objetivos, primero, enseñar cuáles son los factores que están determinando que en nuestro país tengamos tanta variedad climática y el segundo objetivo que persigue es que aprendamos a hacer buenos resúmenes. [...]...tenemos bien aceitado la herramienta de hacer un buen resumen que me sirva para hacer otras actividades ó que me sirvan para estudiar.**”*

*“Enseñar cómo se subraya con el apunte me lleva varios días, que les sirva para estudiar y no que se convierta en un elemento en su contra. Porque después cuando yo arribo a **la prueba**, ya sea a libro abierto a libro cerrado, cuando **el apunte está mal resumido** no van a ir encontrando las respuestas.”*

*“Cuando Uds. subrayan la respuesta tienen que identificarle el número de pregunta que era, porque si no me queda subrayado y ¿para qué está el cuestionario? El cuestionario lo hago para saber qué pregunta me puede hacer la profe, ya sea en las pruebas o durante un examen”*

*“Yo también les dije a comienzo de año que a principios iban a estar acompañados por mí y a medida que Uds. sigan consolidando esas habilidades a fin de año **iban a tener bien trabajado la autonomía del trabajo** y, por lo tanto, se los podía largar solos a resolver las consignas.”*

Es en la conjunción de estos objetivos que persigue Ernestina con su construcción metodológica, en donde se puede comprender la elección que hace del Cuadernillo como DDP en sustitución de otros como la Carpeta o los Libros de textos: su manera particular de presentar el contenido a sus alumnos/as consiste en reunir en un único artefacto un conjunto de prácticas solidarias para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura presentados como información: lectura guiada en profundidad, “subrayado jerárquico”, producción de escritura, autonomía en el estudio y mejores desempeños en la evaluación.

## **Reflexiones finales**

En la construcción metodológica de Ernestina para la enseñanza de Geografía, el diseño y uso del Cuadernillo se configura un DDP sofisticado en función de resolver y organizar un conjunto de problemas prácticos del trabajo de enseñar en las aulas de

esta escuela secundaria estatal. La invención de este *artefacto didáctico* es tanto causa como efecto de dicha construcción en tanto que Ernestina reúne y condensa en un solo *locus* otros DDP y sus prácticas asociadas con el propósito de resolver la gestión de los materiales o recursos didácticos, la concurrencia de los alumnos/as con los mismos, la realización o no de las tareas escolares, su completamiento y los apoyos y/o ayudas que se le articulan para el desempeño en las evaluaciones.

Por otra parte, el Cuadernillo como DDP es un organizador del trabajo de enseñar en el marco de las regulaciones del establecimiento escolar. Al igual que la Carpeta, y en tanto que la sustituye, adquiere rango institucional debido a que las decisiones didácticas de los docentes se encuentran en consonancia con dichas regulaciones, las cuales tienen por objetivo organizar y sincronizar el funcionamiento del conjunto de la tarea colectiva de la escuela para ordenar y favorecer los recorridos y los desempeños de los alumnos y alumnas, incluso más allá de las paredes del aula.

En tanto que organizadores del trabajo escolar los DDP son artefactos que “hacen hacer”, que se deben producir y ser efectivamente producidos y, por lo tanto, requieren de un sujeto productor. La norma de presentación “completo” de los mismos es una regulación que se encuentran en función de que los estudiantes realicen día a día, constante y sucesivamente las tareas escolares; que cotidianamente se ocupen y se encuentren ocupados en y por ellos. Esta productividad de los DDP para el trabajo de enseñar contribuye a resolver el problema por la que transitan muchas escuelas secundarias en general y, en particular, las estatales, en el marco normativo de la obligatoriedad, el cual consiste en que los y las alumnos/as se aboquen al trabajo escolar y por ese medio diriman y disuelvan apatías, desintereses o indisposiciones para las tareas que les ofrece la escuela. En este sentido, el cumplimiento del completamiento de los DDP se encuentra vinculado con el hecho de suscitar ese “hacer”, convertirlo en obligación y lograr la productividad de los sujetos; proceso que se significaría como sinónimo del logro del aprendizaje de los contenidos.

En las condiciones laborales que plantean la Escuela Secundaria a sus docentes debido al ritmo del trabajo encarnado en la multiplicidad de espacios curriculares y establecimientos en que se desempeñan, las propias normativas que desarrollan las instituciones, las prácticas escolares y culturales de sus alumnos/as y la difícil gestión

de los recursos didácticos, la invención de un dispositivo didáctico-pedagógico como el Cuadernillo tiene por objetivo resolver y organizar ágilmente las actividades para cada clase en el día a día escolar. Asimismo, este DDP ayuda o facilita en parte a los/las alumnos/as el problema al que se enfrentan cada día con la concurrencia de diferentes recursos didácticos solicitados para cada espacio curricular. No obstante, para que el Cuadernillo cumpla esta finalidad requiere de un diseño artesanal y pormenorizado en su secuenciación y organización. De este modo, el Cuadernillo como DDP es neurálgico y funcional en la economía del trabajo docente de Ernestina, la organización académica de la institución y el desempeño escolar de sus alumnos y las alumnas.

Como ha señalado A.M. Chartier (2001:19) y en el caso de la introducción de nuevos dispositivos a los habituales en la escuela, el Cuadernillo requiere todo un proceso de aprendizaje en tanto que artefacto, debido a que perturba los usos y costumbres provenientes del uso de otros DDP, y aunque contiene elementos de ellos en una nueva disposición, requiere el aprendizaje de nuevas prácticas escolares y saberes, más allá del contenido mismo de Geografía.

El caso de Ernestina nos permite vislumbrar cómo los usos y diseños de los DDP intentan mejorar, hacer más eficaz y viable el trabajo de enseñar. Al mismo tiempo es la materialización de respuestas inventivas y prácticas en el contexto de la forma escolar, producto de las trayectorias y saberes didácticos-pedagógicos disponibles en los docentes, a los desafíos en los cuales las políticas educativas han colocado a las escuelas con el principio de inclusión escolar en el marco de la obligatoriedad del nivel.

## **Bibliografía**

- Alliaud, Andrea. (2000). "La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje." En: *Revista Propuesta Educativa* N°23, Año 10, Bs. As.
- Chartier, A.M. (2002). "Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária". En *Revista brasileira de história da educação*. N°3 jan/jun pp.9-26.
- De Certeau, Michel. (2000). La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. México.
- Dubet, François. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org): *Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina*. IPE-Unesco. Sede Regional Bs. As. Argentina.

- Edelstein, Gloria y Coria, Adela. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edwards, Veronica. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. En *Revista Colombiana de Educación*. N°27. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones. Santa Fe de Bogotá.
- Falconi, Octavio. (2013). "El trabajo de enseñar en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Estatal: propuestas docentes, grupo-clase y singularidad de los alumnos". X Reunión de Antropología del Mercosur, Departamento de Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 10 al 13 de julio Córdoba Argentina. CD ROOM ISBN 987-24680-2-8.
- Falconi, Octavio y Beltrán Mariana. (2010). "Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela: 'yo tú, él... nosotros apoyamos' ". En: *Cuadernos de Educación*. Año VIII, N°8, octubre 2010. pp. 219-232. FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959).
- Fogolino, A.M.; Falconi, O.; López Molina, E., (2008). "Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba". *Cuadernos de Educación*. Año VI N°6, julio, pp. 227-243. Fac Filosofía y Humanidades. UNC. (ISSN 1515-3959).
- Foucault, M. (1991) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia, (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria. Aportes de la experiencia latinoamericana. Bs. As.: Santillana-IIPE-ONU.
- Krichesky, Graciela. (2008). Las prácticas inclusivas en la escuela media: la perspectiva de los jóvenes. Cimientos: Fundación para la igualdad de Oportunidades Educativas. Buenos Aires.
- Pereyra, Ana. (2009). La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada. Boletín N°8. SITEAL. IIPE-UNESCO-OEI. <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Rockwell, Elsie y Galvez, Grecia. (1982). "Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo". En: *Educación. "Enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales en México"*. Revista Trimestral del Consejo Nacional Técnico de Educación. Vol.VIII, N°42, oct-dic. México, DF.
- Rockwell, Elsie (1997), "De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela" en Elsie Rockwell (coord.) "La escuela cotidiana", Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie. (2001). "La lectura como practica cultural. Conceptos para el Estudio de de los libros escolares". En: *Educação y Pesquisa* Vol.27, N°1, p.11-26. jan7jun 2001. Sao Paulo.
- Rockwell, Elsie. (2006). "Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación". *Educação em Revista*, v.44 pp. 13-39, dez, Belo Horizonte, Brasil.
- Rockwell, Elsie (2013). "Culturas escolares" (Entrada para *Diccionario de Pedagogía*, A. Rodríguez et al. UNAM. (En prensa)
- Sourrouille, Florencia. (2009). *Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América latina. Distintas formas que asume la desigualdad*. Cuaderno 02. Buenos Aires: SITEAL-IIPE-OEI.
- Vincent, Guy, Lahire, Bernard y Thin, Daniel (2001). "Sobre a história e a teoria da forma escolar". En: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, jun. pp. 7-47.