



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes
Año 2016

Autora: Adriana Raimundo

E-mail: adrianaraimundo18@yahoo.com.ar

Trabajo Final integrador
“Prácticas de Enseñanza en Educación Secundaria”

Directora: Mg. Emilia Di Piero

Índice

1-RESUMEN	3
2-IDENTIFICACION Y JUSTIFICACION DEL TEMA	4
3-MARCO TEORICO DE REFERENCIA	10
• Principales corrientes didácticas	12
• La teoría de Ausubel: algunos conceptos	13
• En torno a los conceptos de segmentación, fragmentación y al “trípode de hierro” del nivel secundario	15
4-ESTADO DEL ARTE	18
5-INTERROGANTES	33
6-PROPUESTA METODOLOGICA	34
• Posibles preguntas para la entrevista	35
• Algunas cuestiones a tener en cuenta para la observación	36
7-BIBLIOGRAFIA	37
• Documentos	39

1-RESUMEN

El presente proyecto de investigación busca conocer y analizar las representaciones que los profesores construyen acerca de lo que significa “enseñar” y “aprender” en el nivel secundario haciendo referencia en particular a las experiencias de capacitación en y fuera de servicio, como así también a los sentidos que les asignan a sus prácticas a partir de la Formación Docente Continua. Más específicamente, el proyecto se propone explorar y comparar las representaciones acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje entre docentes pertenecientes a distintas disciplinas que se desempeñan en escuelas secundarias que atienden a diferentes sectores socioculturales.

El trabajo adoptará la forma de un estudio de tipo exploratorio dado el escaso conocimiento sobre el tema en cuestión. Las técnicas de investigación utilizadas para la construcción de la información serán las entrevistas a profesores y las observaciones de clases con el fin de conocer y comprender algunas nociones, ideas y prácticas (que se planifican de antemano y que a su vez se asientan en conceptos o nociones teóricas) que estructuran la actividad de enseñanza.

Palabras Claves: Escuela secundaria - Enseñar - Aprender - Practicas Profesorales

Abstract

This investigation project in search to know and analyse the teacher's representations about Teaching and Learning in Secondary School Level. It refers particularly to the qualification experiences during and after their Teacher Service, as well as the sense that they give to their practices from the continuous teaching training. More specifically, the Project tends to explore and compare the Teaching and Learning process representations between Teachers from different areas who work in Secondary School and from different sociocultural backgrounds.

This research is an exploratory study because the poor knowledge about this topic. The technical investigation is based on teachers interviews and lessons observations to know and understand some slight knowledges, ideas and practices (previously planned and at the same time based on theory) that structure the Teaching activity.

2- IDENTIFICACION Y JUSTIFICACION DEL TEMA

El sistema educativo argentino comenzó a conformarse a partir del Congreso Pedagógico en 1882 y con la posterior sanción, en el año 1884, de la Ley de Educación Común, conocida como Ley 1420 (que reglamentaba la educación primaria en todos los territorios nacionales). Según señalan diferentes autores (Puiggrós 1990; Sauter 1993; Solari 1986; Filmus 1996; Tedesco, 2005) esta ley cumplía con la función de socializar a la población “bárbara” en los ideales de orden, civilización y progreso de la llamada “Generación del ’80”. De ese modo, se trataba de implantar una educación primaria acorde con el modelo productivo que se estaba gestando a partir de la incorporación al orden capitalista imperante. Asimismo, se buscaba “nacionalizar” a la gran masa de extranjeros que a partir de mediados de siglo -pero arribados con mayor intensidad hacia fines del siglo- habían llegado a nuestro país en búsqueda de un mejor futuro, atraídos en parte por una política estatal de promoción de la inmigración.

Casi treinta años después de creado el primer colegio nacional, en 1891, durante la presidencia de Pellegrini, se crea la Escuela Nacional de Comercio. En 1897 se anexa a esta escuela el Departamento Industrial, el cual se independiza en 1898 convirtiéndose en la Escuela Industrial de la Nación (posteriormente será el colegio Otto Krause). También a fines de siglo surgen las Escuelas de Artes y Oficios. Estas se abocaban únicamente a la formación en actividades prácticas. Eran de carácter terminal, es decir, que su cursada no habilitaba para continuar estudios superiores. Según el arte u oficio que se siguiera, se exigía distinta cantidad de años cursados de primaria. Si nos atenemos a lo acontecido hasta principios del siglo XX, se observa que los tres tipos de escuelas (normal, comercial e industrial) estaban destinadas a la formación laboral y el ingreso inmediato al “mercado de trabajo” como docente, empleado de comercio o como técnico según la modalidad cursada. En cambio los colegios nacionales (con la formación de bachilleres) no tenían una preparación para el mundo del trabajo, habilitaban para la prosecución de estudios universitarios o la formación humanística y social en los cuadros dirigentes.

En esta etapa también se puede remarcar el hecho de que el modo de producción vigente no requería de mano de obra técnico/científica calificada pues no tenía como proyecto la industrialización. Por una parte, al no estar tecnificada la ganadería, el campo requería peones que sólo usaran los brazos, en cuanto a la agricultura los chacareros requerían un

conocimiento más complejo al que, de todos modos, se accedía por la experiencia práctica cotidiana. Por otra parte, la producción se relacionaba con el modelo de explotación extensivo en lugar de intensivo, es decir que no se apelaba a la alta tecnología para un mayor rendimiento en la producción, sino que se aplicaba sólo la rotación en los sembrados extendiendo las tierras de laboreo. Respecto de las características de la mano de obra, Tedesco (1986) da cuenta de que cuando se necesitaban ingenieros, éstos provenían del extranjero (ya sea contratados o enviados por las empresas que invertían en Argentina, como ocurrió, por ejemplo, con los ferrocarriles). Si se necesitaban artesanos y/o idóneos en oficios varios, estas vacantes se cubrían con inmigrantes puesto que estos traían los conocimientos en esos oficios. En aras de preservar la función de la educación secundaria, principalmente en el bachillerato y limitar el acceso de sectores medios a la universidad, se intentaron una serie de reformas que nunca pudieron implementarse.

Durante el período irigoyenista, se crearon nuevos colegios nacionales, pero no así escuelas normales. Las escuelas de artes y oficios tuvieron un fuerte impulso, con una diversificación de orientaciones laborales tanto para varones como para mujeres.

En los colegios nacionales se dictaba “castellano, literatura, historia, latín, francés, inglés, filosofía, geografía, matemática, física, química y cosmografía”. La metodología empleada era la exposición magistral del profesor y la toma de apuntes y aprendizaje memorístico por parte de los alumnos.

El aumento en la creación de colegios nacionales y de la matriculación en sus bachilleratos deja en evidencia lo que Tedesco sostiene “Quizás lo más importante de este proceso es que la enseñanza media -y en menor medida la superior- contribuyeron a formar un sector de la clase media con preparación y aspiraciones hacia el ejercicio de funciones políticas que, en el contexto de un sistema oligárquico de poder, estaban reservadas exclusivamente a una minoría” (1986:76).

Durante la década del '90 del siglo XX la educación secundaria sufrió una de las más profundas transformaciones. En el marco de políticas neoliberales y de una ideología posmoderna, se modificó el sistema educativo, a partir de la sanción de una nueva ley.

Como argumentos que sostuvieron la necesidad de la reforma, encontramos por un lado los discursos sobre la revolución tecnológica y el paso de un modelo de producción fordista al

modelo de producción toyotista. El avance en la ciencia debía incorporarnos rápidamente a la “sociedad del conocimiento”.

Por otro lado, las críticas a la educación secundaria por ser enciclopedista y alejada de las necesidades del sistema productivo y de los nuevos requerimientos de la vida democrática fueron los pilares en los que se fundamentaron las reformas del nivel.

Parte de dicha reforma implicó la sanción de la Ley de Transferencia en 1992. Con ella las escuelas de nivel secundario pertenecientes a la nación son transferidas a las provincias. Lo mismo ocurrirá en 1995 con la formación docente, al transferirse a las jurisdicciones los institutos formadores de docentes.

En el año 1993, a pesar de una fuerte oposición de docentes y sindicatos, se sanciona la Ley Federal de Educación. Esta es la primera ley que regula el sistema secundario de enseñanza junto a los demás niveles excepto la universidad, la que será regulada junto a la educación terciaria no universitaria por la Ley de Educación Superior (Nº 24.521) sancionada en 1995. La Ley Federal de Educación establece una nueva estructura del sistema educativo nacional. Esta comprende una Educación Inicial para niños de 3 a 5 años, siendo el último obligatorio; una Educación General Básica, obligatoria, de nueve años, organizada en tres ciclos; la Educación Polimodal "después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo" (Ley 24195, Título III, Capítulo I, Art. 10).

Como funciones de la Educación Polimodal se establece que deberá cumplir en forma integrada y equivalente las siguientes funciones:

“-Función ética y ciudadana: para brindar a los/as estudiantes una formación que profundice y desarrolle valores y competencias vinculadas con la elaboración de proyectos personales de vida y con la integración a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias. - Función propedéutica: para garantizar a los/as estudiantes una sólida formación que les permita continuar cualquier tipo de estudios superiores desarrollando capacidades permanentes de aprendizaje.

- Función de preparación para la vida productiva: para ofrecer a los/as estudiantes una orientación hacia amplios campos del mundo del trabajo, fortaleciendo las competencias que les permitan adaptarse flexiblemente a sus cambios y aprovechar sus posibilidades”.

En términos de lo que plantea Frigotto se podría decir que en este período “La escuela también cumple una función mediadora en el proceso de acumulación capitalista a través de su ineficiencia, su descalificación. O sea que dentro de las relaciones capitalistas de producción, su improductividad se vuelve productiva. En la medida en que la escuela es descalificada para la clase dominada, para los hijos de los trabajadores, cumple, al mismo tiempo, un doble papel en la reproducción de las relaciones capitalistas de producción: justifica la situación de explotados y, al impedir el acceso al saber elaborado, limita a la clase trabajadora en su lucha contra el capital. La escuela sirve al capital tanto por negar el acceso al saber elaborado e históricamente acumulado, cuanto por negar el saber social producido colectivamente por la clase trabajadora en el trabajo y en la vida”(1998:245).

Los argumentos de incorporación a las demandas tecnológicas, que se mencionaran al principio, chocan con lo que se plantean Aspiazu y Nochteff (1994) respecto de que el sector productivo en Argentina no tiene una economía de desarrollo sino una economía de adaptación tecnológicamente tardía, que sólo se ajusta a las oportunidades creadas por otras economías y lo hace sin competir por cuasi-rentas (o beneficios extraordinarios), consolidándose monopolios no innovadores y transitorios, sostenidos por las políticas gubernamentales.

También Giosa Zuazua, planteará que “Frente a la necesidad de ajustar su productividad a parámetros internacionales no se incorporan cambios tecnológicos o se instalan nuevas plantas, la política fue apostar a la substitución de insumos de producción nacional por importados dentro del perfil de ventas, en la terciarización de servicios y técnicas de racionalización de mano de obra” (2000:72).

Por otro lado, como señala Maggi (2008), en la Revista La Avispa 17 Josep F. María i. Serrano indica que no sólo la Argentina es víctima de políticas de precarización educativa: “la globalización es el arma que esgrimen algunos gobernantes, políticos, pensadores y hombres de negocios para mantener, prolongar y manipular situaciones socioeconómicas injustas”. El individualismo, el egoísmo antisolidario y la competencia se acrecientan en un contexto de continua fragmentación social. La desocupación y la precariedad laboral colocan a la mayoría de la población en una situación de incertidumbre permanente. La crisis política, sindical, y hasta la misma crisis de la sociedad conyugal han deteriorado en gran medida ámbitos privilegiados de sociabilidad y cohesión social. Se ha debilitado de

esta manera la intensidad de los vínculos sociales, y, por lo tanto, las instituciones sociales han perdido capacidad de integración y regulación social.

La nueva Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006, establece entre otras cosas la obligatoriedad y universalidad de la educación secundaria. De esta manera, se presenta a la educación secundaria como “la nueva secundaria”¹, teniendo como uno de sus principales objetivos la formación de los sujetos para el ejercicio pleno de los derechos de la ciudadanía, la adquisición de conocimientos para la continuación de estudios superiores y la vinculación de la educación con el mundo de trabajo.

Asimismo, la Ley de Educación Nacional se propone en su artículo 30: “Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio”.

A través de la Ley de Educación Nacional 26.206, podemos conocer los objetivos y propósitos que la educación secundaria busca alcanzar para contribuir formativamente a la vida social y laboral de los ciudadanos argentinos, siguen estando presentes las problemáticas pedagógicas-didácticas de la práctica docente y del aprendizaje. Esta realidad nos permite abrir interrogantes tales como: ¿Que sucede en la “real”² práctica educativa? ¿Qué sucede en las aulas de nivel medio? ¿Qué prácticas de enseñanza tienen lugar en ellas? ¿Qué tipo de aprendizaje se promueve en los alumnos de educación secundaria para la formación de ciudadanos responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para la transformación?

En estos últimos años se ha dado mucha importancia a discursos educativos que apoyan la igualdad y la calidad educativa. En ese sentido, nos preguntamos qué gravitación tienen en esas narrativas los estudiantes y sus formas de aprender, los profesores y sus formas de enseñar.

Toda intención educativa se plasma en un acto educativo, acto que tiene como principales protagonistas (responsables) a profesores y alumnos, y son los profesores quienes llevan adelante la mayor parte del trabajo educativo en las escuelas y en las aulas, y quienes tienen la responsabilidad de enseñar y promover los aprendizajes correspondientes en los alumnos.

¹ Fuente: Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Secundaria.

² La utilización del término busca hacer referencia al conocimiento y comprensión de la práctica educativa efectivamente realizada con respecto a la práctica educativa prescripta.

Si bien en lo que respecta a la educación primaria se han llevado a cabo numerosos estudios e investigaciones con respecto a la enseñanza, no sucede lo mismo en el nivel medio. La enseñanza en educación secundaria ha sido y es un tema relegado en lo que se refiere a producción de conocimiento en comparación con la enseñanza primaria. Existen pocas investigaciones que centren su atención en indagar, conocer y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que los profesores de nivel medio llevan a cabo día a día en las aulas.

En ese sentido, este proyecto de investigación se propone aproximarse a las ideas y concepciones que los docentes de educación secundaria tienen acerca de la enseñanza, e indagar acerca de las decisiones pedagógicas y didácticas que toman para organizar su tarea de enseñanza.

Cabe aclarar que este proyecto no se propone como “una solución” a los persistentes problemas de la enseñanza y el aprendizaje sino como una contribución destinada a comprender procesos propios del nivel de educación secundaria. En esa dirección, nos proponemos conocer una realidad poco analizada y estudiada, como lo es la enseñanza, y en particular la enseñanza del nivel medio.

3-MARCO TEORICO DE REFERENCIA

El siguiente proyecto de investigación recupera los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje que aportan disciplinas como la didáctica y la psicología educativa.

La didáctica se concibe como una disciplina dedicada al estudio de las prácticas de enseñanza que presenta fuertes relaciones con otras disciplinas del campo pedagógico, especialmente con la psicología educacional.

La enseñanza puede entenderse como una práctica social “compleja y multidimensional” en la que intervienen diversos elementos (sociales, culturales, políticos) que la convierten en una actividad “situada” y a la vez “particular”, ya que esta tiene lugar en un momento determinado, en un contexto específico, con un docente particular y con grupos de alumnos particulares. Diversos estudios han sugerido que la mayor parte del conocimiento profesional que los profesores tienen acerca de la enseñanza y el aprendizaje emerge de la misma práctica, y de los contextos de las aulas y la enseñanza (Biddle, Good, Goodson, 2000). El conocimiento que un/una profesor/a posea no se encuentra almacenado como conceptos, ideas o principios abstractos y “universales”; por el contrario, se trata de un conocimiento contextualizado, construido junto a aquellos rasgos que caracterizan a las aulas, a las actividades y a los grupos de alumnos con los que los/las profesores/as trabajan día a día.

Desde un enfoque didáctico, la enseñanza puede ser entendida ante todo como un “propósito y no como un logro” (Fenstermacher, 1999), es decir que se define por el propósito que tenga un sujeto de traspasar algún conocimiento u habilidad a otra persona que inicialmente carezca de ella. Es por esta razón que la actividad de enseñanza supone en un principio una “relación asimétrica” entre sus participantes. En esta “definición genérica” de la enseñanza que propone el filósofo del lenguaje Fenstermacher, se marca una separación en lo que se refiere a la actividad de enseñanza y el proceso de aprendizaje, ya que “el hecho de que se enseñe no presupone, ni garantiza que el otro sujeto aprenda” (Fenstermacher, 1999) dado que el aprendizaje se define como un proceso individual que requiere de otros elementos (afectivos, actitudinales, motivacionales) además del de la enseñanza. Fenstermacher se preocupa por dejar en claro que entre la actividad de enseñanza y el aprendizaje no existe una relación causal, sino más bien antológica. No

siempre la enseñanza va acompañada del aprendizaje, pero esta puede actuar como “mediadora” para que el sujeto pueda construir procesos de aprendizaje.

A pesar de que existen diversas formas de entender y llevar a cabo la enseñanza, esta puede ser comprendida como un proceso temporal en el cual se lleva a cabo un conjunto de actividades. Philip Jackson (1968) explica que la enseñanza consta de tres etapas o fases en las cuales el/la profesor/a debe tomar todo un conjunto de decisiones de índole pedagógicas-didácticas:

-Una etapa pre-activa que consta de la planificación previa de la enseñanza, en la cual el profesor/a debe tomar decisiones en torno a la metodología de enseñanza a impartir, de la organización y secuenciación de los contenidos de aprendizaje, la planificación de actividades de aprendizaje, la planificación de material para la enseñanza, etc.

En esta etapa el docente también debe adelantarse al momento de la evaluación “sumativa”, tomando decisiones en lo referido al tipo de evaluación que adoptará para medir los aprendizajes de los alumnos y a los instrumentos reactivos que utilizará.

-Una etapa interactiva que consta de la puesta en práctica de todo lo planificado en la primera fase. Un elemento que caracteriza a este momento de la enseñanza es la “incertidumbre”, ya que no siempre el/la profesor/a puede llevar a cabo en la práctica todo lo planificado, y de la manera en que fue planificado. Es por este motivo que muchas veces los docentes deben realizar cambios “sobre la marcha” para poder responder de manera efectiva al contexto de enseñanza y aprendizaje. El aula escolar se caracteriza por ser un “entorno multidimensional y complejo”, y el docente debe intervenir en él tomando una enorme cantidad de decisiones.

En el desarrollo de la etapa interactiva de la enseñanza es importante una “evaluación formativa” por parte del docente para la regulación del aprendizaje y de la enseñanza en beneficio de los propósitos y objetivos planteados.

-La tercera y última etapa de la enseñanza es la pos-activa. El fin de esta fase es el análisis y reflexión de la tarea docente, con el objetivo de analizar crítica y reflexivamente las decisiones que se adoptaron, para poder llevar adelante, en el caso de que sea necesario, modificaciones que procuren el mejoramiento de las mismas y mantener aquellas otras que resultaron satisfactorias.

Cabe aclarar que, si bien algunas de las etapas antes descritas (en particular los momentos pre-activos y pos-activos de la enseñanza) no son del todo evidentes en la realidad del aula, forman parte de la praxis educativa, y todas las cuestiones que se deciden en cada una de esas etapas resultan implícitamente constitutivas de la actividad de enseñanza.

Principales corrientes didácticas

El saber didáctico se ha constituido y se constituye a partir de las distintas corrientes de producción teórica acerca de la enseñanza que se han ido delineando a lo largo del tiempo. Dichas corrientes didácticas se diferencian en función de las dimensiones que incorporan para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de los marcos de referencia que adoptan.

Una de las principales corrientes se encuentra representada por la psicología conductista, la cual concibe al aprendizaje como aquel proceso mediante el que un organismo forma conductas nuevas y más complejas a partir de la asociación de conductas más simples. La psicología conductista es llevada al campo de la educación por el psicólogo y educador Skinner, quien desarrollo para la enseñanza el “modelo de instrucción programada” basado en el condicionamiento operante. En ese sentido, “Skinner ha defendido la enseñanza programada y el uso de la tecnología en la educación basándose en lo que afirma ser el control de las condiciones operantes” (Novak, 1977: 67). De esta manera, su teoría de la educación podría reducirse a la idea de que los alumnos harán lo que los profesores/as les pidan que hagan.

A partir de 1965 se publicaron otras dos obras importantes sobre “la teoría del aprendizaje”, la de Robert Gagné en 1965 y la de David Ausubel en 1968. El siguiente proyecto adopta la **teoría del desarrollo cognitivo** de Ausubel, ya que concuerda al igual que Novak que “la teoría del aprendizaje significativo receptivo puede ser entendido como un modelo fructífero del aprendizaje para guiar la educación” (Novak, 1977:69).

Las teorías del aprendizaje que precedieron a la de Ausubel, en especial aquella desarrollada por la psicología experimental, mostraron tener más debilidades que fortalezas en las explicaciones acerca del aprendizaje humano; ya que concebía a este como meras modificaciones conductuales a causa de estímulos. El afán de la psicología conductista por

aferrarse a lo puramente observable (es decir, a las conductas) hizo que dejara de lado aspectos y procesos mentales por su dificultad para ser estudiados de manera empírica.

A fines de la década de los 70 se produjo una ruptura con el modelo conductista de la enseñanza a partir del desarrollo de estudios psicológicos y didácticos de corte constructivista. Las teorías constructivistas y cognitivistas surgidas en los años 50 y 60 como contraposición a las teorías conductistas del aprendizaje, resaltan el papel de sujeto como un “constructor activo” de conocimientos, en oposición al “sujeto pasivo” del conductismo (pasivo en el sentido de que el sujeto solo debía limitarse a responder a los estímulos/reforzadores que respondían a un aprendizaje previamente planificado y acabado). Casi todas las perspectivas psicológicas y didácticas actuales consideran al aprendizaje como un “proceso activo donde las personas construyen nuevos conocimientos e interpretaciones sobre la base de lo que ya conocen y creen” (Biddle, Good, Goodson, 2000: 221). El papel más importante del/de la profesor/a es el de actuar de mediador del aprendizaje a medida que va siendo construido por los estudiantes.

La teoría del desarrollo cognitivo de Ausubel es considerada por psicólogos e investigadores educativos, entre otros Josept Novak, como un “valioso modelo explicativo del aprendizaje para guiar la educación, el diseño de la enseñanza y las practicas evaluativas” (Novak, 1977: 85).

La teoría de Ausubel: algunos conceptos

Conceptos como “aprendizaje significativo”, “aprendizaje memorístico”, “intencionalidad”, “sustancialidad”, “estructura cognitiva”, “inclusiones” y “organizadores previos”, entre otros, son los que constituyen la teoría del desarrollo cognitivo de Ausubel.

El autor denomina “estructura cognitiva” al sistema de conceptos que se encuentran organizados jerárquicamente en el cerebro del sujeto. En una jerarquía conceptual, los elementos de conocimiento menos importantes (es decir, más específicos) se encuentran unidos o incluidos a conceptos más amplios o generales. Ausubel llama “aprendizaje significativo” a aquel proceso por el cual un sujeto asimila una información nueva a partir de relacionarla con los conocimientos, conceptos o ideas existentes en su estructura cognitiva, y “aprendizaje memorístico” al aprendizaje de conceptos nuevos sin el

establecimiento de relaciones con conocimientos o ideas ya existentes en la estructura cognitiva. Ausubel explica que un aprendizaje de este tipo es necesario cuando el sujeto debe adquirir nueva información sobre un área de conocimiento que no tenga ninguna relación con lo que ya sabe (Novak, 1977: 64).

Por otra parte, el autor afirma “la enorme eficacia del aprendizaje significativo como medio de procesamiento y almacenamiento de información, puede atribuirse en gran parte a sus dos características distintivas: la intencionalidad y la sustancialidad de la relacionabilidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognitiva” (Novak, 1977: 69). Como se sostendría más adelante, el proceso de aprendizaje se define por ser un proceso individual en el que influyen diversos elementos aparte de la actividad de enseñanza. Un aprendizaje que sea de tipo significativo requiere de la intención del sujeto (alumno) para relacionar de manera sustancial la nueva información con conocimientos existentes y pertinentes de su estructura cognitiva. Ausubel explica que un material será “potencialmente significativo” en la medida en que el sujeto se proponga establecer relaciones entre el nuevo y el viejo conocimiento: es por eso que el aprender nueva información de manera significativa o memorística puede estar principalmente en función de la predisposición para el aprendizaje que tiene el individuo. El aprendizaje significativo es una decisión del alumno, él elige relacionar de forma sustantiva los conceptos nuevos o las ideas nuevas con los conocimientos existentes en su estructura cognitiva, pero el profesor/a puede contribuir a esa decisión en la medida que comprometa a sus alumnos para que encuentren relaciones entre el viejo y el nuevo conocimiento, y entre las partes de un nuevo tema (Novak, 1977:75), y aumentar la sustancialidad de esas relaciones forma parte de las tareas de la enseñanza.

La nueva información es asimilada a una estructura específica de conocimientos (ideas pertinentes) ya existentes en la estructura cognitiva. Ausubel denomina a esta entidad psicológica como “inclisor”.

La teoría del aprendizaje de Ausubel se centra en el papel que juegan los conceptos inclusores para la asimilación y comprensión de información nueva: “Si el aprendizaje ha de ser significativo, entonces en la estructura cognitiva del alumno debe estar disponible un conjunto de conceptos relevantes para los nuevos conocimientos que se han de aprender” (Novak, 1977: 129).

Debido a que los conceptos inclusores son decisivos para el aprendizaje de ideas y conceptos nuevos, es imprescindible que la enseñanza parta de estos, en palabras de Ausubel “averígüese lo que el alumno ya sabe y enséñese consecuentemente”.

El concepto de “organizadores previos” es otro aporte elaborado por Ausubel, que constituye una buena herramienta para una enseñanza que desee promover un aprendizaje de tipo significativo. Los organizadores previos funcionan como una especie de “puente cognitivo” para relacionar los conceptos nuevos con los conceptos inclusores pertinentes en la estructura cognitiva de los alumnos. Para poder elaborar estos organizadores previos es importante que el/la profesor/a pueda rastrear y detectar los conocimientos previos del alumno, y luego ordenar y organizar el nuevo material de estudio de manera que el/la alumno/a pueda percibir las relaciones. El grado de manejo y conocimiento que un docente tenga con respecto al material de estudio es decisivo para una correcta organización y una presentación clara de los mismos.

El presente proyecto de investigación concibe a la teoría del aprendizaje de conceptos de Ausubel como un modelo que puede contribuir para reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza que día a día se llevan a cabo en las aulas de educación media, y del tipo de aprendizaje “que queremos” y “que promovemos” en los estudiantes de dicho nivel.

A continuación desarrollaremos los conceptos de “segmentación” y “fragmentación” educativa dado que se trata de nociones que sirven como diagnóstico de procesos que atraviesan a nuestro sistema educativo. Presentaremos, asimismo, los aportes de Terigi (2009) que permiten reflexionar en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario.

En torno a los conceptos de segmentación, fragmentación y al “trípode de hierro” del nivel secundario

En los inicios de los '80, la pedagoga Cecilia Braslavsky incorpora la noción de “segmentación educativa”. Ella señalaba que el sistema educativo argentino cumplía con sus funciones específicas en forma antidemocrática, es decir que resultaba insatisfactorio para la gran mayoría de la población. Las peores condiciones educativas se ofrecían en los segmentos de población empobrecidos y con escasas o nulas posibilidades de acceso al

conocimiento por otros medios, mientras que las mejores condiciones se brindaban a segmentos de población cuya vida extraescolar les ofrecía también otras oportunidades de apropiación de habilidades o de conocimientos.

Tras las reformas educativas de los años '90 ya presentadas, la politóloga Guillermina Tiramonti introduce un nuevo concepto para analizar al sistema educativo: la noción de "fragmentación". A diferencia de los segmentos, los fragmentos hacen referencia a espacios más o menos cerrados que congregan una serie de escuelas organizadas con un patrón cultural determinado. Como afirma Tiramonti, el concepto de "fragmentación", que comienza a utilizarse para describir al sistema veinte años después, "habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de 'fragmentos' que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina" (Tiramonti, 2007: 27). Se trata de un fenómeno propio de una sociedad que se polarizó en extremo y que no es exclusivo de nuestro país, sino que está presente en toda América Latina. Las instituciones que se agrupan en cada fragmento son muy diferentes a las que se agrupan en los otros; tanto que es difícil hacer comparaciones entre ellas para ordenarlas jerárquicamente, al estilo de escuelas "mejores" o "peores". Los patrones con que se socializa a los jóvenes, los saberes que circulan, los valores y hasta los docentes, son otros. Mientras que en la determinación de los segmentos primaban los criterios de distribución cuantitativa, en la fragmentación cada espacio es cualitativamente diferente al otro.

Ambos conceptos resultan importantes para el presente proyecto de tesis en tanto entendemos que nos encontramos en un contexto educativo atravesado por los procesos de "segmentación" y de "fragmentación". En ese sentido, abordaremos escuelas de diversa índole en tanto consideramos que ni los procesos de enseñanza y de aprendizaje ni las representaciones de los docentes resultan idénticos ni intercambiables de un establecimiento a otro, sino que se trata de un conocimiento que sólo podemos producir de modo "situado".

Por último, en el presente apartado consideramos trascendente recuperar la noción de "trípode de hierro" acuñada por Flavia Terigi para referirse al nivel secundario. La autora señala que dicho nivel ha estado signado por un patrón organizacional estructurado en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos (los límites entre los

contenidos están establecidos según asignaturas con fronteras delimitadas), el principio de designación de los profesores por especialidad (a diferencia del nivel primario en donde la formación es generalista) y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2009: 64).

En ese sentido, consideramos que este diagnóstico respecto de la situación estructural del nivel medio se encuentra en una relación de mutua implicación respecto del modo como los docentes se representan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De ese modo, nos distanciamos de la habitual disociación entre los estudios de, por un lado, el campo de la didáctica y la pedagogía y, por otro, el campo de la sociología y la política: en el presente proyecto nos proponemos asociar ambos campos para indagar el nivel secundario.

ESTADO DEL ARTE

En las prácticas educativas del nivel secundario predomina la idea de que la enseñanza consiste en presentar y explicar un contenido (el problema, tal vez, sea cómo se presenta y explica) y que el aprendizaje consiste en repetir y retener la información y las habilidades expuestas (Biddle, Good, Goodson, 2000: 129).

La didáctica de la escuela primaria, a diferencia de la de la escuela media, ha sido y es la que posee mayor desarrollo en lo que se refiere a producción de conocimiento debido a que los estudios científicos de la psicología del niño son anteriores a los del adolescente y del adulto:

“El reconocimiento de que el niño tiene exigencias propias en el campo del aprendizaje influyó bastante en los procedimientos adoptados por el maestro primario en lo que atañe a la orientación de la enseñanza y en el sentido de adaptación a las realidades biopsicosociales del niño. Como contracara, el adolescente y el adulto son tratados como “maquinas lógicas”, razón por la cual en la escuela secundaria y en la superior sigue predominando un intelectualismo basado en una pura memorización de temas”
(Nérici, 1990: 56).

Empezar a pensar y reflexionar sobre las formas de enseñar en el nivel medio y de propiciar el aprendizaje en los adolescentes y jóvenes, supone entre otras cosas, indagar en la biografía escolar y profesional de los educadores, en su formación inicial (de educadores que se encuentran ya en ejercicio docente como de futuros educadores) y en su cultura profesional, para poder conocer cómo y por qué construyen determinados conceptos y pensamientos que sustentan sus prácticas profesionales. El pensamiento pedagógico y didáctico³ que estructura el discurso docente de los profesores no responde solamente a marcos conceptuales “teóricos”, sino que tal discurso se encuentra fuertemente influenciado por el conocimiento que le brinda su trabajo cotidiano y sus experiencias áulicas.

Distintas investigaciones han tenido como propósito conocer y analizar las biografías de los profesores de educación media tomando determinado número de casos, para conocer bajo

³Cabe señalar la especificidad de ambas disciplinas. La pedagogía estudia todo lo necesario para saber el cómo, por qué y para qué de todo lo que conlleva el proceso educativo. Por otro lado, la didáctica, es la disciplina que se enfoca en responder lo relacionado con el proceso de enseñanza para que fructifique el aprendizaje.

qué procesos estos construyen su identidad profesional y el trabajo docente. Otras investigaciones de corte didáctico se centraron en el estudio de los pensamientos de los profesores, indagando qué piensan acerca de lo que supone el trabajo docente y su relación con el currículum, y cómo estas ideas y pensamientos dan forma y sentido a su quehacer didáctico.

Se torna una tarea inabarcable construir un estado del arte capaz de dar cuenta de “todos” los estudios e investigaciones con respecto a un campo determinado. Es por esto que la siguiente presentación de datos no es exhaustiva sino que constituye un intento por delinear algunas de las tantas investigaciones que existen en torno a la formación, la identidad y el ejercicio docente en el nivel medio. Las investigaciones que aquí se presentan tienen el propósito de reflejar los diversos elementos (sociales, biográficos, formativos entre otros) que influyen y condicionan las prácticas profesionales de los educadores.

En ese sentido, recuperamos los aportes de Alfonso Pérez Gómez (1985), quien realiza un breve desarrollo de los principales modelos conceptuales que han orientado investigaciones en el campo de la formación docente.

La vida en el aula y el desarrollo de acciones educativas que tienen lugar dentro de ella se caracterizan por la confluencia de una gran cantidad de variables que interactúan entre sí, muchas veces de forma simultánea, haciendo de cada práctica educativa una realidad particular. Los trabajos empíricos de observación se desarrollan sobre la base de una limitación asumida: la imposibilidad física de recoger todas las actividades, procesos y acontecimientos que tienen lugar en el aula (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985). Debido a esta característica propia de los fenómenos sociales en general, y de los educativos en particular, es que toda investigación social y educativa que se proponga abordarlos se posiciona necesariamente en un modelo, marco conceptual o paradigma (Kuhn, 1962) para poder conocerlos. De esta manera, según sea el marco teórico e ideológico adoptado, el objeto de estudio tomará determinadas características, la atención se dirigirá a aspectos particulares, y la interpretación que el investigador haga de estos será también particular.

A continuación se presentarán los paradigmas⁴ sobre los cuales se han apoyado las principales investigaciones educativas referidas a la formación docente a lo largo del siglo XX, pudiéndose observar como la evolución de los modelos ha respondido a la “necesidad de poder abarcar y reflejar con mayor fidelidad la complejidad de los fenómenos reales que ocurren en el ámbito natural del aula” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985: 95).

Por un lado, el paradigma “presagio-producto” predominó en las investigaciones desarrolladas desde los años treinta, y tenía como objetivo primordial en sus investigaciones el descubrimiento del perfil de lo que se decía llamar un “profesor eficaz”. Este paradigma de investigación sostenía la creencia de que la eficacia de la enseñanza era el efecto de las características físicas, y psicológicas que definían la personalidad del profesor (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985: 96). De esta manera, se sostenía que las características de un “profesor eficaz” debían asentarse en el buen juicio, el autocontrol, la consideración, el entusiasmo, el magnetismo y la adaptabilidad.

Los estudios desarrollados bajo este paradigma se dedicaron a expresar sólo las supuestas características personales que un profesor debía adoptar, deteniéndose únicamente en la elaboración de imágenes idealistas o modélicas y dejando a un lado una gran cantidad de variables importantes que también condicionan la acción docente y el aprendizaje.

Por otro lado, el paradigma que lo precedió fue el de “proceso-producto”, que centró su preocupación en el estudio de los métodos eficaces de enseñanza a partir del estudio de conductas observables. Cabe mencionar que ambos paradigmas se inscribían en la creencia de que el aprendizaje era efecto de la enseñanza, y que esta a su vez se reducía solo al método.

Las investigaciones consistían básicamente en comprobar experimentalmente a través de la observación la eficacia de los métodos de enseñanza (entendidos como aquello que causa el aprendizaje) identificando cuál de todos ellos resultaba el “más eficaz” para luego enseñar dicho modelo en las escuelas de formación docente. Debido a la ausencia del estudio y atención a todas las demás variables (además del de la enseñanza) que influyen y la vez condicionan la acción docente y el aprendizaje, sus pretendidos logros fueron inconscientes

⁴ El término paradigma designa todos los compromisos compartidos por una comunidad de científicos. Por un lado, los teóricos, ontológicos, y de creencias y, por otro, los que hacen referencia a la aplicación de la teoría y a los modelos de soluciones de problemas (Kuhn, 1962)

y a veces contradictorios, y se vieron imposibilitados de poder captar la complejidad del acto de enseñar.

Ambos paradigmas dominaron la investigación en la década de los '60 y parte de los '70. Sin embargo, “La artificiosidad en que caían estos enfoques, el concepto que tenían de profesor (como un mero ejecutor de métodos de enseñanza) y el paradigma conductista en el que se sostenían, llevó a la aparición de nuevos enfoques en los estudios sobre el profesor y en los métodos de su formación” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985: 105).

Es así como a partir de los '70 surge un nuevo paradigma de investigación centrado en el pensamiento del profesor. Este nuevo enfoque tenía como propósito principal conocer y comprender por qué el profesor se comportaba como se comportaba, indagando no solo en su conducta observable, sino en aspectos no empíricos como su pensamiento pedagógico. Poco se sabía hasta el momento acerca del pensamiento docente, el cual sustenta todas las decisiones y acciones pedagógicas.

Este nuevo paradigma de investigación se vio influenciado por el auge de las teorías cognitivas y constructivistas de la psicología y de su impacto en el campo de la educación. El presente enfoque asume la idea de que la enseñanza es un proceso de planificación y de toma de decisiones con respecto a la actuación pedagógica, está a su vez inmersa en un contexto áulico definido por su complejidad y multidimensionalidad (Jackson, 1968) que no admite comportamientos estándar ni estilos docentes prefijados. Dicha acción de enseñanza basada en la planificación y toma de decisiones se encuentra a su vez sustentada en intencionalidades. Por ello, “comprender el comportamiento docente exige analizar en profundidad los factores y procesos internos que subyacen y determinan la intencionalidad y la actuación del profesor” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985: 166).

El paradigma centrado en el profesor se presenta como una evolución respecto a los paradigmas antes mencionados ya que no lo concibe como un simple “técnico u aplicador eficaz” de métodos de enseñanza diseñados científicamente por especialistas, sino como un sujeto con pensamientos e ideas pedagógicas propias, con creencias “acientíficas” que condicionan su acción y sus decisiones, y como un sujeto con un margen de “poder” para poder decidir sobre la intencionalidad y la dirección que desea darle a su actividad profesional. Este perfil de profesor ha adquirido diversos nombres, todos ellos válidos: “El

profesor como procesador de información clínica” (Shulman, 1975), “La enseñanza como proceso de adopción de decisiones” (Shavelson, 1975), “El profesor como planificador” (Yinger, 1977), “El profesor como diagnosticador” (Vinsonholer, Wanger, Elstein, 1977) y “El profesor como investigador” (Stenhouse, 1975).

Como indicamos, Philip Jackson (1968) explica en su libro “La vida en las aulas” que aquello que sucede en el aula es solo una parte de lo que constituye la actividad de enseñanza, y resalta los procesos que el profesor realiza de modo previo al acto de enseñanza.

Según señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989), es importante que el profesor sepa que los diseños y rutinas elaboradas deben ser utilizados con flexibilidad para no verse esclavo inconsciente de rígidas y ciegas rutinas de comportamiento. En palabras de los autores, en este momento de la actividad pedagógica, el profesor parece estar constantemente enjuiciando la situación didáctica, procesando y tomando decisiones, orientando la acción en base a tales decisiones y observando el efecto de las acciones en los alumnos.

Otro de los paradigmas presentes en los estudios de formación docente ha sido aquel que se centró en el alumno. Este enfoque se preocupó en la comprensión de los procesos mentales que tienen lugar en el alumno durante el proceso de aprendizaje y de la importancia de tales procesos a la hora de pensar la enseñanza. Tal como explica Piaget, el alumno no es un sujeto pasivo, un simple receptor de estímulos, sino un sujeto activo que construye conocimientos en la medida que interactúa con el medio (sea este objetos o personas). Las corrientes constructivistas se preocuparon en señalar que el aprendizaje es una acción propia del sujeto que aprende, es el alumno a partir de sus actividades y procesos mentales quien construye conocimientos y aprendizaje. Dicha explicación vino a desplazar a la idea conductista de que era el docente y su método de enseñanza el único responsable del aprendizaje del alumno. El docente no causa el aprendizaje de los alumnos, pero sí influye en la medida en que crea las condiciones didácticas para activar los conocimientos previos de los alumnos, que son los marcos asimiladores por los cuales el alumno asimila los nuevos conocimientos.

El quinto paradigma de investigación desarrollado en los últimos cinco años de la década del '70, y que actualmente predomina, se ha denominado “ecológico”. Este paradigma de

estudio de la formación docente posiciona al profesor como un sujeto investigador y crítico de su práctica a partir de reflexionar sobre los significados que este le adjudica a su acción pedagógica, a sus alumnos y al contexto áulico en donde tiene lugar el encuentro pedagógico. El enfoque ecológico caracteriza al aula como un espacio social de comunicación e intercambio para la construcción de significados: “Más que preguntarse por la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias docentes, el enfoque ecológico se pregunta por qué los alumnos y profesores se comportan de una manera determinada en el escenario del aula” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985: 322).

Este paradigma que plantea al profesor como un “investigador en el aula” exige pensar la acción docente, la enseñanza, el aprendizaje y el aula bajo enfoques cualitativos, etnográficos y situacionales que rescaten la importancia del “significado” como estructurante de la acción de los sujetos, y para lograr dicha capacidad de comprensión se hace necesario formar a los docentes bajo estas concepciones.

Las fuentes de información utilizadas para la construcción de esta primera aproximación al estado del arte han provenido de revistas de investigación educativa, artículos basados en investigaciones educativas e informes referidos a trabajos de campo de investigaciones didácticas, publicados entre los años 1990 y 2001, cuyo foco se centra en la formación y el trabajo docente de profesores de nivel medio.

El criterio personal utilizado para la elección de las fuentes ha sido la capacidad que, según el investigador, las mismas presentan para aportar miradas particulares para el tratamiento de la actividad docente en nivel medio y sumar distintos elementos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la investigación.

Los estudios que se mencionan a continuación tuvieron lugar en Argentina en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste a cargo de un conjunto de docentes-investigadores. La decisión de presentar estudios provenientes de diferentes países, en este caso de Chile y España, ha tenido como propósito reflejar el particular tratamiento y foco de atención que ambos hacen respecto de la profesión docente de nivel secundario y de las contribuciones que de ellos se desprenden para la comprensión del tema en estudio.

La presente reseña de biografías de profesores proviene de un artículo que expone los avances de la investigación llevada a cabo por un conjunto de docentes-investigadores del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (Veiravé Delfina, Ojeda Mariana, Núñez Claudio y Delgado Patricia, 2004) llamada “Vida y trabajo de los profesores de educación secundaria. Institución y profesión docente desde una perspectiva intercultural”. Dicha investigación se ha propuesto comprender desde el conocimiento del discurso docente que emerge de las trayectorias profesionales de los profesores de nivel medio y de sus prácticas cotidianas bajo que procesos estos elaboran y construyen su trabajo como profesores y como fueron adquiriendo su condición de profesor, es decir, su identidad profesional.

La investigación fue desarrollada con profesores del nivel medio/polimodal del sistema educativo argentino localizados específicamente en la Provincia de Chaco, tomando particularmente cuatro casos de docentes que se desarrollan en una escuela media de carácter semi-urbana de la provincia. A partir de lo que expresa el artículo, se vuelve esencial el marco conceptual⁵ que los autores adoptan para la comprensión del proceso que implica la construcción de la identidad en el hombre. El mismo se inscribe en los supuestos teóricos de la psicología de la personalidad. Para esta disciplina, la identidad es comprendida como un proceso de aprendizaje, un diálogo continuo entre el proceso individual y su cultura (Harré en Rivas Flores, 2000). Tal marco teórico permite comprender a la identidad desde una línea socio-cultural.

Dicho marco resulta esencial en el estudio desarrollado por los investigadores, porque por medio del mismo ellos comprenden que la identidad profesional de los profesores de nivel medio se lleva a cabo a través de un proceso inseparable entre sujeto y contexto; donde comparten espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores acerca de su profesión.

El trabajo aborda ciertos aspectos que, según lo que los investigadores pudieron inferir de las entrevistas realizadas, intervienen en la construcción de la identidad profesional de los profesores. Entre otros, ellos se detienen en:

- 1) Los motivos por los que elige la carrera.

⁵ En términos de Bunge un Modelo Conceptual es una representación mental de un sistema real, de su estructura y su funcionamiento (1975)

- 2) Las personas significativas en su formación: “Los otros significantes”.
- 3) Las elecciones laborales.
- 4) Las experiencias de formación inicial, la instancia de la práctica de enseñanza.
- 5) Las experiencias de formación en el trabajo docente.
- 6) Los cambios en el sistema educativo a partir de la reforma educativa (Ley Federal de Educación).

En el presente intento por marcar algunas líneas de análisis consideradas relevantes para el tema en estudio (las prácticas de enseñanza en nivel medio) se tomarán algunos de los comentarios realizados por el equipo de investigación con respecto a los puntos número 4 (Formación inicial) y 5 (Experiencias durante el ejercicio docente), sin desmerecer la importancia de los puntos de análisis restantes, pero considerando que para esta primera etapa de este estado del arte, los puntos elegidos pueden aportar cuestiones interesantes para problematizar las prácticas de enseñanza de profesores de nivel secundario.

En referencia al punto que analiza las experiencias de formación inicial, las entrevistas arrojan como conclusión que se manifestó con alta significación para los profesores dentro de su formación inicial la instancia en la que tuvieron que realizar la práctica profesional como un momento decisivo, ya sea porque confirmó la elección o porque produjo crisis.

En este comentario se puede observar el impacto de la experiencia misma del ejercicio docente en los sujetos, y de la importancia que cobra para ellas en la construcción de lo que significa “ser docente” y de lo que implica la tarea docente.

Con respecto a la profesión y la forma de trabajo, los profesores tienen una serie de experiencias desarrolladas en torno a las tareas pedagógicas y docentes. Estas experiencias son las que les brindaron aprendizajes significativos para el ejercicio. Con respecto a esto uno de los entrevistados señala la distancia entre la formación recibida en los centros de formación docente y la formación que construyen en su trabajo diario, otorgándole, en muchos casos, más peso a la segunda. En ese sentido, esta realidad nos habilita a preguntarnos por el tipo de formación que se lleva adelante en los centros educativos de magisterio y por el tipo de dificultades de los profesores de nivel medio presentan que no les permiten relacionar y poner en diálogo el saber que brinda la “teoría” y los conocimientos que pueden construir a partir de la “práctica”.

Los investigadores concluyen el artículo explicando que “la construcción biográfica permitió significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de los sujetos. A partir de elaboraciones personales puestas en acción en un diálogo, el pasado se hizo presente y el presente encontró significado” (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006: 11). Dicho estudio muestra el valor que tiene el discurso docente construido desde la propia práctica profesional para comprender el sentido y los fundamentos de las prácticas y acciones pedagógicas y didácticas de los profesores de escuela secundaria.

En cuanto a los antecedentes sobre formación docente, a continuación retomaremos los aportes de Graciela Messina (1999). La revisión acerca de las investigaciones llevadas a cabo en formación docente durante la década de los noventa realizada por dicha socióloga e investigadora educativa se torna de interés en este estado del arte, ya que permite seguir indagando y problematizando los interrogantes arriba planteados acerca de la formación docente y de las posibles dificultades de los profesores para hacer uso en su actividad profesional de aquellos saberes que su formación inicial les brinda. Con respecto a esta cuestión, una pregunta válida sería aquella que indaga acerca del tipo de contenido que la formación inicial imparte a sus estudiantes de magisterio, y desarrolla posibles interpretaciones que expliquen por qué los profesores encuentran tanta asimetría y lejanía entre ambos discursos (teoría de la enseñanza-práctica de la enseñanza).

La autora se pregunta acerca de por qué hacer un estado del arte acerca de las investigaciones en el área de la formación docente, y explica que es en este campo donde se puede “abrir un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer didáctico”, reconociendo a su vez el papel estratégico que juega el profesor en las transformaciones educativas.

Las preguntas que orientaron el estado del arte presentado por Messina fueron las siguientes: ¿Qué lecturas son posibles acerca de la formación docente a partir de las investigaciones disponibles? ¿Cuáles son los aportes de estas investigaciones a la puesta en crisis del modelo predominante en formación docente? ¿La investigación en formación docente contribuye a la producción de teoría educativa y a la consolidación de paradigmas alternativos de educación?

De acuerdo con el apartado en donde se desarrolló una breve síntesis de los principales paradigmas en investigación docente, se concluye que actualmente el enfoque adoptado para llevar adelante estudios con respecto a este tema se encuentra representado por el “paradigma ecológico”. Esto no quiere decir, sin embargo, que este sea el *único* enfoque que reina en la investigación educativa. Por el contrario, a menudo suele suceder que diversos aspectos o elementos de los distintos paradigmas convivan entre sí y de manera simultánea en investigaciones educativas, aunque sí se puede afirmar, con cierto convencimiento, que paradigmas como el de “Presagio-Producto” o “Proceso-Producto” debido a sus fuertes críticas y debilidades aparecen hoy como enfoques agotados o irreconocibles (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

En América Latina, el enfoque de formación docente se encuentra asociado con la pedagogía crítica y con la investigación desde la práctica que valora la capacidad de los profesores para producir conocimiento. Sin embargo, en los centros de formación docente sigue predominando una cultura escolar tradicional que concibe al docente como aquel que porta el conocimiento, y al alumno como un sujeto pasivo y vacío de todo tipo de conocimientos. Quizás este punto sirva para reflexionar sobre las preocupaciones antes mencionadas.

De acuerdo a la reconstrucción de los estudios en torno a la formación docente y el análisis e interpretación que la autora realizó de estos, se pueden establecer las siguientes reflexiones:

- a) Investigaciones dirigidas al estudio del ejercicio docente concluyen que el oficio de enseñar se recrea por el camino de la práctica antes que por contenidos conscientemente organizados.
- b) Investigaciones dirigidas al estudio de los centros de formación docente resaltan la imagen del profesor como aquella figura que estructura todo el proceso de enseñanza y que establece un vínculo de dependencia entre él y sus estudiantes.
- c) Los estudios relacionados al saber pedagógico de los profesores en ejercicio observan que en estos persiste una concepción tecnológica de la educación y una ruptura entre el marco conceptual y el referido a su quehacer. En las entrevistas se pudo observar cómo el marco conceptual más “teórico” se muestra como ajeno al pensamiento propio del profesor.

- d) Otros estudios dirigidos a profesores en ejercicio detectan severos problemas que influyen en su accionar como por ejemplo: el escaso tiempo de preparación de las clases debido a que muchos de ellos son “profesores taxi”, reducido interés por permanecer en la profesión docente y escasa satisfacción profesional en gran parte debido al bajo salario.

Estos resultados nos permiten pensar cómo, a pesar de que predomina un enfoque de investigación que resalta la importancia del profesor como un investigador crítico de su práctica que construye y reconstruye conocimientos y significados a partir y desde su trabajo cotidiano, este ideal no coincide con el perfil de profesional docente que transmiten los centros de formación. En ese sentido, el problema en América Latina no es que no haya formación docente, sino que el tipo de formación que reina en los magisterios. Los resultados arriba mencionados dejan entrever que todavía hoy persiste una cultura escolar donde se sigue buscando la transmisión y no la construcción de conocimientos, es por esto quizás, que tanto aquellos profesores recién egresados, como los que ya se encuentran en ejercicio, no pueden utilizar “la teoría” para iluminar y criticar la práctica, simplemente porque no encuentran ningún significado en ella para pensar su trabajo cotidiano. De acuerdo con Remedí (1997) la formación del profesorado se hace al vacío, ignorando las trayectorias e inserciones profesionales, y desconociendo todas las ideas y pensamientos que tanto los docentes en ejercicio como los que recién comienzan a formarse traen con respecto al “oficio” de enseñar.

Este estudio de campo ha tenido como propósito indagar el pensamiento pedagógico y didáctico y la acción de docentes ya en ejercicio y de futuros profesores españoles en el área de Ciencias Naturales. Este trabajo se articula con otro estudio español también dirigido a indagar el pensamiento de los profesores de Ciencias de la E.G.B (Educación General Básica). Ambos trabajos contaron con la participación del Licenciado Maximiliano Rodrigo Vega, entre otros investigadores. Según los autores, las investigaciones sobre la práctica educativa junto con las del pensamiento del profesor tienen sólidas razones de ser en orden a la búsqueda de una mayor calidad en la función docente (Bromme, 1988). Asimismo, se insiste en la inseparable unión entre las teorías personales del profesorado y su quehacer didáctico (Kagan, 1990; Villar Angulo, 1992).

En ambos trabajos de campo, las muestras estuvieron protagonizadas por profesores en ejercicio de escuelas de Madrid (98 profesores entrevistados en total), y alumnos en formación del magisterio de la Universidad Complutense (212 estudiantes entrevistados en total). Entre los resultados del primer trabajo de campo (“¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de Ciencias de secundaria?”) que el equipo de investigación pudo construir a partir del análisis y la interpretación de las entrevistas, se observan las siguientes conclusiones:

- a) La mayoría de los estudiantes entrevistados expresan la idea de que aprender supone absorción y la enseñanza contar a los estudiantes lo que el/la profesor/a conoce. Asimismo, entre los pensamientos de los estudiantes entrevistados se encuentra la idea de que evaluar consiste en conocer el recuerdo que tienen los alumnos de ese conocimiento transmitido.
- b) Estudiando a futuros profesores y profesoras en ejercicio se detectó una variedad de modelos didácticos⁶:
 - I. Modelo Tecnológico: los objetivos son concebidos como el elemento estructurador tanto de la práctica como de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Se concibe a la enseñanza como una actividad técnica que debe asumir métodos didácticos científicos. Este modelo se encontraba presente en el pensamiento de los futuros profesores de EGB entrevistados.
 - II. Modelo Tradicional: caracterizado por la transmisión verbal de los contenidos disciplinares. Este modelo parece ser el que predomina en el pensamiento pedagógico de los profesores en ejercicio.
 - III. Modelo alternativo: resalta la participación de los alumnos y la investigación del profesor, siendo este modelo minoritario entre el pensamiento general de los entrevistados

Por otra parte, en un trabajo realizado por Martín del Pozo (1994) en el cual entrevista a 24 estudiantes de Ciencias de la Naturaleza de Magisterio se concluye que los contenidos son considerados como un conjunto acumulativo y fragmentario de conceptos, leyes y teorías que se organizan de manera descontextualizada. Por otra parte, el aprendizaje se encuentra

⁶ Es importante aclarar que dichos modelos didácticos son una construcción de los investigadores, “Modelos Conceptuales” que permiten comprender y analizar las acciones docentes bajo determinadas categorías teóricas.

ligado a la actividad de observación. Existe un pensamiento en donde se correlaciona la explicación del/de la profesor/a con el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, la metodología de trabajo es una secuencia única y cerrada de actividades, donde la evaluación es considerada como una comprobación de aprendizajes conceptuales utilizando básicamente pruebas escritas.

El segundo estudio de campo (*“Aproximación al pensamiento del profesor de Ciencias de enseñanza secundaria obligatoria”*) se propuso estudiar 23 variables clasificadas en los siguientes grupos:

- A. Competencias relacionadas con la materia.
- B. Competencias relacionadas con las técnicas de enseñanza.
- C. Características personales del profesor.
- D. Características profesionales del profesor.

Según la visión de los autores, esta clase de estudios sirven para reflejar las valoraciones que presentan el profesorado y sus preocupaciones con respecto a la enseñanza. Desde este estado del arte se cree que estos estudios aportan importantes cuestiones para indagar los pensamientos, creencias acientíficas e ideas que dan sentido y fundamentan el discurso docente, discurso que orienta la práctica pedagógica cotidiana de los profesores. A su vez, aportan valiosas “pistas” para el análisis y comprensión de las prácticas de enseñanza.

Entre las conclusiones más sobresalientes de dicho trabajo de campo se destacan:

- a) Entre todos los entrevistados, la característica mejor valorada fue la “Importancia de un clima humano”, recibiendo porcentajes superiores al 60 %, y la característica “Enseñanza organizada en métodos de la ciencia” fue más valorada por los profesores en ejercicio y no así por los futuros profesores.
- b) Otro dato destacable en cuanto coincidencia de valoración de todos los entrevistados sería la alta consideración de la característica “enseñar la ciencia en relación con la realidad”.
- c) Con respecto a las cualidades que aparecen muy valoradas por los profesores en ejercicio es la “Planificación de la enseñanza”.
- d) Una de las cualidades que valoran los futuros profesores y no así los profesores en ejercicio es la “Presentación de ideas de manera organizada”.

- e) Entre las cualidades menos valoradas por ambos grupos se encuentra la “Enseñanza de la historia y filosofía de la Ciencia”, y la “Enseñanza individualizada”. Este dato se vuelve preocupante (según los autores) por un doble motivo. En primer lugar por ser consideradas como dos variables de innovación importante en el campo de la educación en España, y en segundo lugar porque tal dato también se repite con los alumnos de Ciencias de Bachillerato.
- f) Entre ambos grupos de entrevistados, el “conocimiento de la disciplina” obtuvo una muy alta valoración. La importancia esencial de que el profesor conozca la materia a enseñar es puesta de manifiesto en más del 50% de los consultados.

En algunas de algunas opiniones se nota, entre los profesores en ejercicio, cierta ausencia de objetividad. Así, por ejemplo se cataloga a la “Planificación de la enseñanza” como muy importante, y sin embargo la “Preparación y organización de la clase” es considerada con menos importancia a pesar de su gran relación con la anterior.

En el presente estudio y en otro anterior (Nieda y Col, 1988) se puede observar las siguientes carencias en la formación del profesorado investigado:

- a) Carencias en competencias metodológicas. Enseñanza organizada en métodos de la ciencia y Preparación y organización de la clase.
- b) Carencias en competencias actitudinales. Auto-criticidad, Reconocimiento de limitaciones y autoevaluación, Animo de cooperar con otros profesores Perfeccionamiento científico y pedagógico.
- c) Carencias en competencias de innovación Enseñanza de la historia y filosofía de la Ciencia y Creencia en un aprendizaje individualizado. Tales características fueron caratuladas como importantes por una minoría del profesorado encuestado.

Por último, presentaremos algunos resultados del trabajo desarrollado por Graciela Krichesky (2014) que constituye un antecedente directo y reciente para nuestro proyecto de investigación. Desde la Fundación Cimientos, la autora analiza procesos de enseñanza en escuelas secundarias considerando procesos de inclusión y exclusión escolar. En ese sentido, se pregunta cuáles son las prácticas de enseñanza que tienen lugar en la escuela secundaria en contextos de alta vulnerabilidad que incluyen o excluyen a los jóvenes,

proponiéndose identificar prácticas de enseñanza que logren construir aprendizajes relevantes.

Entre las conclusiones desplegadas por ese estudio, encontramos que los profesores eligen con alta frecuencia actividades que implican baja demanda cognitiva para sus estudiantes. Krichesky entiende que esta situación se debe a que para los docentes resulta más fácil controlar los resultados cuando las tareas implicadas son de memoria y rutina.

Este trabajo resulta un antecedente central para nuestro proyecto. Sin embargo, encontramos cuestiones que es necesario seguir profundizando en la gestión de los profesores en relación a su formación. En ese sentido, entendemos que existe un área inexplorada en cuanto a la representación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio en nuestro país, considerando escuelas que atiendan a estudiantes provenientes de distintos sectores socioculturales y docentes pertenecientes a disciplinas diversas.

5-INTERROGANTES

1-¿Cuáles son las representaciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje vigente entre los profesores de secundaria en una escuela privada y en una pública? ¿De qué manera construyen los conocimientos pedagógicos y didácticos?

2-¿Qué significa “enseñar” para profesores/as de distintas disciplinas? ¿En qué elementos o criterios se basan para entender la enseñanza? ¿A qué aspectos le dan mayor importancia?

3-¿Cómo conciben profesores/as de distintas disciplinas el aprendizaje? ¿De qué manera estas ideas estructuran el pensamiento pedagógico docente?

4-¿Qué ideas, pensamientos o creencias se encuentran presentes en el momento pre-activo que les permiten anticipar y pensar (planificar) su práctica previa al acto de enseñanza?

5-¿En qué medida la planificación influye en la/s forma/s de concebir y llevar a cabo la enseñanza (etapa activa) y cómo expresan el tipo de aprendizaje esperado en sus alumnos?

6-¿En qué decisiones didácticas y/o prácticas concretas quedan expresados los factores/procesos internos del “docente” (pensamientos, ideas, creencias del pensamiento del profesor) que determinan el momento interactivo de la enseñanza (la relación profesor-alumno, la acción docente, la gestión de la clase, el tipo de aprendizaje que el/la profesor/a propicia, etcétera)?

7- ¿Qué significa evaluar para los profesores? ¿Qué procesos abarca la actividad evaluativa para ellos? ¿En qué medida el tipo de evaluación puede reflejar el tipo de aprendizaje?

8- ¿Existe relación entre la disciplina de proveniencia y el modo de representarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje por parte de los docentes?

9- ¿Existe relación entre el nivel sociocultural del público al que la escuela atiende y el modo de representarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje por parte de los docentes?

10- ¿Qué sentidos encuentran los profesores en la capacitación en y fuera del servicio educativo? ¿Recuperan en sus prácticas elementos adquiridos durante la Formación Docente Continua?

PROPUESTA METODOLÓGICA

Cabe aclarar que el siguiente proyecto de investigación adoptará la forma de un estudio de tipo exploratorio, debido al escaso conocimiento existente sobre el tema en cuestión: como hemos señalado, las investigaciones acerca de concepciones didácticas de los docentes son más habituales para el nivel primario. En ese sentido, los estudios exploratorios se utilizan cuando se desea abordar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2006).

La decisión de abordar el presente problema de investigación tiene el propósito de explorar el estado en el que se encuentra la enseñanza en las aulas del nivel medio así como contribuir, desde una “mirada analítica” con nuevos planteos y desafíos.

El proyecto adoptará una metodología de investigación cualitativa. La misma se utiliza cuando se desea conocer y comprender lo que la gente hace o piensa a partir de identificar el/los significado/s que las personas (los propios actores) les adjudican a sus acciones (Erickson, 1986). Desde el paradigma de las ciencias sociales, es posible afirmar que los seres humanos construyen significados para darle sentido a su vida social y a sus acciones. Este proyecto de investigación tiene como uno de sus objetivos aproximarse a las ideas y significados que los/las profesores/as de nivel medio construyen (de manera implícita) acerca de lo que significa enseñar y aprender y cómo estas orientan y dan un sentido particular a las prácticas de enseñanza. El aporte más importante que realizan las investigaciones interpretativas radica quizás, en la capacidad del investigador de hacer explícito o visible aquello que se encuentra implícito o invisible en la vida cotidiana (Erickson, 1986), y que da sentido y justificación a las acciones humanas.

En este tipo de investigación, el análisis que el investigador haga con los datos obtenidos del campo es de carácter interpretativo. Preguntas como “¿Qué sucede en este lugar?” y “¿Qué significan estas acciones para los sujetos que participan en ellas?” son de una gran importancia en las investigaciones cualitativas.

Debido al interés de estudiar a “los/las profesores/as y sus prácticas y representaciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje”, el universo de estudio se encuentra representado por los “profesores/as de educación secundaria”. La selección de la muestra suele hacerse a partir de que el investigador establezca ciertos criterios para determinar la elección. En ese sentido, contemplaremos criterios como: sexo, edad, docente de educación pública o

privada, asignatura que enseña, entre otros. Las técnicas para la recolección de datos serán en un principio la observación y la entrevista (semiestructurada). La observación se utilizará como técnica para explorar y conocer el/los tipos de enseñanza que tienen lugar en las aulas del nivel medio, y contrastar con el tipo de información que pueda brindar la entrevista. La entrevista se realizará a los profesores/as con el fin de conocer y comprender algunas nociones, ideas y acciones (que, como indicamos, se planifican de antemano y a su vez se asientan en conceptos o nociones teóricas) que estructuran la actividad de enseñanza. En síntesis, las técnicas de investigación que se utilizarán son:

- Entrevista en profundidad a docentes;
- Observación de clases.

Se trabajará con Profesores de dos escuelas de la ciudad de La Plata, del Barrio de Altos de San Lorenzo, considerando que se trate de una institución de gestión estatal y la otra de gestión privada. En el caso de la escuela de gestión estatal, será la escuela secundaria N° 49 y la de gestión privada será la escuela Nuestra Señora de Fátima.

Posibles preguntas para la entrevista:

- ¿Qué significa para vos enseñar? ¿Qué cosas implica?
- ¿Qué significa para vos aprender? ¿Qué procesos implica?
- A partir del conocimiento que te brinda la práctica, ¿qué cosas que son propias del ámbito del aula influyen a la hora de enseñar?
- Cuando tenés que comenzar con un nuevo tema, o una nueva unidad de estudio, o arrancar con un nuevo año lectivo: ¿de qué manera comienzas a trabajar? ¿Qué es lo primero que haces o lo que tomas en cuenta?
- ¿Tenés en consideración “elementos” o “criterios” que a tu entender te ayudan a pensar tu enseñanza? ¿Cuáles son? ¿Por qué los consideras importantes?
- Según tu opinión, ¿existen particularidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario? ¿cuáles?
- Según tu opinión, ¿existen particularidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con la disciplina de proveniencia de cada docente? ¿cuáles?
- ¿Consideras el sector sociocultural de proveniencia de los estudiantes en el momento de planificar tus clases? ¿De qué maneras?

- Cuando tenés que enseñar un tema en particular, ¿Cómo organizas el o los contenidos? ¿Qué elementos tenés en cuenta?
- ¿Cómo diseñás las actividades de aprendizaje? ¿En qué te basas para construirlas?
- Cuando das por finalizada la enseñanza, ya sea de un tema o de una unidad de estudio, ¿llevás a cabo alguna actividad de cierre que tenga como propósito la síntesis de lo aprendido? ¿En qué te basas para construirlas?
- ¿Cuándo decidís cuál es el momento para evaluar los aprendizajes? ¿Qué métodos utilizás?
- ¿Qué cuestiones mirás o evaluás de tu práctica de enseñanza? ¿Por qué?
- En relación a su formación continua: ¿de qué modo puede relacionar los contenidos de la misma con la tarea diaria?

Algunas cuestiones a tener en cuenta para la observación

- Mecanismos y elementos que el/la profesor/a utiliza para regular la enseñanza y el aprendizaje.
- ¿Qué tipo de información el/la profesor/a recoge durante la actividad de enseñanza para tener algún conocimiento de cómo se están produciendo los aprendizajes de los alumnos?
- ¿Qué decisiones toma?
- ¿Plantea nuevas intervenciones? ¿Cómo son? ¿Se observa alguna diferencia con respecto a la primera (la planificada en el momento pre-activo de la enseñanza)?
- En las intervenciones ¿El profesor/a hace algún tipo de sugerencia? ¿Recuerda conocimientos anteriores? ¿Remite a los alumnos a informaciones anteriores que puedan ayudarlos al progreso de los aprendizajes?

7-BIBLIOGRAFIA

Aspiazu, D., y Nochteff, H. (1994). “El desarrollo ausente. Restricciones al desarrollo, neoconsevadorismo y élite económica en la Argentina. Ensayo de economía política”. Tesis/Norma. Buenos Aires.

Bracchi, C; Gabbai, I; Paulozzo, M y Hernández, M. (2010). “Políticas de educación secundaria para adolescentes y jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. La implementación de la escuela secundaria obligatoria”. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires. 13, 14 y 15 de Septiembre de 2010.

Biddle, B; Good, T; Goodson, I (2000). “La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar”. Barcelona, Paidós.

Dussel, I. Brito, A. y Núñez, P. (2007). “Más allá de la crisis: visión de docentes y alumnos de la escuela media”. Buenos Aires, Santillana.

Erickson, F. (1986). “Métodos de investigación sobre la enseñanza” en Wittrock, M. La investigación de la enseñanza II. Edit. Barcelona, Paidós.

Fenstermacher, G. y Soltis, J (1999). “Enfoques de la enseñanza”. Buenos Aires, Amorrortu.

Frigotto, Gaudencio, (1998). “La productividad de la escuela improductiva”. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA. Niño y Dávila Editores, Madrid.

Gimeno Sacristán, J, Pérez Gómez, A. L. (1989) “La enseñanza: Su teoría y su práctica”. España, Akal, S. A 3ª edición.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2006) “Metodología de la investigación”, Mc Graw Hill,

Krichesky, G. “Prácticas de enseñanza en escuelas secundarias y procesos de inclusión/exclusión escolar” Formato pdf. Disponible en: http://cimientos.org/archivos/practicas_de_ensenanza.pdf (Fecha de consulta 8/09/16).

Jackson, Philip W (1968). “La vida en las aulas”. Madrid, Morata.

Maggi C. (2005) “Los adolescentes hoy. Futuro incierto” En: Revista La Avispa N° 28 <http://www.delapalabra.com.ar/revistaLA.htm>

Martínez Aznar, M. M, Martín del Pozo, R, Rodrigo Vega, M, Varela Nieto, MP, Fernández Lozano, MP, y Guerrero Serón, “¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de Ciencias de Secundaria?”. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid (2001). Formato pdf. Disponible en:

<http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v19n1p67.pdf> (Fecha de consulta 22/05/15)

Mesina, G. (1999). “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado del arte en los noventa”. (En línea). Revista iberoamericana de Educación docente (Núm. 19), Enero-abril 1999. Formato HTML. Disponible en:

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm> (Fecha de consulta 22/05/15).

Néreci, I. G. (1990). “Hacia una didáctica general dinámica”. Buenos Aires, Kapeluz.

Novak, J. (1977). “Teoría y práctica de la educación. España, Alianza.

Rodrigo Vega, M, (1994) “Aproximación al pensamiento del profesor de Ciencias de Enseñanza Secundaria obligatoria”. Dpto. de Didáctica de las Cs. Experimentales. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Formato pdf. Disponible en:

<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED9494220271A.PDF>

(Fecha de consulta 30/06/15).

Tedesco, J.C. (1986) “Educación y sociedad en la Argentina. (1880-1945)” Buenos Aires, Ediciones Solar.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Por Flavia Terigi, Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol11 – Págs. 63 a 71. Formato pdf. Disponible en:

http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf (Fecha de Consulta 7/09/16).

Veiravé, D, Ojeda, M, Núñez, C, Delgado, P. (2006) “La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores”. Revista Iberoamericana de Educación. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Nordeste, Chaco, Argentina. Formato pdf. Disponible en:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf>. (Fecha de consulta 11/04/16)

DOCUMENTOS

DGCyE. (2007) “Diseños Curriculares para la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires”.

DGCyE. “Régimen académico para el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires (escuelas secundarias orientadas, secundarias técnicas y secundarias agrarias)”. Resolución N° 587-11. DGCyE Documentos del Consejo General de Educación.

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cf>

DGCyE (2007) Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs As. <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

Ley de Educación Nacional 26206 (2006).

Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007).

Ley de Educación Común 1420 (1884).

Ley de Educación-Prov. Bs. As 5650 (1951).

Ley Federal de Educación 24.195 (1993)

Ley Provincial de Educación 11.612 (1994).

Ley de la Promoción Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes 26061(2006).