permitieron reconocer un conjunto de variables que a nuestro parecer interferían en la trasposición didáctica. Todo ello motivó iniciar el proceso de análisis multivariado² de la enseñanza y aprendizaje en situaciones concretas, para lo que, se recurrió a una revisión del contexto sociocultural de las instituciones y de quienes asistían a ellas, además, indagar los comportamientos de los sujetos actuantes en el ámbito escolar y las dichas observaciones de clase.

Partiendo de la premisa de que la enseñanza-aprendizaje por definición es una relación social, que además posee una estructura de dominación, consideramos la necesidad del estudio de los vínculos docente-estudiante como medio para esgrimir estrategias que propendan a mejorar las condiciones de la trasposición didáctica (Tomada y Deibe, 2011). Asimismo, consideramos que las experiencias personales pueden ejercer el papel tanto de condicionantes limitantes como de facilitadores del ejercicio educativo y es por ello que ofreceremos un sucinto contexto en el que se ubican las instituciones analizadas y del origen social de los estudiantes.

En principio, las instituciones tomadas en esta oportunidad pertenecen a un mismo partido del conurbano bonaerense y se ubican en dos localidades distintas, aunque no muy distantes entre sí. En concreto, dos de los casos tomados son instituciones que con motivo de las reformas educativas (Ley Federal de Educación 24.195) se constituyeron como Escuela Secundaria Básica (de tres años) y comparten espacio físico con una escuela primaria, mientras administrativamente se detuvo el paso a Escuela Secundaria que es la que tornaría a este nivel de enseñanza como obligatorio y la integración del ESB y ESS (Ley de Educación Nacional 26.206)³. Esta Ley, garantiza que sujetos “*desescolarizados*” y en “*riesgo educativo*”, pudieran no solo ingresar a este nivel formativo, históricamente negado, sino que también permanezcan, y lo concluyan (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). Ambas instituciones se hallan distantes de la localidad de Libertad y, por lo tanto, compone un ambiente periférico con actividad propia de familias trabajadoras de clase baja. Las calles asfaltadas o pavimentadas son únicamente las de acceso principal, mientras que las aledañas son de tierra. En general, los estudiantes que asisten viven en las manzanas más próximas y también asistieron a la institución primaria con la que comparten el patio, generando un ámbito de continuidad institucional educativa que evidentemente contiene al estudiante al mantener los lazos familiares dentro de ambos niveles⁴.

Las otras dos instituciones son escuelas medias desde su origen, con edificios más grandes y trayectorias propias, además, conviven con otras instituciones educativas y no-educativas privadas y públicas. Las condiciones históricas y sociales del espacio inmediato configuran una población envejecida y/o de clase media, por lo que, los estudiantes de ambas instituciones no son originarios del barrio inmediato, sino que se movilizan de las periferias e inclusive son originarios de las dos primeras instituciones que no poseen o es reciente el ciclo superior de la escuela secundaria.

Estas dos Escuelas Medias fueron construidas hace algunas décadas por los vecinos ante la ausencia de otras instituciones, su importancia fue debilitada por la presencia de los colegios privados que se instalaron con posterioridad. De este modo, los fundadores concibieron “una escuela para el barrio” pero en el presente los estudiantes pertenecen a otros barrios. La gran mayoría de los chicos que asisten viven en los barrios aledaños de condición más humilde siendo hijos de trabajadores y desocupados, además, una minoría de ellos son estudiantes que abandonando la escolarización privada ingresaron a la institución. Las condiciones socio-culturales de estas escuelas configuran un ambiente muy particular en el que los ingresos a deshora del turno mañana son cotidianos y los llamados de atención reiterados y poco eficientes. Mientras que, el turno tarde posee una disciplina de ingreso vinculada a la disciplina casi violenta, a veces, incluyendo gritos. En este sentido, cabe aclarar que existe en ambas instituciones el uso de una costumbre sobre la cual si un estudiante del turno mañana comete un acto de indisciplina mayor (por ejemplo: peleas) el castigo es el cambio de turno. Esto se condice con la alta presión poblacional en el turno mañana y la problemática por cierre de cursos en el turno tarde.

En estos términos, quedan en evidencia los contextos socio-culturales y algunas características de las instituciones para poder abordar el análisis del trabajo de campo. Para ello nos proponemos una breve descripción de las situaciones para luego avanzar en su análisis. Finalmente ofreceremos algunas consideraciones sobre lo observado y las proyecciones de trabajo con el objetivo de intercambiar pareceres en un ambiente académico enriquecedor.

Observando la clase de historia: las aulas vaciadas

En 2015, nos propusimos analizar una hipótesis de trabajo en la cual el docente tendía a invisibilizar ya no la dominación inherente a la educación, sino que por el contrario al estudiante mismo, debido a que el educador componía una estructura de clases sostenida en tres pilares: el contenido obligatorio de la currícula; el ajuste de tiempos de trabajo por exigencias burocráticas y un diagnóstico sin función práctica. De este modo, se construye un estudiante invisibilizado/ausente y se dicta una clase dirigida a un ser que no está y que de estarlo no se ajusta a la realidad (Valsecchi y otros, 2015). Por lo tanto, el diagnóstico como herramienta del estado de la cuestión del aula solo se mantiene en tanto obligación burocrática y, por ende, se encuentra desvinculada de la planificación y de la organización general de la currícula.

La exigencia burocrática que ocupa buena parte de la tarea del profesional interfiere en el acto educativo, ya que tanto lo enmarca como lo cruza transversalmente. Aun así, sabemos que la educación nos es un acto neutral ni ausente de las fricciones generadas por los cambios de políticas educativas, puntualmente, el educador está implicado en un acto político, como lo están los educandos y la institución en la que se manifiesta como proceso social educativo (Apple, 2008). Entonces, debemos suponer una ideología impresa en el educador al invisibilizar a sus estudiantes esperando de ellos algo que no son y que quizá no lleguen a serlo.

En la gran mayoría de las observaciones de clase pudimos notar que el docente no indaga saberes previos y en algunos casos ha mecanizado su trabajo en modo que abandona todo intento didáctico o pedagógico. En una de las notas tomadas en el trabajo de campo pudimos documentar lo siguiente:

La docente una vez que ingresa al aula saluda a los alumnos y les entrega unas fotocopias, sin hacer referencia a ninguna explicación, donde comienza a colocar en el pizarrón las consignas, algunos de los alumnos preguntan de qué se trata el tema y ella acota diciendo, copien y hagan silencio (...) Al terminar de colocar en el pizarrón las actividades la docente les comenta a los alumnos que tiene tiempo suficiente para realizar la actividad. Varios de los alumnos no han comprendido las consignas anteriores y se les dificulta seguir avanzando. Un grupo que se encuentra en el sector del fondo le pide a la docente ayuda para despejar algunas dudas, lo cual la docente no les responde y solo acude a aquellos alumnos que no tienen dificultad. (Observación de clases, L43-1c, pág. 3)

De hecho, lo anterior es solo un ejemplo extremo de lo que a veces se observa de modo implícito. Por un lado, cabe suponer que el educador podría requerir los saberes previos en el inicio de un tema nuevo -como estipulan muchas de las estrategias didácticas de su formación- (Insaurrealde, 2009), por otro lado, también podría aprovechar estos saberes previos como medio para evaluar lo comprendido en el encuentro anterior o incluso en el bloque precedente a un recreo o a una interferencia. Sin embargo, estos recursos no se practican e interpelan los prejuicios subyacentes al acto educativo. Aunque también debemos considerar que el educador ha sido llevado a una especie productivismo que condiciona y limita la estructura del acto educativo.

En una de las instituciones analizadas se implementó la figura del “docente tutor”. Este cumple la función de acompañar al profesor titular para contribuir a resolver los problemas de aprendizaje⁵. No obstante, durante las observaciones pudimos tomar evidencia de que estas estrategias se truncaban por la conservación de aquellos supuestos que mencionáramos más arriba.

En el trabajo de campo se anotó:

“Para finalizar el profesor ayudante le pregunta a la docente a cargo si puede hacer leer a los alumnos diferentes párrafos del texto para hacer una puesta en común, lo cual la docente se niega argumentando que cuenta con poco tiempo y no es una práctica acostumbrada.” (Observación de clases, L43-1c, pág. 2.)

Entonces, cabe suponer una ideología dominante en la que se parte del supuesto en el cual los estudiantes no poseen saberes, no los retienen e incluso no tiene condiciones para ello. La ignorancia presente –pero supuesta como permanente- del estudiante trasciende su persona y se construye y reproduce en las salas de profesores por medio de la estigmatización. La clase se dicta a sujetos que “*no existen*” (estudiantes) sobre sujetos que ya no existen (por ej. Belgrano), en este contexto, la historia se halla ausente de los sujetos que deben aprenderla/aprehenderla y la dinámica del aula se reduce al productivismo de completar las consignas extractivas de conocimientos y cumplimentar las exigencias burocráticas de contenido y disciplina (Pineau y otros, 2001)

Asimismo en el primer fragmento puede evidenciarse que el educador ignora la inquietud de un grupo y el observante anota claramente, “Un grupo que se encuentra en el sector del fondo le pide a la docente ayuda para despejar algunas dudas, lo cual la docente no les responde y solo acude a aquellos alumnos que no tienen dificultad.”, cabe suponer que

siendo “*los del fondo*” pesa en ellos algún tipo de estigma que coadyuva a que la docente omita brindarles su ayuda, no obstante, no explica la resistencia a la propuesta del Tutor para integrar los estudiantes como voces activas (Levinsky, 2013). Por esto mismo nos proponemos analizar en el siguiente apartado la incidencia de los estigmas como variable en la construcción de estos estudiantes invisibilizados.

La construcción del estigma y su reproducción

La estigmatización difícilmente pueda ser definida mediante un solo intento ya que somos partidarios de que esta emerja del análisis empírico. No obstante, podemos afirmar que es un proceso que cambia constantemente, una serie de actitudes que se renuevan y que lo único que consiguen es afianzar aquellas cuestiones que abren paso a la exclusión del estudiante y con él, al conjunto total de los estigmatizados. Esta exclusión requiere tomar en cuenta la situación social y económica de los actores sociales, el papel de las instituciones educativas, la cultura impuesta como la correcta y la cultura adolescente que poco tiene que ver con la impuesta por la sociedad.

En concreto las observaciones de clase nos dejan una serie de comportamientos dispares pero tendientes a caminos similares. Veamos como describe la situación de clase uno de los observantes:

Dentro del aula, el diálogo predominaba entre la docente y los chicos, desde el comienzo de la clase, la docente mantenía un ritmo, dinámico y creativo, intercalando chistes para promover un ambiente cálido y bueno.

Comenzaba siempre sus clases retomando saberes, pero no solo de la clase anterior, sino de varias clases, haciendo un resumen corto de lo que habían visto, los procesos importantes los detalles que le parecían necesarios resaltar. (Observación de clases, L38-1m, pág. 1.)

El cronista marca con simples comentarios la actitud inicial del educador y con la misma simpleza afirma en otro momento “... la docente si bien era buena y afectiva, había ciertos chicos con que ya directamente recurría a los llamados de atención en el cuaderno o los enviaba a dirección”⁶. Por lo tanto, el educador se proponía en general como un sujeto que convocaba a la empatía y construía relaciones afectivas, aunque mantenía en paralelo actitudes estigmatizantes sobre algunos estudiantes. Las propuestas pedagógicas en reiteradas ocasiones convocan al uso de la empatía como medio para facilitar la comprensión de los contenidos y, en sentido más llano, para acortar la brecha entre el

educador y el educando. Sin embargo, esta iniciativa tan importante puede no llegar a buen destino si el mismo que la práctica es el que tiende a estigmatizar a sus estudiantes.

Entonces, se hace lógico considerar, como algunos autores plantean que, al encontrar al adolescente rebelde, violento y contestatario, se lo cataloga como a un “criminal” y se adoptan medios acordes, es decir, medidas que vemos en el sistema penal (Farias, s/f). Se lo excluye, se lo rechaza, se le remarca su equivocación, se lo castiga. No se intenta sumergirse en la problemática para solucionarla, sino que se lo invisibiliza siendo casi explícito el hecho de que “*este chico no sirve*”. Tal es así que, como mencionamos más arriba, algunas de estas instituciones practican como medida “disciplinaria” el cambio de turno⁷, por lo que se construye a “los de la tarde” en excluidos dentro de la misma institución y son para “los de la mañana” la resaca institucional.

En particular hemos podido entrevistar algunos docentes/practicantes acerca de su experiencia como residentes y nos parece importante destacar el siguiente fragmento:

Se propuso la participación de los chicos de forma activa dentro del aula ya que se les pidió varias veces que leyeran en voz alta sus trabajos o las fotocopias dadas, para poder así crear un aprendizaje en donde todos participaran dentro del aula, al principio costó un poco ya que nadie quería leer ni participar porque no era un grupo que estuviera acostumbrado a eso, pero en las dos últimas clases se logró la participación de casi todo el grupo (...) Traté de no romper mucho con el esquema con el que ellos venían trabajando durante el año, y noté que era un curso que tenía mucho potencial cuando se ponían a trabajar y les prestabas un poco de atención, al ir banco por banco y hablando un poco con cada uno de ellos creo que las clases se tornaron un poco menos estructuradas. (Entrevista al practicante, Observación de Clases, L4-1t, pág. 1-3)

Por lo anterior queda claro que si el educador es liberado de los prejuicios que se poseen sobre los estudiantes se pueden obtener mejores resultados académicos y en su defecto un espacio de trabajo más agradable y productivo para ambas partes. Sin embargo, las *estigmatizaciones* son trasladadas por los docentes entre sí y de allí a los estudiantes que reproducen esta práctica, por lo tanto, es un proceso dinámico de traslado y reproducción en la que los sujetos intervienen el estigma pero el estigmatizado sigue en su lugar. La problemática radica en que al interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje el etiquetamiento deviene en abuso de poder al integrarse a las herramientas de control social de la institución educativa.

Sin embargo, este mecanismo de estigmatización pensado en un sentido relacional nos lleva a considerar la intervención del estudiante dentro de esta imposición vertical. Allí el estudiante apropia y resignifica el estigma como medio de adaptarse a la situación o resistir dentro del marco de una estructura impuesta. Entonces, habría que preguntarse ¿Hasta qué punto el estudiante ha conservado el lugar estigmatizado como medio para evitar estudiar y comprometerse con las actividades educativas? En definitiva, el espacio impuesto al estudiante lo desplaza de la oportunidad de ser convertido en sujeto activo de su educación ya sea por burocratización o por estigmatización.

La necesidad impuesta por la propia relación educativa lleva al estudiante a preguntar aquello que no comprende o que le significa un interés particular, lo que podría ser material de trabajo en clase una vez más es coartado por la estigmatización.

Ella empieza a repasar las preguntas de la evaluación, y dice por que los alumnos le había ido tan mal.

Ella hace un dibujo del continente africano en el pizarrón y ubica al río Nilo, en donde muestra el bajo Egipto y el alto Egipto, los alumnos le preguntan ¿por qué está arriba el bajo Egipto? ella contesta: Es una explicación geográfica muy larga y difícil de explicar, que más adelante lo van a ver.

La profesora Fernanda se mete y les dice: si hubieran estudiado, estarían aprobado por que no sabían ni donde estaba el rio Nilo. (Observación de Clases, P19-1, pág. 3.)

En la estigmatización no sólo participa el sujeto que con poder genera “la marca” si no que también los que como él pueden reproducirla ya siendo profesores o estudiantes. Del mismo modo, otra profesional al entrevistarse con el docente-practicante comenta:

Tenés que hacer una breve explicación del tema y dar un trabajo como hago yo, porque no se puede explicar. Viste lo que son. Bueno, por lo general, en ninguna escuela se puede explicar. (Observación de Clases, P19-2, pág. 1.)

En este sentido, el docente produce y reproduce el estigma al conjunto general de la educación, aún más, si consideramos que es consciente de estar hablando con un futuro docente-colega y que su objetivo concreto es advertir a su próximo par del estado de la situación. En otra institución de condiciones sociales completamente distintas el cronista anotó:

Con los alumnos se la ve desanimada, en varias charlas informales que tuvimos, nos decía que era el peor grupo, que no le daban ganas de asistir, por ser muy revoltosos y “cortitos” en su entendimiento. (Observación de Clases, L38-3, pág. 1.)

Definitivamente, el educador se encuentra frente a esta situación de desgano, desgaste y sobrecarga burocrática que mencionáramos más arriba. De hecho, cabe suponer que buena parte de este proceso de violencia dirigida al estudiantado se encuentre vinculado a las condiciones socio-laborales en las que se produce el proceso educativo⁸. Aun así, el docente propende a descargar la tensión resultante sobre el sujeto más débil en la coyuntura, que en nuestras investigaciones de campo se evidencia que no logra notar y que por lo tanto, no podrá solucionar en el corto plazo o mediano plazo.

Particularmente, el espacio de enseñanza-aprendizaje de Historia (y Ciencias Sociales) permite la interacción fluida de docentes y estudiantes, además que, se simplifiquen las oportunidades de creatividad, análisis crítico y elaboración comprensiva. No obstante, lo que pudimos observar es la preservación de estructuras de clases tradicionales que podemos resumir en el conjunto Presentación-Explicación-Resolución de Consignas. Claramente, ello es resultado de una serie de prejuicios que condicionan y limitan a la clase misma.

En este sentido, la Sala de Profesores como espacio de sociabilidad de los trabajadores de la educación se convierte en el lugar en el que si bien se produce la relajación de estos, también se reproduce la estigmatización como proceso social. En concreto uno de nuestros cronistas logró documentar:

Al quedarme en sala de profesores, tuve que escuchar discursos negativos desalentadores:... “no quieren aprender, ni les interesa” “no les des mucho porque no pueden” “todo lo que te enseñan es mentira, eso de que hay que alentar al chico, si no quieren ni venir. (Observación de Clases, L38-2, pág. 4.)

En síntesis, el estigma es construido en el espacio del aula como proceso contextualizado en un acto educativo, sin embargo, es reproducido por la estructura misma de las relaciones sociales y los entramados de la institucionalidad. De este modo, la estigmatización permite superar las acciones propias de los sujetos estigmatizados, ya que, por ser llanos diremos que “su fama les precede”, ahora bien, esta es superior a su propia condición de sujetos. La reproducción de la estigmatización condiciona la posibilidad de que la historia como disciplina científica pueda abordar conceptos esenciales como el criterio científico cuando el sujeto mismo que la aborda no hace uso de esas herramientas al enfrentarse a un otro.

Por estos medios la educación tiende a separar a los buenos y a los malos. Pero este ejercicio no hace más que perpetuar el orden preexistente y consolidar a aquellos que con

mayor capital cultural (Bourdieu, 1997) y condiciones disciplinarias se adapten a los requerimientos impuestos. Esta operación de selección no es una acción deliberada sino tan solo una repetición de otras selecciones que ya han sido hechas y que por lo tanto han facilitado el catalogado burocrático de los estudiantes.

Consideraciones finales

Las estigmatizaciones como proceso social en el ámbito educativo tienden a excluir y reproducir herramientas de control que mezclan efectividad educativa con productivismo. De este modo, los estudiantes estigmatizados son catalogados y marcados mientras que su “talento” se traslada a la sala de profesores, a la dirección y a otras asignaturas perjudicando toda posibilidad de inserción académica y/o social. Inclusive está marcado. La problemática en el espacio de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en general es aún más compleja ya que la formación de un sujeto poseedor y defensor de derechos y deberes se hace muy difícil debido a que sus deberes y sus derechos ya han sido avasallados, además de que se lo ha educado a marcar y ser marcado, categorizándolo todo. Esto se ha reproducido a lo largo de las experiencias de las observaciones que hemos analizado, y encontramos necesario continuar las investigaciones en la práctica para saber cómo podemos responder a estas problemáticas sociales y recurrentes en la realidad escolar. Claramente, no todos los estudiantes apropian los conocimientos de la misma forma, por esto mismo es que tenemos que desarrollar un saber pedagógico y didáctico que favorezca nuestra capacidad para fomentar y llevar a cabo distintas cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010). Aun así, mientras se sostenga el proceso de construcción y reproducción del estigma será complejo que las ciencias sociales puedan abordar saberes desde una lógica inclusiva que se apoye en cronologías de aprendizaje.

Las reformas colocaron al docente lejos del papel de generador de políticas educativas, a la vez que, aumentaron las responsabilidades burocráticas que alienan y estancan el desarrollo del profesional. En concreto, la formación del docente implica una serie de estrategias que permitan la prospección didáctica cuando, por el contrario, la práctica parece abandonar estos recursos por la presión burocrática y las estructuras mentales reproducidas en las instituciones. La vigencia y predominio de la perspectiva tradicional se impone en la

práctica docente por medio de la reproducción de prejuicios y mitos, además de exigencias institucionales, la influencia de los compañeros educadores y la rutina que modifica el pensamiento pedagógico de los docentes nuevos (Pérez Gómez, 1996).

Los contextos socioculturales de las instituciones analizadas ponen a contraluz el hecho de que las estigmatizaciones tienden a perpetuar las diferencias sociales preexistentes. La propuesta de una educación que propenda a la igualdad y a la inclusión social sigue siendo un potencial importante que continúa lejos del espacio del aula de historia. De este modo, en investigaciones posteriores será necesario avanzar en el conocimiento del papel que cumple el proceso de estigmatización como limitante para el desarrollo posterior del estudiante en lo académico y en su inserción laboral.

La ideología fatalista e inmovilizadora que anima el discurso liberal nos encalla en que nada se pueda hacer frente a la realidad social, siendo determinista y sin posibilidades a la transformación. ¿Cómo se puede modificar este determinismo, esta desesperanza? Interviniendo como sujetos-agentes, comprometiéndonos, aceptando, respetando y siendo responsables frente al “otro”, mediante la práctica humana. La educación es un proceso relacional, conflictivo y enriquecedor, pero que requiere que desde ambas partes aparezcan cambios y es el educador el que tiene mayores herramientas para ello.

En el trabajo de campo se observó y se pudo detectar un considerable número de estudiantes que migran de escuela en escuela, asimismo, pudimos constatar la existencia en las instituciones del hábito de otorgar el pase de colegio al chico vinculado a un problema. Por lo que será necesario preguntarse ¿Qué vínculos existen entre las estigmatizaciones y estas migraciones forzadas? ¿El estudiante habrá descubierto en la migración voluntaria un modo de evadir los estigmas? En este mismo sentido, ¿Se construye una memoria de esos estigmas?

Otros puntos para analizar pueden ser el desaliento, la evasión, la significancia del sujeto-problema que conlleva muchas veces a este tipo de situaciones. El tratamiento de llegar a una solución frente a un conflicto. Asimismo, se debe indagar si el mismo estudiante se reconoce como “un problema”, para desde allí avanzar a su abordaje como problemática educativa. En todos los casos es necesario generar Mesas de Trabajo integradas por todas las partes que propendan a visibilizar la situación y la problemática generando estrategias de resolución concreta.

Por último, es necesario que en posteriores estudios podamos analizar en profundidad al docente como trabajador enmarcado en su formación, prácticas docentes y red institucional. Desde allí podremos acercarnos mejor a la estigmatización como proceso social complejo en el que los sujetos-agentes intervienen y son intervenidos. De este modo, podremos comprender el complejo de producción-reproducción de la estigmatización para poder avanzar en la dirección que nos lleva de su instalación como problema a la búsqueda de estrategias que propendan a generar estrategias que permitan afrontar la problemática con el objetivo directo de resolverla.

Referencias

- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Barriga, O. (2008). La geometría del espacio social: una forma de superar la brecha entre el número y la palabra. En Cohen, N. y J. Piovani (comp.), *La Metodología de la Investigación en Debate*, La Plata: Eudeba-Ed. UNLP.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Farías, L. (s/f). *Violencia e Inseguridad en las instituciones educativas, jóvenes en la mira de una sociedad del miedo*. Montevideo: Instituto de Profesores Artigas.
- Insaurralde, M. (coord.) (2009). *Ciencias Sociales: Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, A. (2013). Escuelas violentas o violentadas, en *Revista de Novedades Educativas*, pág. 1-3. Buenos Aires: Noveduc.
- Levinsky, R. (2013). La escuela como amplificación de la exclusión y el esfuerzo de la violencia o la escuela como ámbito privilegiado de conversación, encuentro y visibilidad. En *Revista de Novedades Educativas*, pág. 15-17. Buenos Aires: Noveduc.
- Montesinos P., Sinisi, L. y S. Schoo (2009). Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. En *Ministerio de Educación-DINIECE*, pág. 1-38. Buenos Aires.
- Pérez Gómez, A. (1996) “La función y formación del profesor/a en la enseñanza de la comprensión” en Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez (1996), *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Philipp, G. y M. Routier (2015). Trabajo docente y procesos de salud-enfermedad: dimensiones entrelazadas en el vínculo docente-estudiantes en la cotidianidad escolar. En *Kula. Antropólogos del Atlántico Sur*, 12, pág. 64-74. Rosario: Kula.

Pineau, P., I. Dussel y M. Caruso (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Samaja, J. (1999). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje, un concepto para pensar las trayectorias escolares. En *Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa*. Santa Rosa.

Tomada C. y Deibe E. (2011). Pensar el trabajo docente en las escuelas. En *Cuadernillo Conceptual*, pág. 1-65. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social- Ministerio de Educación-OIT-Dirección General de Políticas Socioeducativas.

Valsecchi, R., Recalde, M., Sancandi, N. y M. Amarilla (2015). Violencia Didáctica. Conocimiento de aulas vacías. En *1º Congreso Regional sobre Violencia en las Escuelas*, Rosario: Fundación Sociedades Complejas.

Varela, C. (2009). “Discusiones sobre la Historia”, en Insaurralde, M. (coord.) *Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*, pp. 55-91. Buenos Aires-México: Noveduc.

Ley de Educación Nacional 26.206

Ley Federal de Educación 24.195

Observación de Clases, L43-1c

Observación de Clases, L38-1m

Observación de Clases, L38-3

Observación de Clases, L38-2

Observación de Clases, L4-1t

Observación de Clases, P19-1

Observación de Clases, P19-2

¹ Todas son estudiantes avanzadas del profesorado en Historia, integrantes del Grupo de Investigación Educativa.

² Consideramos el uso de metodologías de análisis multivariado a los fines de abarcar las problemáticas desde diferentes recursos, disciplinas y espacios. Por esto nos proponemos la convocatoria a una mesa de trabajo conjunto con los sujetos-agentes que nos permita abordar las situaciones concretas y las inquietudes de cada una de las partes. (ver Samaja:1999 y Barriga:2008)

³ Ley de Educación Nacional 26.206: *ARTÍCULO 4º.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación*

integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.)

⁴ Aunque podría afectar la estigmatización del estudiante por la memoria institucional que se traslada, sin embargo, esto es aún materia de estudio.

⁵ La institución resolvió dentro de las posibilidades del Plan Mejoras designar un docente para cada área que asista cotidianamente a diferentes cursos para apoyar la comprensión de los contenidos y facilitar la tarea del docente titular.

⁶ Observación de clases, L38-1m, pág. 5-6.

⁷ Además de funcionar como medida disciplinaria conlleva la contribución de paliar los problemas de matrícula que se generan por el alto fracaso escolar en el turno tarde.

⁸ Véase Kaplan, A. (2013), Levinsky, R. (2013), Philipp, G. y M. Routier (2015)