

“Tensiones, fracturas, continuidades y discontinuidades entre la epistemología de las prácticas educativas y la realidad social”

Mario César Zaccagnini
Universidad Nacional de Mar del Plata

1. INTRODUCCION

El acto pedagógico entendido como fenómeno eminentemente social, no es posible concebirlo desde una perspectiva que solo lo interpreta como una mera cuestión de tecnología educativa. Resulta por demás elocuente que a pesar de los ingentes esfuerzos realizados desde la implementación de la Reforma Educativa en Argentina, lanzada con bombos y platillos a comienzos de la década de los '90, pocos cambios reales se manifiestan en las prácticas educativas.

Una mirada más focalizada en la dinámica institucional de las intervenciones pedagógicas, nos llevan a concluir que en no pocas ocasiones los docentes encaran su quehacer profesional por los mismos andariveles que signaron el momento fundacional de la escolarización masiva y obligatoria. Es por ello que ponemos en cuestión la problemática de la formación docente en términos de abordarla en su particular perspectiva de los residuos, mayormente inconscientes para los actores educativos, que han dejado las tradiciones que configuraron históricamente un modo de concebir la enseñanza.

Conceptualizamos a las tradiciones en la formación docente como sistemas sociales de valores, ideas y procedimientos, que naturalizan creencias acerca de las prácticas, legitimando un pensamiento pedagógico, nutriente del accionar profesional docente. Recurriendo al constructo de las representaciones sociales para dar cuenta de las *improntas* que aun perduran en el imaginario pedagógico, nos planteamos la presente investigación para identificar, analizar y evaluar el impacto de dichos sistemas en la práctica educativa, intentando poner en evidencia que los mismos bloquean cualquier intento de real y profunda transformación de la misma.

2. OBJETIVOS

Objetivo general: " *Analizar e interpretar la incidencia de las representaciones sociales en la configuración del rol docente*".

Objetivos específicos:

- *Analizar y Evaluar el impacto de las representaciones sociales históricamente construidas en la configuración del rol docente, en las políticas de innovación educativa, planteadas a partir de la reforma educativa en Argentina.*
- *Analizar y Evaluar el impacto de las creencias que estructuran y organizan el universo simbólico legitimador de las prácticas educativas como potenciales obstáculos de cambios en las mismas.*

3. PLANTEO DEL PROBLEMA – MARCO CONCEPTUAL

"¿Cuáles son, cómo operan y en qué medida se constituyen o no, en un obstáculo para el cambio, las representaciones sociales que configuraron históricamente el rol docente en el sistema educativo formal?"

La representación social plantea la colocación social de unos soportes referentes e interpretativos, de un mundo entretelado por símbolos, que expresa una construcción social y cultural en la historia. Es así como los procesos interactivos entre los individuos y el medio y entre ellos, resultan mediados por este marco simbólico que garantiza, mediante un sistema de códigos compartidos, la comunicación, la interacción y la cohesión social. Estos procesos interactivos resultan ser los mediadores de las prácticas sociales, que definen la llamada conciencia colectiva. Se instituye un mundo común, que define e institucionaliza para los individuos que lo integran un referente sustancial acerca de: lo posible y lo que no lo es; de lo externo a la sociedad y de lo interno a ella; de lo que se puede y de lo que no se puede; etc.

Según Moscovici las representaciones sociales funcionan como sistemas sociales de valores, ideas y procedimientos (en el más amplio sentido del concepto). Los objetivos de dichos sistemas pretenden: 1. *Establecer un marco ordenador que capacite a los individuos a como orientarse en sus interacciones con su entorno social y cultural y poder ejercer sobre él acciones tendientes a su dominio.* 2. *Facilitar un código específico de intercambio social, que posibilite la comunicación, en todos sus niveles, entre los miembros de la comunidad.* De acuerdo a Moscovici, la representación social se constituye en la subjetividad de los individuos mediante cuatro elementos que la definen funcionalmente: * Los saberes y conocimientos cotidianos; * Las imágenes de lo cotidiano; * Las opiniones, vinculadas con el sistema de creencias del individuo y * Las actitudes, como guías de la acción concreta del individuo y que están vinculadas con su esfera afectiva. En consecuencia, según Moscovici, la representación social es una acción de carácter psicológico, con una función eminentemente simbólica que permite las necesarias mediatizaciones entre el individuo y su comunidad: "qué y cómo se sabe"; "qué y cómo se cree", "qué y cómo se interpreta" y "qué y cómo se actúa".

De acuerdo a la definición de Moscovici acerca del concepto de representación social, entendiéndola como "una modalidad particular del conocimiento y cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos"; es posible entonces, dimensionar al acto pedagógico como un encuentro de representaciones sobre lo que va aconteciendo en la escena. En ella, interaccionan el docente y los alumnos, definidos ambos en un proceso comunicacional que habilita o no, fronteras semióticas en donde se negocian sentidos y significados.

Es así, como en el espacio áulico se revelan los protagonistas, docentes y alumnos, interaccionando a partir de las atribuciones inherentes al rol que la sociedad define para cada uno: el docente tiene por responsabilidad la socialización del conocimiento representativo culturalmente, a instancias de su previa selección. En este encuadre, es como se plantean objetivos pedagógicos a partir de los cuales se genera una actividad didáctica concreta en el aula. Ésta tiene como característica la de servir a una finalidad expresada en términos del "deber ser" y de "futuro", siendo las acciones desarrolladas por el docente inherentes a la "necesidad imperiosa de predecir las cosas

por medio del control". Por otro lado, los alumnos nos plantean el siguiente interrogante: ¿qué representaciones, interpretaciones, y/o significados dan cuenta éstos en su encuentro cotidiano con el dispositivo pedagógico escolar?. En esta dimensión, los alumnos parecerían poner en juego representaciones caracterizadas por su inmediatez en las prácticas educativas y signadas por su carácter de imprevisibilidad.

Una instantánea clásica, para muchos pasada de moda pero que desde la presente investigación cobra nuevamente una real significatividad: la relación pedagógica docente-alumno en la perspectiva de una relación de poder, en donde el docente representa y transmite a los alumnos una cultura aceptada socialmente. En consecuencia, el docente se posiciona en el lugar del "saber", mientras el alumnado en el "no saber". ¿Es una imagen verdaderamente pasada de moda? ¿Se pone en práctica en las aulas una concepción pedagógica diferente, a pesar de tanta moda constructivista? ¿La reforma educativa tuvo en cuenta los interminables decenios signados por una pedagogía positivista a la hora de plantear un modelo pedagógico-didáctico de supuesto corte constructivista?

Desde esta mirada, se concibe al acto pedagógico como una dimensión multirreferenciada, multifacética, imbricada, conflictiva; citando a Marta Souto (1993, pp. 41-42):

El acto pedagógico es; a) Un encuentro - b) Una relación - c) Se da en un espacio y en un tiempo - d) Surge en un contexto socio-cultural - e) Es un tiempo histórico social - f) Desde tiempos históricos personales – g) Es una realidad concreta - h) Es un escenario imaginario - i) Es acción entre el que aprende y el que enseña - j) Es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto, a través de la mediación de otro.

El acto pedagógico constituye una articulación entre lo individual y lo social; Marta Souto (1993) señala que lo social atraviesa al mismo, de manera que aparece ese aspecto impregnando y manifestándose: * En la organización escuela - * En la división del trabajo- * En las relaciones de producción - * En el currículum - * En los métodos - * En los actores - *En las relaciones sociales - *En las relaciones de poder.

Volviendo al foco dimensional de nuestro análisis, la imbricada relación teoría-práctica del quehacer del docente (Graciela Esnaola, 1996), conlleva dos aspectos que remiten al campo intrincado del imaginario institucional de la educación:

1. *Las experiencias del docente como sujeto del aprendizaje, en los diferentes contextos institucionales docentes hilvanó su propia historia de alumno. En este camino incorporó concepciones acerca de: como se aprende; como se relacionan los distintos actores de la institución educativa con el conocimiento; del rol alumno; del rol docente; de la normativa escolar, sustentada en determinadas obligaciones y derechos con su correlato de premios y castigos; de unas determinadas relaciones de poder, etc.*
2. *Los aprendizajes incorporados, a partir de su ingreso laboral al sistema educativo. Nuevos códigos, vividos como "mandatos", son asimilados por el docente, desde donde concibe: el "como" se enseña, el "como" se aprende, las "categorías" de alumnos, una relación docente-alumno-conocimiento, una relación docente-institución, una relación conocimiento escolar-realidad social, una categorización social y laboral del rol docente, etc.*

Sobre el primer aspecto, vale echar mano al concepto de "hábitus" acuñado por Bordieu y Passeron: se explica que determinadas estructuras son generadoras, responsables de la percepción de la realidad e interacción con la misma, por parte del individuo. Tienen un carácter eminentemente

histórico, entramadas íntimamente con la estructura social a la que pertenece el individuo, por lo cual supone la internalización de las relaciones sociales. Pero asimismo, estas estructuras son responsables de la producción concreta del universo simbólico que dimensiona la realidad social del individuo. Siguiendo a Enrique Criado (1998, pp. 1), destacamos su cita de Bordieu:

El hábitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento que él contribuye a producir. (Bourdieu, 1972: 178)

Las primeras experiencias vitales, según nos consta, tienen una decisiva gravitación en la vida posterior del individuo que le confieren el basamento para su futura definición como sujeto social. Por este motivo, el hábitus es en sí una instancia que asegura cierta constancia a lo largo del tiempo, manteniendo en un determinado carril el devenir de las prácticas sociales del individuo. Aquí es donde nos encontramos con lo que podríamos llamar “la abrevia del espíritu conservador de las prácticas sociales”. En el campo específico de la docencia no es casual que en nuestro posicionamiento del rol, se reactualicen los modelos pedagógicos propios de nuestro universo familiar y de nuestras primeras experiencias en el universo escolar. El hábitus operará siempre como un marco filtrador del flujo de datos percibidos: aceptará, rechazará a otros conforme al marco de referencia primigenio, que confiere en definitiva la identidad social del sujeto. Una vez más, destacamos una cita de Bordieu que hace Enrique Criado (1998, p. 2):

Producto de la historia, el hábitus produce prácticas (..) conformes a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo. (Bourdieu, 1980, p. 91)

Y más adelante agrega:

Historia incorporada, hecha naturaleza, y por ello olvidada en cuanto tal, el hábitus es la presencia actuante de todo el pasado del que es el producto: de partida, es el que confiere a las prácticas su *independencia relativa* en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato (Bourdieu, 1980, p. 94)

¿No resulta altamente pertinente esta explicación de Bordieu, para volver nuestros pasos al tema de las vicisitudes de la práctica docente?. En principio pensemos los primeros modelos pedagógicos que el individuo aprehende durante la etapa de socialización primaria: los propios del mundo familiar, los padres son sus primeros maestros. Luego, durante esa etapa crucial en la vida humana que es la infancia, el individuo pasa a una segunda instancia socializadora, extramuros del mundo familiar: la educación formal en el ámbito de la escuela. El mundo escolar, anclándose en parte en los productos de la socialización primaria, provee nuevos modelos pedagógicos que son internalizados por el individuo.

En cuanto al segundo aspecto, a la hora de formarse profesionalmente y sobre la base de los aprendizajes previos señalados, el docente aprende nuevos códigos que reactualizan, amplían y sistematizan los aprendizajes específicos. Estos códigos, como ya se señaló, son vividos por el sujeto como imperativos, que hacen a la formación de un hábitus propio del ser “docente”: estructurado a

partir de las representaciones generadas por la práctica social inherente al rol. Estas prácticas son permanentemente significadas y re-significadas en un contexto identificado como cultura escolar, conformado con un universo simbólico que confiere sentido a la práctica educativa y desde el cual se trata de dar respuesta a todas las vicisitudes que implica el espacio pedagógico. Tanto la escuela como las instituciones formadoras de docentes se organizan en torno a una serie de códigos que permiten la continuidad entre la etapa de formación con la de desempeño profesional efectivo; ambas se sustentan en representaciones y prácticas concretas generadas por los propios actores responsables. Como lo señala Caplan (1997, p. 42):

La comprensión de la formación de un cierto "*hábitus* del maestro" ya había aportado el elemento de historicidad a las representaciones y prácticas que generan los docentes (Caplan, 1992). Ambas, representaciones sociales y prácticas cotidianas, son el producto de un proceso de construcción social ahistórica que los sujetos han incorporado.

El hábitus docente es patente a la hora de observar con detenimiento la realidad institucional escolar: basta solo escuchar las muletillas y frases hechas que pueblan el universo lingüístico de buena parte de maestros y profesores como para darse cuenta de ello. Estos elementos discursivos son los encargados de permitir a los sujetos miembros de una organización, como es en este caso la escuela, compartir un corpus compuesto por imágenes y modelos explicativos, desde los cuales se decodifican e interpretan los sucesos, hechos y circunstancias de la vida cotidiana: Es decir, componen lo que ordinariamente denominamos como pensamiento práctico.

Cada uno de los actores del hecho educativo, en este caso los docentes, constituyen un punto de llegada de un largo camino trazado a partir de sus experiencias institucionales, contextualizadas en el marco de determinadas tradiciones, asimiladas analógicamente al concepto de representación social. Dichas tradiciones interesan en la medida que permitan el análisis de la práctica educativa en la perspectiva de los universos simbólicos hegemónicos que nutren los modelos de la formación profesional del docente.

En las investigaciones actuales, se conciben a las tradiciones en la formación docente como estructuraciones del pensamiento conceptual y práctico, que formalizan un modo de concebir a la práctica educativa. En este sentido, tomamos nota de lo que plantea María Cristina Davini (1995, p.20) cuando define el término tradición:

Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Como resultantes de una larga historia signada por las tensiones y conflictos manifiestos entre los diversos actores y grupos del campo educativo, que lejos de una pretendida homogeneidad se caracteriza por ser un espacio de agudas contradicciones ideológicas; las tradiciones pedagógicas perviven en la actualidad, incidiendo con significativa gravitación en el debate educativo cotidiano. A nadie escapan las sentencias y juicios que muchos docentes, en la vida cotidiana escolar, expresan para explicar las vicisitudes de su práctica, que remiten a concepciones acerca del aprender y enseñar propias de marcos socio-psico-pedagógicos ya considerados superados. Como si los

aportes de la ciencia de las últimas décadas (la psicología, la sociología, la didáctica, etc.) y los profundos cambios que la propia realidad social experimentó (influyendo decididamente en toda realidad institucional), no hubieran incidido lo suficiente para transformar los conocimientos pedagógicos.

Así es como se observa lo relativamente impermeable y resistente que resulta el discurso pedagógico en la legitimación de la práctica educativa, co-existiendo en el mismo ideas a tono con los tiempos actuales con concepciones tradicionales de fuerte gravitación a la hora de confirmar el marco referencial desde donde se apoya la labor educativa. Esta co-existencia no determina que las nuevas ideas tengan la suficiente fuerza para ser convenientemente significativas a la hora de facilitar un cambio de rumbo. Por el contrario, si de tradiciones se trata, se está ante supervivencia de imágenes sociales que representan un modo de concebir al ser docente y una forma de ejercer la práctica concreta en la institución (Davini, 1995).

En síntesis, los aportes del constructo de las representaciones sociales, brinda elementos altamente pertinentes para la identificación de los núcleos conceptuales en que se apoyan las representaciones que los docentes tienen acerca del hecho educativo y su propia práctica. El objetivo es emplear dichos elementos a los efectos de desnudar la naturaleza del discurso pedagógico legitimador de la cotidianeidad áulica; discurso que según vimos en su esencia de la cultura de la inmediatez suele impedir a maestros y profesores, tomar conciencia de los atravesamientos condicionantes en que se ve envuelta su tarea. Según Caplan (1997), los principios vertebradores de las representaciones de los docentes suelen estar íntimamente vinculados con discursos precientíficos, generadores de visiones prejuiciosas que terminan de constituir la legalidad de las prácticas. Los docentes, por la misma naturaleza de la socialización que ya analizamos, tienden a la reproducción de estos principios, contextualizados en el marco del status quo social imperante. De ahí la necesidad de desnaturalizar las prácticas educativas, de reflexionar sobre ellas.

3. METODOLOGIA

Diseño: La presente investigación, se encuadra en el marco del **diseño exploratorio-descriptivo**. Se trata, en principio, de inferir que representaciones sociales subyacen en el discurso cotidiano de los docentes, al confrontar su visión acerca de determinados tópicos de la realidad educativa. Asimismo, se procedió a contrastar la información obtenida del discurso de los docentes sobre la realidad educativa con la percepción que tienen los alumnos de las prácticas educativas; para ello recuperamos información relevante obtenida precedentemente en otra investigación. Con esto pretendemos ver si se ponen en evidencia algunas contradicciones del discurso pedagógico cotidiano, lo que ayudaría a echar luz sobre los constructos ideológicos que condicionan el imaginario de la docencia.

Ejes temáticos: variables:

- Evaluación de los docentes acerca de la reconversión profesional y su impacto en las prácticas áulicas.*
- Representaciones de los docentes acerca de la formación profesional*
- Representación de los docentes acerca de la naturaleza del acto pedagógico*
- Representaciones de los docentes acerca de la relación pedagógica docente-alumno*

- Representaciones de los docentes acerca del rol alumno
- Representaciones de los docentes acerca del rol docente
- Representaciones de los docentes acerca de la educación como proceso social
- Factores más relevantes para los alumnos, a la hora de elegir una materia como atractiva y útil.
- Factores más relevantes para los alumnos, a la hora de evaluar a una asignatura como poco significativa para su formación educativa
- Características más valoradas por los alumnos en un docente y su concepto de "aprender"
- Evaluación de los factores más negativos en la formación recibida en la escuela media
- Evaluación de los factores más significativos que dificultan la articulación escuela media-universidad

Recolección de datos: Metodología e Instrumentos: se procedió a la aplicación del método de encuesta, mediante la instrumentación de un cuestionario construido específicamente para la recogida de la información buscada, a una muestra de 166 docentes (maestros y profesores) que se desempeñaban en el ciclo lectivo 1999 en nueve establecimientos educativos de nivel EGB y polimodal, pertenecientes a las ciudades de Mar del Plata, Miramar y Olavarría (Provincia de Buenos Aires - República Argentina). Con respecto a los datos provenientes de la percepción que los alumnos manifiestan acerca de las prácticas educativas, los mismos se obtuvieron también con la aplicación del método de encuesta, mediante la instrumentación de un cuestionario construido especialmente. La muestra se compuso de un total de aproximadamente 400 alumnos, que culminaban su formación educativa media en la Ciudad de Mar del Plata, correspondiente a los ciclos lectivos 1997 y 1998.

Estrategias de análisis de datos: análisis estadístico descriptivo e interpretación cualitativa de los mismos.

4. RESULTADOS

1. EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA RECONVERSIÓN PROFESIONAL Y SU IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS ÁULICAS

Los docentes, tanto maestros como profesores, mayormente no notan cambios positivos en las prácticas educativas a partir de la implementación de la Reforma educativa. Entre las razones esgrimidas para fundamentar tal afirmación destacan que:

- **La reforma se implementó sin realizar un diagnóstico realista del sistema educativo**
- **Se instrumentó la misma en forma caótica e improvisada**
- **Respondió a la política de ajuste del modelo económico implementado en los años '90 (factor preponderante) y no se implementaron espacios para evaluar las condiciones en que se desarrolla la práctica docente.**

Al evaluar la eficacia de los cursos de reconversión docente, se destaca que solo una minoría los evalúa como muy útiles; casi la mitad, aproximadamente, los valoran como medianamente útiles y un poco menos de la mitad, aproximadamente, los valoran como nada útiles. Entre las razones manifestadas al fundamentar las valoraciones como medianamente útiles y nada útiles, vale señalar:

- **Se vuelve a repetir la clásica disociación teoría-práctica**
- **Solo en casos aislados hubo pequeños aportes para introducir cambios en el aula**

- **No se abrieron espacios para evaluar y reflexionar sobre las condiciones de la práctica docente y los cursos no aportaron nada nuevo.**

2. REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE SU FORMACIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL

Al evaluar la calidad de la formación profesional recibida, maestros y profesores de distintas generaciones, en abrumadora mayoría la califican en términos de “muy buena / buena”; en contraposición a la formación actual. Entre las razones esgrimidas se destacan:

- **Los conocimientos brindados en la formación fueron amplios y adecuados para abordar las situaciones concretas de la práctica educativa**
- **La formación académica era buena, dadas las fuertes exigencias al estudio que demandaban las instituciones formadoras de docentes y las prácticas de la enseñanza se realizaban con mucha exigencia y seriedad.**
- **Los planes de estudios contenían materias pedagógicas que brindaban los conocimientos apropiados para enseñar.**
- **La formación actual manifiesta serias deficiencias, en particular por las bajas condiciones pedagógicas de los alumnos aspirantes a docentes.**

Una minoría de los docentes encuestados, manifestaron que su formación había sido regular/deficiente; la razón fundamental que esgrimieron fue que **la formación recibida brindó una imagen alejada de la realidad de cómo un alumno aprende**

3. REPRESENTACIÓN DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA NATURALEZA DEL ACTO PEDAGÓGICO: COMO DEFINEN “ENSEÑAR” Y “APRENDER”

Para el caso de los maestros, el concepto de aprendizaje se define (de acuerdo a la opinión de la mayoría) como:

- **Aprender es vivir experiencias que permitan al alumno desarrollar aprendizajes actitudinales, válidos para adaptarse socialmente**

En el caso de los profesores, la definición mayormente aceptada es:

- **Aprender es integrar nuevos conocimientos, de manera de ampliar y profundizar los conocimientos previos de los alumnos, para que puedan aplicarlos a la comprensión de la realidad.**

En cuanto al acto de enseñar, los maestros, destacan dos definiciones:

- **Facilitar al alumno a expresar su punto de vista y ayudarlo a profundizarlo y fundamentarlo**
- **Enseñar una materia aplicando una metodología de trabajo activa y participativa**

En el caso de los profesores también se dio la circunstancia de dos definiciones muy parejas en la consideración de la mayoría, las mismas son:

- **Facilitar el dominio de los conocimientos de una asignatura y/o disciplina, que permita al alumno razonar, interpretar y relacionar los mismos con la realidad**
- **Facilitar al alumno a expresar su punto de vista y ayudarlo a profundizarlo y fundamentarlo.**

Esta última coincide con la primera definición que valoran los maestros.

4. REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA DOCENTE-ALUMNO

Maestros y profesores, trazaron un perfil promedio del alumno actual y un perfil de la imagen que conservan del alumno de antaño, a partir de su propia experiencia.

Con respecto del alumno actual ponen de relieve las siguientes características:

- *Con escasas expectativas en cuanto a los beneficios que le aporten los conocimientos escolares*
- *Con problemas frecuentes para interpretar las consignas pedagógicas*
- *Con significativas deficiencias en la adquisición de conocimientos básicos en todas las áreas*
- *Poca capacidad de atención y concentración en las tareas escolares*
- *Con frecuentes tendencias a transgredir las normas de convivencia institucional*

Contrariamente, con respecto al alumno que conocieron por propia experiencia, destacan lo siguiente:

- *Se valoraba, a pesar de renegar de la escuela y sus exigencias*
- *Los beneficios posteriores que implicaba haber pasado por ella*
- *A pesar de las dificultades que se le podrían presentar al alumno*
- *En general se esforzaba por superarla*
- *Dedicado a cumplir con las tareas escolares*
- *Con actitud de respeto hacia la figura del docente como autoridad intelectual.*

5. REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA EDUCACIÓN COMO PROCESO SOCIAL

Relacionado con el ítem precedente, se les preguntó a los docentes si la calidad de la enseñanza cuando ellos habían sido alumnos, era mejor. La mayoría de los encuestados responden afirmativamente. Entre las razones esgrimidas se destacan:

- *La escuela gozaba de un prestigio social que ahora casi no tiene*
- *Había mayor apoyo de la familia de los alumnos*
- *Para que la escuela cumpliera sus objetivos*
- *La escuela se ocupaba de su objetivo específico: enseñar*
- *La formación de antaño, preparaba mejor al alumno para ingresar al mundo del trabajo o para proseguir estudios superiores*
- *Los alumnos, mayormente, no observaban problemáticas afectivas / sociales, que obstaculizaran el aprendizaje*
- *El docente, como agente social, era un importante referente, un verdadero modelo de identificación para sus alumnos.*

En contraposición con lo precedente resulta importante y revelador destacar las razones que sostienen el tercio de los docentes encuestados, que votan negativamente sobre la calidad de la enseñanza de antaño:

- *La enseñanza de hoy se ve beneficiada con el cambio de rol del docente que se va observando paulatinamente, ya que se lo concibe como un orientador/facilitador del aprendizaje del alumno y actualmente, el aprendizaje se ve enriquecido, con la apertura de la interdisciplinariedad en el desarrollo curricular*

- **Los aportes de la psicología y la pedagogía, han facilitado adquirir una visión más amplia y profunda de como aprenden los alumnos, como es el aprendizaje de acuerdo a su perfil evolutivo y cuales son los recursos metodológicos más apropiados para enseñar una disciplina**
- **Actualmente, los planes de estudio son más realistas, permitiendo que el alumno relacione la teoría con la práctica**

Por otro lado, maestros y profesores manifiestan mayoritariamente que el denominado “fracaso escolar” ha aumentado en forma alarmante en los últimos años. Las principales razones que identifican son:

- **Los alumnos ingresan a la escuela con serias deficiencias, producto de carencias materiales y/o afectivas y/o sociales del contexto familiar**
- **Los sucesivos intentos de reformas educativas, a los que se suman las secuelas de la Ley Federal de Educación, han provocado un creciente deterioro del campo educativo**
- **La escuela se ve hoy sobrecargada de funciones que hacen desatender su función principal: la pedagógica**
- **La pedagogía “light” que impera desde hace varios años, ha sido uno de los factores más determinantes en los cuadros alarmantes de fracaso escolar actual**
- **La desintegración familiar con sus secuelas previsibles, es principal factor responsable del fracaso escolar**
- **La escuela ya no goza del prestigio social de antaño.**

Por último, en lo que corresponde a esta variable, los docentes encuestados seleccionaron tres factores jerarquizados, como alternativas para solucionar la crisis que atraviesa la educación:

- **Facilitar espacios de perfeccionamiento profesional, en los que el docente, pueda aprender a mirar al hecho educativo como un fenómeno creativo, poco susceptible de sujetarse a los ritos y normativas pedagógicas**
- **Propiciar una radical transformación de las instituciones formadoras de docentes planteando una formación profesional, vinculada a la realidad escolar**
- **Facilitar espacios de perfeccionamiento profesional, que capaciten a los docentes en la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, como nuevos recursos didácticos**
- **Mantener la Ley Federal de Educación pero introducir las modificaciones que sean necesarias para corregir sus aspectos más cuestionables**
- **Desburocratizar la enseñanza, excesivamente atada a rituales y procedimientos rutinarios**
- **Propiciar una política de descentralización real de las escuelas, desterrando a la burocracia centralizadora que obstaculiza una real transformación**

6. RES MÁS RELEVANTES PARA LOS ALUMNOS. A LA HORA DE ELEGIR UNA ASIGNATURA COMO ATRACTIVA Y ÚTIL.

A la hora de evaluar su interés por una asignatura en particular, los alumnos destacan los siguientes factores:

- **Dinámica de las clases según las actividades propuestas**
- **El aprendizaje de nuevos conocimientos.**

Correlacionado con este factor, ellos señalan otras dos características altamente significativas:

- **Las asignaturas son atractivas cuando permiten al alumno ampliar y profundizar sus conocimientos sobre temas de los cuales algo sabía**
- **Las asignaturas interesantes son aquellas que permiten al alumno entender mejor la realidad**
- **Las asignaturas elegidas contribuyeron a definir la vocación del alumno.**

7. FACTORES MÁS RELEVANTES PARA LOS ALUMNOS, A LA HORA DE EVALUAR UNA ASIGNATURA COMO POCO SIGNIFICATIVA PARA SU FORMACIÓN EDUCATIVA

Los alumnos encuestados identificaron algunas contingencias preponderantes en aquellas asignaturas que resultan de poco interés:

- **El inconveniente de poder transferir lo aprendido en las clases a la resolución de situaciones nuevas**
- **La dificultad para comprender los temas (factor preponderante)**
- **Las clases aburridas, donde el docente imprime un ritmo muy rápido en el desarrollo de los temas y no se comprenden bien sus explicaciones**
- **No permiten al alumno adquirir conocimientos para entender mejor la realidad**
- **Fueron materias que obligaban a estudiar de memoria**
- **Resultó difícil entender y aprender los temas de las materias señaladas porque abrumaron al alumno con información, sin brindarle los elementos necesarios para procesarla significativamente.**

8. CARACTERÍSTICAS MÁS VALORADAS POR LOS ALUMNOS EN UN DOCENTE Y SU CONCEPTO DE “APRENDER”

Otra cuestión por demás interesante es la concerniente al análisis de como conciben el rol del docente y como definen el concepto de aprender, a partir de la relación del sujeto con el conocimiento. En lo atinente al rol, mayoritariamente, los alumnos coinciden en priorizar como función esencial del docente:

- **El poder orientar a los alumnos a como razonar, analizar, interpretar y relacionar los conocimientos de una determinada materia con la realidad.**

En lo concerniente al significado del aprendizaje, es de destacar la definición:

- **Integrar nuevos conocimientos, aportados por las diferentes materias que integran un plan de estudios, de manera de ampliar y profundizar los conocimientos previos del alumno, que le permitan aplicarlos para comprender los hechos de la realidad.**

9. EVALUACIÓN DE LOS FACTORES MÁS NEGATIVOS EN LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA ESCUELA MEDIA

Entre los factores más negativos que evalúan en la educación recibida en su pasaje por la escuela media, los más relevantes son:

- **Desactualización de los planes de estudios**
- **El desajuste entre los temas / contenidos tratados en la escuela y la realidad que vive el alumno**
- **La formación y capacitación de los docentes, íntimamente ligado con la metodología utilizada por ellos para enseñar.**
- **La excesiva fragmentación pedagógica de los planes de estudios, integrados por una gran**

cantidad de asignaturas diversificadas y aisladas entre sí**10. EVALUACIÓN DE LOS FACTORES MÁS SIGNIFICATIVOS QUE DIFICULTAN LA ARTICULACIÓN ESCUELA MEDIA - UNIVERSIDAD**

Con relación a los factores más significativos que dificultan la articulación entre la escuela media y la universidad, las opiniones preponderantes giraron en torno a:

- ***La carencia en el alumno de estrategias y habilidades apropiadas para el estudio***
- ***La falta de información y conocimientos apropiados que faciliten el abordaje de las materias del ingreso a la universidad.***

Correlacionado con lo destacado en primer término, la brecha entre la metodología de trabajo característica de los docentes de la escuela media y la empleada por los docentes de la universidad.

5. DISCUSIÓN

Es notable como, a partir del escenario que se despliega con los datos precedentes, nos encontramos ante una situación paradójica: se aprecia por un lado un claro desencuentro en la escena pedagógica entre los alumnos y los docentes por un lado y simultáneamente, los docentes se ven envueltos en otro nivel de desencuentros: entre ellos y la dimensión capacitadora de la reforma educativa. ¿Cómo es posible esto?

En primer término, los docentes destacan los escasos resultados que se observan hasta el momento con la implementación de la reconversión profesional: poco ha sido lo aprovechable de los cursos para modificar las condiciones de las prácticas cotidianas. Ya, como lo hemos señalado en un trabajo anterior "Desaprender para enseñar" (Zaccagnini, 1998), rescatamos y señalamos las dos cuestiones críticas de la reforma educativa que plantea Daniel Felman (1996, p. 12-13):

1º. Se excluye del análisis de la política educativa, el atravesamiento del hecho educativo por el contexto socio-histórico-político y económico, que le condiciona, en el sentido que toda tecnología pedagógica por más novedosa que sea y supuestamente eficaz, está sujeta a las condiciones contextuales, en que se inscribe el acto educativo.

2º. El exagerado optimismo puesto en la creencia que solamente desde afuera de la escuela, sin detenerse a indagar sobre la complejidad y contradictoria realidad que la atraviesa, mediante proyectos sustentados en sofisticada tecnología, es posible de una vez y para siempre resolver los problemas que aquejan a la educación.

Lo que se cuestiona no es la necesidad que había de una reforma educativa, sino la forma en que se la implementó, que bien se destaca en estas dos cuestiones y coincidiendo con la opinión de los docentes, no se realizó un real diagnóstico previo de las condiciones en que se desenvuelven las prácticas educativas. No obstante, la contracara a esta evaluación de la reforma la destacan la minoría que voto positivamente hacia la misma: ella revela que, si bien la reforma es cuestionable por lo que acabamos de señalar, logró sacudir la modorra que aquejaba a la educación desde hacía mucho tiempo, en particular por el hecho de llevar a cabo, repetimos muy cuestionable por su forma de implementación, por primera vez una actualización profesional docente de significativa magnitud. En otros términos, no podemos dejar de remarcar el espíritu conservador que ha caracterizado al sistema educativo y que ha sido justamente una de las variables responsables de su actual crisis.

En 2º término, es interesante apreciar como el marco pedagógico de la capacitación mantiene las mismas configuraciones didácticas que repiten el modelo que justamente se intenta transformar: nos referimos a un modelo cuya lógica responde, como se ha señalado (Zaccagnini, 1998), a la

perspectiva de una práctica educativa de tipo bancaria, tal como la definía Paulo Freire; que se retroalimenta del mismo paradigma donde los docentes se han formado, alimentado de tradiciones instauradas en los orígenes fundacionales de nuestro sistema educativo. El docente, se ve reducido a un mero instrumentador de tecnología didáctica, con la imperiosa urgencia de bajar los “nuevos” contenidos prescritos en los CBC. Así como a los alumnos, en su paso por la escuela, aprenden desde la perspectiva del imperio de los contenidos a incorporar, el “rendimiento académico”, la carrera desenfrenada para aprobar y “sacarse el peso de encima” de tal o cual materia y finalmente terminar de una vez por todas con la escuela, los docentes se ven sometidos al mismo modelo. Es poco probable que, de esta forma se logren tener maestros y profesores diferentes, para encarar una perspectiva constructivista de la educación, pensando en educar sujetos críticos, reflexivos, conscientes de sí mismos y de su relación con el mundo. La tradicional disociación entre teoría y práctica vuelve con renovados bríos, tal como lo señalan los docentes encuestados y corroborado en otro plano por los mismos alumnos, tal como se desprende de los datos señalados en cuanto a: *la desactualización de los planes de estudios, el desajuste entre los temas / contenidos tratados en la escuela y la realidad que vive el alumno y la formación y capacitación de los docentes, íntimamente ligado con la metodología utilizada por ellos para enseñar.*

En 3º término, la imagen del alumno promedio percibida se caracteriza por ser una persona poco propensa a aprender, con escasos o poco adecuados recursos metodológicos para procesar los contenidos propuestos, con una actitud de aburrimiento y apatía frente a la cultura escolar; con desconfianza hacia los prometidos beneficios que el aprendizaje escolar trae aparejado, con tendencias transgredir los códigos disciplinarios. Por su parte, los alumnos manifiestan que en la escuela hay cierta predominancia de: abordaje de temas alejados de la realidad, clases aburridas donde el docente imprime un ritmo muy rápido en el desarrollo de los temas y no se comprenden bien sus explicaciones, con poca frecuencia resulta difícil entender y aprender los temas escolares, pues los docentes suelen abrumar al alumno con información, sin brindarle los elementos necesarios para procesarla significativamente. Las materias son atractivas cuando permiten al alumno ampliar y profundizar sus conocimientos sobre temas de los cuales algo sabía, cuando le permiten entender mejor la realidad y contribuir a definir su vocación.

Unos y otros, docentes y alumnos, se constituyen en una suerte de prisioneros de un modelo de paradigma educativo que lejos de haber claudicado parece cobrar nuevos bríos. Entonces, retomando el marco referencial de las representaciones sociales, los datos precedentes nos están mostrando de alguna manera cual es la imagen promedio que sostiene la percepción que los docentes tienen del acontecer educativo. ¿Son erróneas si las confrontamos con las percepciones que el otro actor, el alumno, nos devuelve desde su experiencia concreta?. Responder a esta pregunta nos hace detenernos en pensar en la propia naturaleza de la educación: la dimensión ideológica de la misma. En palabras de Caplan (1997, p. 28):

“...intenta calar en la red ideológica de los agentes escolares, en tanto que sujetos históricos, y en los principios de clasificación social más profundos y originarios con los cuales explican, dan sentido, interpretan, re-significan sus prácticas cotidianas y reproducen o resisten los destinos educacionales y sociales de los alumnos”

En tanto y en cuanto nos hallamos ante procesos atravesados por el entretejido histórico, social y político como es el caso de la educación, las prácticas concretas son definidas a partir de las

tradiciones que configuran a la formación docente y que son pensadas en los términos que definen a las representaciones sociales. En consecuencia, las tradiciones, se constituyen como marcos ideacionales, que configuran las modalidades de acción, orientadas hacia el dominio de un entorno social específico (Jodelet, 1984). Dicho entorno no es ni más ni menos que la institución escolar y que más allá de las circunstancias socio-históricas que alumbraron dichas configuraciones, las mismas se han perpetuado en el tiempo, sobreviviendo siempre a sus portadores circunstanciales: en la práctica áulica cotidiana, en los rituales burocrático-administrativos, en las concepciones acerca de cómo se enseña y como se aprende, en las categorizaciones acerca de los “buenos” y “malos alumnos”, en un sistema determinado de premios y castigos, etc.

Volviendo a las percepciones indagadas, es claro que en el imaginario docente continúan vivas las imágenes de un alumno, de un prestigio social del docente y de la escuela, de un valor hacia el aprendizaje y el conocimiento, de una confianza hacia la escuela como garante de la formación integral del sujeto social, que contrasta cada vez más con una realidad social y cultural que les devuelve una imagen de una docente no reconocido, de un alumno apático e indiferente, de una devaluación permanente del conocimiento que la escuela trata de transmitir, etc.

En síntesis, como lo plantea Davini (1995) se trata de re-pensar el presente a la luz del pasado. Por ello es imprescindible la desnaturalización de los actos de enseñanza, reflexionar permanentemente sobre nuestras prácticas. Es aquí donde cobra relevancia el tema que nos ocupa: las representaciones sociales como unidad de análisis del imaginario docente. Por supuesto que las mismas se constituyen en una suerte de red configural no del todo conciente, en un marco de teorías personales y filtraciones de teoría científicas que subyacen en el discurso, el decir y en el hacer cotidiano; como bien lo explica Caplan (1997, p.39-40):

Las representaciones sociales no son totalmente conscientes para los sujetos conscientes para los sujetos; funcionan a un nivel implícito, ya que son interiorizadas por ellos en los contextos en los que actúan e interactúan. Es preciso, por tanto, rastrear el conocimiento de los maestros y sus visiones en dos niveles de análisis: sus definiciones a ideas concientes, sistematicas y explicitas, y sus concepciones de sentido común -o lo que Bourdieu denomina el "sentido practico" (Bourdieu, 1991).

6. CONCLUSIONES

La relevancia en esta cuestión está en las continuidades y discontinuidades los universos institucionales donde tienen lugar los procesos socializadores. No podemos caer en la ingenuidad que todos los males que aquejan a la educación es pura responsabilidad de los gobiernos de turno, o de alumnos y sus padres que poco o nada valoran hoy al rol de la escuela, o de los docentes que no se perfeccionan, etc. Las desarmonías históricas entre el mundo escolar y el mundo de los sujetos escolarizados, se ven hoy por hoy sumamente profundizadas, revelándose un creciente divorcio entre ambos. La escuela históricamente ha sido vivida, no pocas veces, como autoritaria, con su discurso incuestionable, con sus verdades acabadas; en ese contexto, aún hoy, en el caos al que está sujeta como institución que ha perdido su rumbo en una sociedad que se mueve a un ritmo de “zapping”, el docente continua formándose, aprendiendo el abc del enseñar y el aprender, en ese marco paradigmático.

En síntesis, en esta perspectiva se pretende revisar, por un lado, los compromisos que se asumen en toda formación profesional y por el otro, la historia incorporada durante la misma. Así, las tradiciones imperantes en la formación docente cobran una crucial importancia ya que, como

productos del devenir histórico, están presentes en las imágenes sociales, en la dinámica de las decisiones políticas, en los imaginarios que imbrican la trama de las organizaciones educativas y la propia conciencia de los docentes. Asimismo, el contexto socio-político que configura a la labor profesional del docente (esto es, las relaciones entre el control social y la autonomía en el trabajo docente), resulta de vital importancia a la hora de analizar las condiciones reales en que se desenvuelven las prácticas (Davini, 1995). En esta línea, se interpela a la institución escolar en su dimensión sociopolítica:

“¿Cómo transformar la escuela moderna concebida hace trescientos años, en una institución que responda a las necesidades de un mundo globalizado, de una cultura massmediática, de unos niños que sobre muchas cosas saben más que nosotros, de un mercado de trabajo flexibilizado cuyas demandas formativas mutan constantemente?” ¿Cómo respetar las diferencias culturales a través de una institución cuya estructura es profundamente homogeneizante? ¿Cómo formar para el ejercicio ciudadano en la era de la política mediática, de la pospolítica? ¿Cómo confiar en el sentido de lo que enseñamos si las certezas científicas y la confianza ilustrada en el progreso indefinido del conocimiento, están profundamente cuestionadas?” (Terigi y Diker; 1997).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre ; PASSERON Jean C. (1998). **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Distribuciones Fontamara. México.
- CAPLAN, Carina (1997). **La inteligencia escolarizada.** Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- CRIADO, Enrique Martín (1998) **Hábitus.** Universidad de Sevilla. **Diccionario crítico de ciencias sociales** (en línea). Disponible: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/d-emcriado2.htm>
- DAVINI, María Cristina (1995). **La formación docente en cuestión: política y pedagogía.** Buenos Aires. Editorial Paidós.
- FELDMAN, Daniel (1996) **Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales.** Artículo publicado en la revista “Novedades Educativas”; año 8, N° 72. Bs.As.
- SOUTO, Marta (1993). **Hacia una didáctica de lo grupal.** Miño Dávila Editores. Bs. As.

8. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ABADI, Sonia (1984). **La experiencia del aprendizaje compartido o como sostenerse sobre el desconocimiento.** Artículo publicado en el anuario N° 1 “Temas de Psicopedagogía”; Escuela de Psicopedagogía Clínica. Bs. As.
- APPLE, Michael (1986). **Ideología y currículum.** Madrid. Akal Universitaria.
- BANCHS, María Auxiliadora (1986). **Concepto de representación social.** Revista Costarricense de Psicología, Nos. 8 y 9; pags. 27-40.
- BARCO, Silvia. 1996. **La reforma privatiza la docente.** Artículo publicado en la revista “La Educación en Nuestras Manos”. Año 5, N° 43. Bs. As.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1991). **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
- BERNSTEIN, Basil. 1993. **La estructura del discurso pedagógico.** Madrid. Ediciones. Morata.
- BOURDIEU, Pierre ; PASSERON Jean C. (1998). **La reproducción: elementos para una teoría**

del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara. México.

- CANALES, Manuel (1996). **Sociología de la vida cotidiana** (en línea). EXCERPTA No. 2. Disponible: <http://www.uchile.cl/facultades/csociales/excerpta/canales.htm>
- CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1995). **De Sarmiento a los Simpsons**. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- CAPLAN, Carina (1997). **La inteligencia escolarizada**. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- CARR, W. Y KEMIS, S. 1988. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona. Editorial Martínez Roca.
- CRIADO, Enrique Martín (1998) **Hábitus**. Universidad de Sevilla. **Diccionario critico de ciencias sociales** (en línea). Disponible: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/d-emcriado2.htm>
- DAVINI, María Cristina (1995). **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- DE LELLA, Cayetano (1999) **Modelos y tendencias de la formación docente**. Revista Iberoamericana de Educación; Nº 19, enero-abril 1999.
- DELL'ORDINE, José Luis (1999). **La capacitación docente**. Artículo publicado en el site Monografías.com. <http://www.monografias.com>
- DÍAZ BARRIGA, A. 1994. **Tarea docente: una perspectiva didáctica, grupal y social**. México. Nueva Imagen.
- EZPELETA, Justa. (1996). **¿Cada uno se arregla como puede?**". Artículo publicado en la Revista "La educación en nuestras manos", año 5, Nro. 42. Bs. As.
- ESNAOLA, Graciela A. (1996) **Obstáculos epistemológicos en la formación docente**. Artículo publicado en la revista Ensayos y Experiencias; Año 3, Nº 14; Bs. As.
- FARR, R. M. (1985). **Las representaciones sociales**, en Moscovici, S., Psicología social, Tomo II. Barcelona. Editorial Paidós.
- FELDMAN, Daniel (1996) **Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales**. Artículo publicado en la revista "Novedades Educativas"; año 8, Nº 72. Bs.As.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). **La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro**. Madrid. Ed. Morata.
- GARCÍA PÉREZ, Francisco F. (2000). **Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa**. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Nº 207, 18 de febrero de 2000. Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/menu.htm>
- JODELET, D. (1985). **La representación social: fenómenos, concepto y teoría**, en Moscovici, S., Psicología social, Tomo II. Barcelona. Editorial Paidós.
- GIMENO, S. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid. Editorial Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1999). **Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna** (en línea) Revista Electrónica Heuresis, volumen 2, año 1999. Disponible: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html> (julio de 2000)
- G.I.S.E.A.: "EDUCACIÓN Y ADOLESCENCIA". Proyecto de investigación en desarrollo. Facultad de Ciencias de la Salud – Facultad de Psicología - Colegio Nacional "Dr. A.U.Illia"; Universidad

nacional de Mar del Plata. Años 1995,1996 y 1997.

- MARTIÑÁ, Rolando (1989). **Reflexiones sobre una crisis**; en Fasce, J. y Martiñá R. (1989). **Nosotros educadores**". Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- MORA MARTÍNEZ, Martín (1997). **El modelo de las representaciones sociales de Serge Moscovici** (en línea). Disponible: <http://www.geocities.com/Paris/Rue/8759/vitalis.html>, pag. 2
- PUIGROSS, Adriana (1990). **Sujetos, política y vitae en los orígenes del sistema educativo argentino**. Editorial Galerna. Buenos Aires.
- SOUTO, Marta (1993). **Hacia una didáctica de lo grupal**. Miño Dávila Editores. Bs. As.
- TAMARIT, José (1994). **Educar al soberano: crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy**. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- TONUCCI, Francesco (1996). **Con ojos de maestro**. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- TERIGI, F.; DIKER, G. (1997). **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- WAGNER, Wolfgang; ELEJABARRIETA, Fran. (1995) **Representaciones sociales**. En Morales, Francisco J. **Psicología Social** (P. 824) Madrid. Mc. Graw-Hill.
- ZACCAGNINI, Mario (2000) **¿Aprendiendo a enseñar o desaprender para enseñar?**. En Jolis. M. D. y colbs (2000): **Adolescentes en la escuela y en la universidad: ¿qué se dice y que se hace?**. Editorial Lumen-Humanitas. Buenos Aires.