



Código: PICYDT-HyCS-07-2012

“CAMBIOS EN LA FORMACIÓN Y TRAYECTORIA
PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE
SECUNDARIA. LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN
SOCIAL Y DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TICS EN LA
ESCUELA MEDIA”

Directora: VEZUB, Lea.

Integrantes: CASABLANCAS, Silvina C.; SANTOS, Julieta
E.

Año: 2014



Reseña de la investigación y resultados:

Introducción: la escuela secundaria se presenta en nuestro país, como el nivel educativo más crítico y polémico cuando se piensa en cómo intervenir para producir los cambios deseados, qué reformas son necesarias y qué políticas de mejora deben planificarse. Al observar la cotidianeidad de las instituciones se aprecia que se han alterado de manera profunda, una serie de prácticas y supuestos que anteriormente hacían posible el orden escolar y el vínculo entre docentes y estudiantes. La comunicación pedagógica y la “recepción de los mensajes”, hoy día, no están aseguradas por la institución (Corea, 2005). La tarea de los docentes, la enseñanza y la propia función de la escuela se encuentran cuestionadas, puestas bajo sospecha. Los saberes, actitudes y las competencias adquiridas en la formación inicial y en las primeras socializaciones laborales de los profesores, parecen fracasar frente a la complejidad de educar en los entornos más conflictivos y desiguales del conurbano bonaerense. En este contexto los profesores han sido puestos en el centro de atención: su formación, saberes, vocación, responsabilidad y preparación constituyen factores clave de cara a construir un nuevo tipo de identidad profesional capaz de producir sentido en las instituciones actuales, que han comenzado a recuperarse, luego de ser golpeadas por la crisis de los primeros años del 2000. Dubet (2006) plantea que la enseñanza en el nivel medio es un oficio de difícil realización, debido a que sus actores experimentan la imposibilidad de enseñar siguiendo los cánones que fija el imaginario colectivo de la profesión para su desarrollo. Si trazamos una caricatura esquemática de la profesión, pero no por ello menos válida, dicho imaginario en torno al que se generó la identidad del profesor secundario, puede describirse de la siguiente manera: el profesor enseña, explica, toma lección, decide las formas de organizar el aula y el trabajo de los alumnos, evalúa a todos con la misma vara e instrumentos y decide la promoción. Los alumnos por su parte, siguen las lecciones y el ritmo de las clases, cumplen con las tareas asignadas, estudian, se esfuerzan por superarse, se presentan a los exámenes, tienen los materiales y textos que se les piden. Sin embargo hoy día sabemos que esto no sucede, forma parte de la nostalgia por una escuela que no volverá y que además es mejor que no lo haga, ya que de seguir actuando bajo esas premisas seguiría produciendo la exclusión de amplios sectores de la población adolescente y reafirmando la desigualdad e inequidad educativa y social.

La identidad fundante del profesorado, construida tanto a la largo de la formación inicial, como durante la propia biografía escolar de los enseñantes y, posteriormente, actualizada en las instancias del perfeccionamiento presenta numerosos puntos de ruptura con las exigencias actuales y reales que hoy tiene la docencia. La brecha entre identidades profesionales se ha agravado debido a que los programas y las acciones de capacitación en servicio generalmente se han centrado en los contenidos de la disciplina y, a veces, en su enseñanza; se han despreocupado de las características de los sujetos de aprendizaje y de los escenarios reales de desempeño de los profesores, de las problemáticas cotidianas que enfrentan las escuelas. La formación continua ha contribuido poco a la revisión de las identidades profesionales del profesorado secundario y a su puesta en diálogo con los demandas del oficio, en los nuevos escenarios de la escolaridad (Cf.Vezub, 2011).

Los relatos de los docentes ponen en evidencia que tanto viejos como nuevos maestros y profesores no se sienten preparados para trabajar, enseñar e interactuar con la subjetividad de los alumnos (Alliaud y Antelo, 2008;Vezub, 2011). No se trata solo de la falta de estrategias

didácticas, de supuestas fallas o lagunas en la formación inicial; sino de códigos, escenarios y territorios diferentes, intensamente trasmutados y percibidos por los profesores como abismos culturales.

La crisis de la escuela secundaria o el declive del programa institucional (Dussel, Brito, Nuñez, 2007; Bolívar, et al., 2005; Dubet, 2006) deben interpretarse en primer lugar, en el contexto de la progresiva extensión de la obligatoriedad escolar, es decir, de los efectos que ocasiona la incorporación de nuevos públicos y sectores, antes excluidos del nivel secundario del sistema educativo. En segundo lugar, no son menores las consecuencias que tienen los cambios acelerados en las formas de producir, circular e intercambiar conocimiento, cultura y bienes en las sociedades posmodernas. Aquí debe ubicarse la disputa de la escuela, como espacio de trasmisión cultural y constitución de la subjetividad, con los discursos mediáticos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Rascován, 2013).

En este escenario, territorio del conurbano e instituciones escolares trasmutadas, realizamos la investigación con sede en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional de Moreno, cuyo objetivo general fue analizar las reconfiguraciones de las identidades profesionales que experimentan los profesores a partir de las transformaciones recientes que se producen en las instituciones y en su oficio de enseñar. Particularmente, recortamos como emergentes dos de las políticas que se estaban implementando en la secundaria: la extensión de la obligatoriedad del nivel y la integración de las TIC en la enseñanza. El proyecto, cuyos resultados se presentan y discuten en este capítulo, indagó los reposicionamientos y transformaciones que empiezan a vislumbrarse en las identidades y trayectorias de los profesores¹.

A continuación, se presentan la metodología y los datos referidos al perfil de los profesores que conformaron la muestra. La segunda y tercera parte del artículo se detiene en los cambios que los profesores experimentan en su tarea y los principales problemas que identifican en la escuela secundaria. En cuarto lugar, se analiza la formación y capacitación que los profesores realizaron recientemente. Por último, se exponen las reflexiones finales a partir de los hallazgos principales.

Metodología y perfil de los profesores entrevistados: la metodología de investigación se concibe como un conjunto articulado de herramientas e instrumentos para pensar la realidad desde problemas relevantes y construir los procedimientos que conduzcan a su comprensión dinámica en su contexto histórico, social, cultural y político (Espina Prieto, 2007). Cada realidad y problema de investigación exige una construcción metodológica propia que integra y articula los aportes teórico-metodológicos ya existentes, con la propia experiencia y el devenir de la investigación en curso, a partir de la interacción entre la teoría, el método, el trabajo de campo, los datos obtenidos y el problema.

La perspectiva metodológica adoptada se sustenta en la teoría crítica reconceptualizada, que recoge la tradición sociocrítica y cualitativa de la investigación educativa (Kincheloe y McLaren,

¹ En lo que sigue se recupera principalmente el contenido del artículo en prensa (2015) realizado para la difusión e intercambio de resultados: Vezub, L. y Garabito, F. "Los profesores frente a la ¿nueva / vieja? Escuela secundaria argentina", aceptado por la Revista Electrónica de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, México.

2012). La investigación se basó en un diseño flexible, la interacción permanente entre el trabajo de campo, el análisis de los datos y la construcción — reconstrucción del problema y de los interrogantes junto a la discusión teórica (Cf. Rockwell, 2009)

La recolección de información se llevó a cabo con métodos cualitativos y cuantitativos y se plasmó en un cuestionario semi-estructurado. El instrumento estaba constituido por tres preguntas abiertas y las restantes cerradas. Para sistematizar las primeras abiertas se construyó una categorización posterior, a partir de la lectura minuciosa de las respuestas obtenidas, se realizaron sucesivos agrupamientos con la ayuda del software AtlasTi para el procesamiento de datos cualitativos en Ciencia Sociales, hasta obtener los códigos definitivos (ver Tabla 1). Asimismo se consideró la frecuencia en las preguntas de opciones múltiples o cerradas y, en el caso de las abiertas, se analizó la jerarquía interna, es decir, qué códigos tenían mayores o menores menciones, cantidad de referencias (citas) en las respuestas proporcionadas por los profesores.

Tabla 1: Sistema de categorías-preguntas abiertas

Cambios en la Escuela Secundaria	
1. Políticas Educativas	1.1. Políticas Socio-Educativas
	1.2. Integración de TICs
	1.3. Masificación del nivel secundario
2. Aspectos socioculturales y económicos	Cambios en las configuraciones familiares, ruptura de lazos, transformación de los vínculos intrafamiliares. Crisis económica. Problemas sociales, adicciones, violencia, valores.
3. Cuestiones institucionales, organización escolar	Nuevos diseños curriculares, nuevas pautas de acreditación y evaluación de los estudiantes. Cambios en los reglamentos de convivencia.
Problemas de la Escuela Secundaria	
1. Generales y estructurales del nivel	Falta de inversión, infraestructura y mantenimiento de edificios escolares. Aulas sobrepobladas, docentes sobrecargados de funciones. Deserción y repitencia. Modelo excluyente y elitista. Enseñanza tradicional.
2. La formación y capacitación de los profesores	Bajo nivel académico, ausencia espacios de reflexión y evaluación de la tarea. Escasa apropiación de los nuevos diseños curriculares.
3. Curriculares	Distancia entre contenidos prescriptos y realidades de los estudiantes. Falta de trabajo interdisciplinario. Resistencias docentes para modificar prácticas pedagógicas.
4. Sociales, económicos y culturales	Violencia y agresividad social. Desigualdad socioeconómica. Alumnos que trabajan.
5. Dificultades de los sujetos o actores	5.1. Problemas de los estudiantes (ausentismo, desinterés)
	5.2. Problemas de los docentes (ausentismo, desmotivación)
	5.3. Problemas de las familias (poco acompañamiento y compromiso)
	5.4. Problemas del Estado (desinversión, bajo presupuesto)
6. En los vínculos	Violencia entre pares y hacia los docentes. Fallas en la autoridad pedagógica

Por tratarse de una investigación breve y exploratoria, se propuso fundamentalmente generar hipótesis para posteriores investigaciones en torno a los cambios político — educativos y al

posicionamiento e identidades de los docentes. En consecuencia, los resultados plantean algunas ideas de trabajo provisorias, sobre las identidades profesionales que se espera profundizar en los proyectos que fueron recientemente aprobados y se encuentran en ejecución². Si bien en el proceso de análisis de datos se fueron reelaborando los supuestos iniciales de la investigación que finalmente orientan la discusión de los resultados y producción de las conclusiones, los primeros supuestos o hipótesis de trabajo para el proyecto fueron las siguientes:

- Las bases y rasgos fundantes de la identidad de los profesores secundarios se encuentran en crisis, algunas de sus manifestaciones se observan en: (a) las tensiones que se producen en el desempeño del rol frente a los desafíos que supone la masificación de la escuela secundaria, la inclusión de todos los sectores sociales; (b) la integración de las TICs en la enseñanza que promueve la modificación de los vínculos pedagógicos y altera las asimetrías que formaban parte de la autoimagen profesional y de las expectativas sociales hacia la docencia.
- El ejercicio de la docencia secundaria se ha convertido en algo difícil y complejo, la formación basada en la especialización en una disciplina —en tanto rasgo fundante de la formación docente para este nivel- parece ser insuficiente para desempeñar el rol.

El perfil de los profesores del estudio: para el trabajo de campo se elaboró un cuestionario que fue respondido por 118 profesores secundarios³. La mayoría de los encuestados pertenecen a la localidad de Moreno (59%) u otras aledañas y solamente el 7% de los que brindaron esta información, trabajan en la Ciudad de Buenos Aires o localidades del interior de la provincia, es decir que en su mayoría son profesores del Conurbano Bonaerense.

A pesar de tratarse de una muestra casual o intencional, que no fue construida en base a parámetros estadísticos de representatividad, la distribución por sexo de los profesores que respondieron, es similar a la del último Censo Nacional de Docentes publicado para el nivel secundario: 63% de mujeres y 36% de varones⁴. El 86% tenía más de 40 años, mientras que solo un 15% eran docentes jóvenes (20 a 30 años).

Los entrevistados tienen acumulada bastante antigüedad docente. Un poco más de un tercio poseía 16 o más años de experiencia en el cargo. Por el contrario, la tasa de noveles fue menor: los profesores con hasta 5 años de experiencia son menos de una cuarta parte (22%). Es decir que la mayoría ha experimentado en su carrera, cambios tanto curriculares, como

² “Las políticas de formación continua y las trayectorias de los profesores. Los desafíos de la inclusión educativa y de las TIC en el nivel medio de la provincia de Buenos Aires”, PIC T N° 1282-2014, FONCyT, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Argentina y “La formación y el desarrollo profesional de los docentes de secundaria en el partido de Moreno frente a los desafíos de la inclusión educativa y la integración de las TIC” Convocatoria U N M , 2013.

³ El trabajo de campo se llevó a cabo mayoritariamente en noviembre de 2012 y luego se completó con una segunda toma de entrevistas, en abril de 2014.

⁴ Actualmente se encuentra en proceso el nuevo censo efectuado en 2014. A nivel nacional se registra un 68,5% de docentes varones en ejercicio en nivel secundario y un 31,5% de profesoras mujeres (Fuente: Boletín N°4, DINIECE, 2007. El perfil de los docentes en la Argentina. Datos del Censo nacional de Docentes 2004, Ministerio de Educación).

legislativos y estructurales del sistema educativo que han incidido de diversa manera en sus trayectorias de formación y opciones profesionales. Por lo tanto, se ha logrado constituir una muestra adecuada, a los fines de las problemáticas bajo estudio. En cuanto al sector de gestión de las instituciones, la amplia mayoría (59%) enseñaba exclusivamente en escuelas públicas, estatales, sólo un 14% trabajaba exclusivamente en instituciones privadas, mientras que casi un cuarto (23,7%) tenía horas en ambos sectores.

En cuanto a sus condiciones de trabajo, la mayoría (45%) caracterizó a las instituciones en las que trabajaba como “periféricas”, se desempeñaban en zonas alejadas del centro que reciben alumnos de población más vulnerable y menor nivel socioeconómico. En segundo lugar, se encuentran quienes acumulaban horas cátedra en escuelas céntricas (36,5%) y, por último, el 18,6% trabajaba en escuelas que calificó como “muy periféricas”⁵. Los docentes consideraban que la localización de las escuelas donde se desempeñaban incidía en su tarea, debido a las características sociales, valores y consumos culturales de los adolescentes y de las familias. Casi la mitad afirmó que el territorio tiene “mucho incidencia” (45%) e igual proporción, que tiene “alguna incidencia”; un 10% respondió que la localización de la escuela no afecta su tarea.

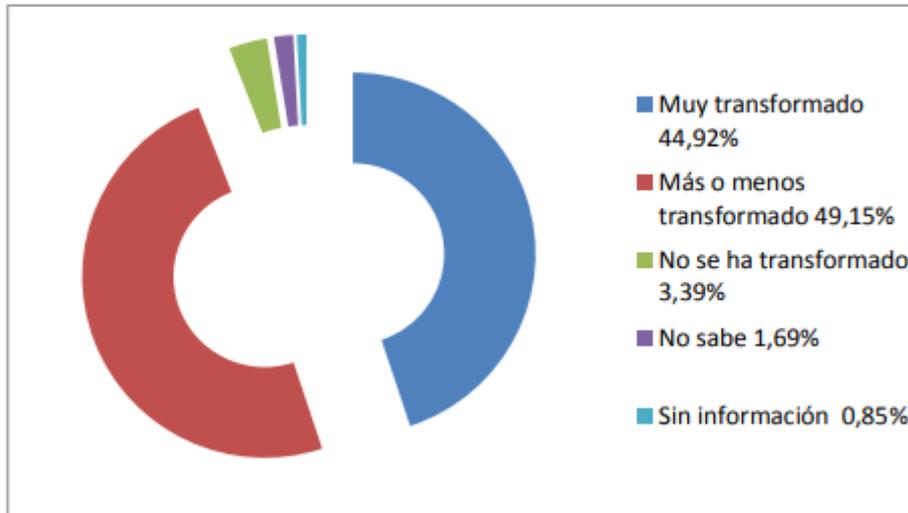
Un poco menos de la mitad (44%) de los entrevistados tenía horas en dos y tres establecimientos, una quinta parte en hasta cuatro y cinco⁶. Si se suman estas categorías, se obtiene que dos tercios de los profesores trabajaban en dos a cinco escuelas, lo que muestra una sobre carga importante de trabajo. El stress y la tensión laboral aumentan cuando los docentes deben adaptarse a varias instituciones, a distintos equipos, estilos de conducción, normas institucionales y poblaciones estudiantiles. Los datos de base de los profesores encuestados dan cuenta de una población docente atravesada e involucrada en las problemáticas que el proyecto se propuso investigar: la expansión de la escuela a nuevos sectores, el desafío de emprender nuevas trayectorias, de repensar las identidades profesionales y la tarea docente para estos nuevos sujetos de la educación.

Resultados obtenidos y discusión:

La escuela secundaria transformada Casi la totalidad (94%) de los entrevistados coincide en que su trabajo se ha alterado profundamente, ya sea que lo considere “muy transformado” o “más o menos transformado” (ver Figura 1).

⁵ La suma es mayor al 100% ya que algunos profesores trabajan en más de un tipo de escuela

⁶ En Argentina la organización que predomina para la contratación de los profesores es su designación por horas cátedra frente a alumnos. Por lo que generalmente se produce una alta dispersión de profesores entre varios establecimientos, quienes deben tomar horas en distintas escuelas para reunir un salario equivalente al de un cargo docente promedio.



Estos resultados deben interpretarse, no solo en relación con los recientes cambios experimentados desde la nueva Ley de Nacional de Educación de 2006, sino, en función de la antigüedad y trayectoria previa de los profesores ya que se trata de una población docente con bastantes años de experiencia, por lo que a las reformas del presente se agregan las vividas en los años noventa. Estos procesos de cambio para la mayoría, implican cierta desestabilización respecto de la formación docente recibida, por lo que precisan revisar las características conocidas del adolescente y el propio rol.

Los nuevos lineamientos y políticas para este nivel educativo, destacan a los alumnos como sujetos de derecho y la necesidad de garantizar la trayectoria escolar de todos los que ingresan a la secundaria, aumentando la retención. Se propone diversificar los modos de evaluación, acreditación y promoción de los alumnos; alterar los formatos, tiempos y agrupamientos de la gramática escolar consolidada. Estos acuerdos establecen “una nueva escuela secundaria”, más inclusiva, democrática y equitativa, capaz de garantizar la trayectoria escolar exitosa de los adolescentes. Por el contrario, el formato anterior se ha descrito en términos de un modelo de “selección por exclusión” que expulsaba a los estudiantes que no se adaptaban a los requerimientos de la cultura escolar y convertía el fracaso en un asunto individual (Ziegler, 2011).

Entre los cambios ocurridos, el proyecto focalizó en la integración de las TIC en la enseñanza, al preguntar a los profesores su potencial para motivar a los alumnos y favorecer el aprendizaje (ver Tabla 2). La mayoría (82%) manifestó al respecto una actitud y opinión positiva.

Tabla 2: Incidencia de la integración de TIC en el aprendizaje y la motivación de los alumnos

Las TIC favorecen el aprendizaje y la motivación de manera...	Cantidad	Porcentaje
Muy positiva y significativa	38	32,20
Positiva y significativa	59	50,00
Favorece muy poco	18	15,25
No favorece, entorpece	1	0,85
No sabe	2	1,69
Total	118	100

Solo un 15% respondió que las TIC “favorecen muy poco” y menos del 1% las consideró un obstáculo para la tarea de enseñanza y el aprendizaje. Los datos obtenidos coinciden con otros estudios que señalan cómo más allá de la empatía tecnológica de los docentes y de las discusiones respecto de su carácter de “inmigrantes digitales”, las actitudes docentes hacia las tecnologías comenzaron a transitar la senda de la aceptación (Dussel, 2011)⁷. La mayoría las utiliza en su vida personal y con fines profesionales, frecuentemente para buscar información, comunicarse, capacitarse y, gradualmente, aumenta quienes comienzan a incorporarlas con fines pedagógicos en el aula. Estos cambios son en parte resultado de las políticas educativas emprendidas y de los programas de formación continua que las fomentan, junto con la omnipresencia de los dispositivos tecnológicos en la vida cotidiana y en las instituciones educativas.

Los profesores entrevistados mencionan espontáneamente la importancia dada a las TIC al hablar de las transformaciones recientes de la escuela secundaria. Cuando les consultamos por los cambios que tienen mayor incidencia en las instituciones y en su tarea docente, las tecnologías y, específicamente, el Programa Conectar Igualdad, están entre los más nombrados (ver próximo apartado). Los docentes nombran la distribución reciente de notebooks a los estudiantes, la integración de TIC y la facilitación del aprendizaje ocurrida con la incorporación de las computadoras en el aula, entre los principales cambios.

La noción de identidad profesión al docente refiere a la forma en que los profesores definen, perciben y asumen sus tareas y al modo en que entienden sus relaciones con otros actores. En momentos de transformación de los sistemas educativos, las identidades son interpeladas y convocadas a asumir el cambio y los nuevos desafíos de la escolarización. La trayectoria profesional también atraviesa importantes procesos de revisión y cambio (Vezub, 2011), debido a la masificación de la secundaria y a las nuevas exigencias docentes que generan los cambios en las políticas.

Para Dubar (2002) las formas de identificación en los diversos campos —inclusive los profesionales— se encuentran en plena mutación: desde formas de identificación comunitarias

⁷ Una encuesta efectuada en base a una muestra nacional que incluyó a docentes de diversos niveles y regiones del país (Dussel, 2011), indica que el 63% de los docentes cree que las nuevas tecnologías tienen un impacto positivo en la motivación de los estudiantes, aunque la confianza en su capacidad para fomentar la creatividad y el aprendizaje decrece (46%), al igual que para fomentar la crítica ante el conocimiento y la información (37%).

hacia otras societarias, narrativas, más efímeras y provisionales que dan primacía a los sujetos, por encima de los grupos de pertenencia y de la identidad heredada. Por su parte, el agudo análisis de Bauman (2010) muestra cómo el problema de la identidad sólo se suscita cuando las personas se ven involucradas en comunidades que están “soldadas por principios diversos”, donde existe más de una idea para invocar y mantener unida a la comunidad. En estos casos uno tiene que comparar, elegir, revisar las elecciones ya hechas e incluso, reconciliar exigencias contradictorias o incompatibles. Este arduo trabajo implica asumir que las identidades son negociables y revocables en el tiempo, la identidad es una especie de proyecto, algo por alcanzar, inventar y descubrir.

Mencionamos estas precisiones conceptuales porque analizamos las respuestas de los docentes bajo la perspectiva de la crisis de sus identidades profesionales —cuestión que será retomada al finalizar el artículo- y sostenemos que existen diversos proyectos o identidades en pugna que pueden ser elegidas por los profesores y asumidas para dar forma y sentido a su tarea de enseñar.

Las transformaciones percibidas en los últimos años por los docentes (inclusión, permanencia de estudiantes diversos, desatentos, con códigos y usos del lenguaje singulares, que no poseen el habitus escolar esperado y frente a los cuales deben pensarse otras manera de “dar clase”), ponen de manifiesto la crisis de las identidades y la búsqueda de nuevas formas de identificación. Los profesores manifiestan las dificultades para establecer normas, hallar el significado de su trabajo y de la experiencia escolar de los alumnos. Su tarea por momentos les resulta agobiante, al sentirse solos, desprovistos de la autoridad, legitimidad y solidez que antes les otorgaba el programa institucional de la modernidad (Cf. Dubet, 2006).

Los profesores frente a los cambios de la escuela secundaria

Los cambios se agruparon en tres dimensiones: las políticas educativas (125 menciones); las modificaciones socio-culturales y económicas (40 menciones); las cuestiones organizacionales e institucionales (21 menciones). Las mayores transformaciones se perciben en las políticas educativas, específicamente se nombran: los cambios en las políticas sociales educativas (47 citas/menciones), la entrega de las notebook a los alumnos (41 citas) y, la masificación, obligatoriedad de la secundaria (37 citas). Las dos últimas medidas y estrategias se vinculan con la democratización de la educación, la incorporación de nuevos estudiantes y provocan el replanteo de la identidad profesional. El tercer cambio, en orden de importancia, que los profesores identifican en las políticas educativas, son las modificaciones de los diseños curriculares. Luego, mencionan otras medidas de gobierno como la Asignación Universal por Hijo y otros planes de ayuda / mejora social, las nuevas pautas de acreditación y evaluación de los estudiantes del nivel y, de manera general los cambios en las leyes educativas de la nación (Ley 26026 de 2006) y también, de la provincia de Buenos Aires (Ley 13688 de 2007).

Para algunos profesores estas políticas provocaron un cambio de mirada respecto de los estudiantes, de su labor docente y de la calidad educativa. En estos casos entienden que las modificaciones curriculares, por ejemplo, presentan nuevos enfoques pedagógicos, formas de enseñanza y fundamentos vinculados a los principios de inclusión, democratización y equidad educativas. Las políticas de asignación universal por hijo, la obligatoriedad y masificación del

nivel conllevan de este modo, una nueva pedagogía y sujeto de derecho; sin embargo no todos los docentes, adhieren a esta perspectiva:

“La Ley de educación nacional y provincial que promulgó la inclusión, por la cual se decide trabajar desde la calidad educativa, dejando la concepción elitista de la antigua secundaria” (2:144). “Creo importante la lectura de la Ley Nacional y Provincial de Educación, como así también los Diseños curriculares prescriptivos y demás normativas vigentes donde apuntan a los alumnos como sujetos de derecho” (6:17). “Creo que uno de los temas principales es el asistencialismo. la escuela se ha transformado en un medio de asistencia. La mayoría de los estudiantes pretenden que todo debe ser dado por el solo hecho de asistir al aula, no hay compromiso” (6:45). “La escuela se ha transformado en el lugar de resolución de problemas domésticos, vecinales y sociales. De permanencia, p o r los planes sociales o becas” (2:262).

Las reformas y cambios vigentes son en algunos casos valorados de manera positiva, y en otras, negativa, al amenazar el orden y el formato escolar tradicional. Varios profesores critican las políticas implementadas por considerarlas “descontextualizadas” y “apuradas”, realizadas sin participación y consulta a los docentes, de manera poco planificada. De este modo, coexisten concepciones profesionales más conservadoras y elitistas, que piensan que la masificación de la escuela secundaria ocasiona la pérdida de su nivel y calidad, al disminuir la exigencia y transformarse en un espacio de contención social, donde el docente “se ve obligado a dejar de lado lo pedagógico” (6:1); con otras más progresistas.

En esta muestra de profesores, parece ganar terreno, paulatinamente, la aceptación del cambio en términos de una escuela más democrática e inclusiva. Sin embargo, esto no significa que la tarea de los educadores se viva sin tensiones, por el contrario provoca perplejidad e incertidumbre, como manifiesta un entrevistado: “Uno de los principales cambios es la inclusión y no saber qué hacer con la heterogeneidad de los jóvenes en el aula” (2:89).

Entre las políticas educativas que más mencionan los profesores (41 citas), se encuentra la implementación del Plan Conectar Igualdad. Para los docentes las computadoras en el aula permiten motivar a los estudiantes en su aprendizaje (ver datos Tabla 2). Esto muestra un viraje en sus opiniones y actitudes hacia las tecnologías, ya que, durante mucho tiempo, los docentes aludían a la brecha digital como un obstáculo para generar experiencias de aprendizaje y de interacción cultural igualadoras (Southwell, 2013).

No obstante, los mismos profesores que subrayan el potencial de las TIC para motivar el aprendizaje, también señalan falencias en la implementación del Programa. En primer lugar, se critica la lenta entrega de los equipos, hay docentes y estudiantes que no cuentan con las computadoras para trabajar, ya sea por trabas administrativas o porque no hay suficientes referentes tecnológicos en las instituciones que brinden el apoyo necesario, entre otros factores. En segundo lugar, la falta de capacitación para acompañar el uso del recurso material. Si bien entienden que la incorporación de tecnología es importante, todavía su apropiación y uso efectivo en las instituciones, no está plenamente garantizado, al igual que lo señalado en otros países e investigaciones (Garrison y Anderson, 2005; Sancho, 2010)⁸.

⁸ Hay que mencionar que el mismo año en que se recogieron los datos de la investigación fue aprobada la Especialización docente de Nivel Superior en Educación y TIC que comenzó en 2013 y fue ampliando

Los docentes mencionan, además, en términos generalmente negativos, los cambios socio culturales y económicos. En este caso se refirieren a los problemas de adicciones de los estudiantes; la violencia escolar; la crisis económica de las familias y de los docentes; la pérdida de valores; las transformaciones en las culturas y códigos adolescentes y juveniles. Los actores de la escena educativa son caracterizados a partir de “la situación de vulnerabilidad de la escuela pública, del docente trabajador, de las familias y de los alumnos” (1:134).

La familia es el actor “perjudicado” por estas transformaciones. Los docentes opinan que se ha producido una digresión, ruptura de los lazos afectivos, intrafamiliares debido a la crisis económica que atraviesan muchas familias. Todo ello afecta el trabajo de las escuelas y la posibilidad de enseñar: “hay muchos problemas sociales que debe sortear el docente en su tarea cotidiana y, dejar de lado lo pedagógico” (5:5). Hay una mutua sospecha y desconfianza, los profesores no confían en las familias y las familias tampoco confían en los docentes. En el mismo sentido, los datos de otras investigaciones (Alliaud y Vezub, 2012) muestran que para los docentes su trabajo no es reconocido, ni valorado por la familias.

En tercer lugar, se ubican las cuestiones organizacionales e institucionales que alteraron la escuela secundaria y el trabajo docente: los cambios en los reglamentos de convivencia de las instituciones, las modificaciones administrativas, las normas referidas a la promoción y los nuevos diseños curriculares para el nivel. Con mayor énfasis, reiteran las transformaciones en la acreditación y evaluación de los alumnos, que se vinculan con el descenso de la calidad educativa.

“Cambios constantes y continuos en los currículos, en los contenidos, en la organización y administración de la escuela secundaria” (6:31) “Modificaciones administrativas en la cantidad de mesas de examen, en las posibilidades otorgadas a los alumnos para rendir, en los criterios de evaluación, en los periodos de orientación y evaluación” (6:32) “Reducción del nivel de exigencia y de criterios de evaluación” (6:46).

Para los docentes, los cambios en el régimen de evaluación reducen el nivel de exigencia académica y disminuye la calidad educativa. Por ello se perciben como transformaciones negativas y amenazantes para la identidad profesional, ya que impiden la tarea de enseñanza y la comprobación del conocimiento transmitido. Bajo esta perspectiva, las transformaciones en la organización escolar equivalen a una escuela más flexible, “fácil y relajada”; no son formas de contemplar las diversas trayectorias de los estudiantes que garanticen la inclusión y el derecho a la educación, como establecen los nuevos lineamientos y regulaciones para este nivel.

El logro de la inclusión implica complejos desafíos, tanto para la organización institucional como para las identidades y culturas profesionales docentes. En relación con lo primero es necesario repensar las lógicas y dinámicas institucionales: las normas, el régimen académico, el uso de tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje, ampliando la concepción de escolarización vigente. Aspectos que forman parte del denominado núcleo duro e inamovible de la escuela secundaria argentina (Tiramonti, 2011).

Viejos y nuevos problemas de la escuela secundaria

El análisis realizado evidencia diversos sujetos involucrados en las problemáticas que los profesores identifican: el Estado, gobierno, autoridades; los directores; los docentes; las familias; los alumnos. Los problemas de los sujetos individuales (docentes, alumnos, directivos) ocupan un lugar preponderante con 159 citas o menciones. A estas se agregan otras 25 respuestas que aluden al sujeto colectivo familia. Estas acompañan poco a sus hijos, no se comprometen con su educación, etc. Por último, 38 citas mencionan al Estado e identifican problemas como la falta de inversión, de presupuesto, la mala infraestructura y el abandono por parte del Estado.

Al focalizar en los problemas de los actores individuales, se observa que las cuestiones que más preocupan son: el ausentismo de estudiantes y de docentes, la falta de interés de los estudiantes y de compromiso de los docentes y directores. Esto provoca el desgano y desmotivación de los principales protagonistas de la escena educativa para enfrentar la tarea que los convoca configurando lo que hemos caracterizado como “trayectorias profesionales cerradas, rígidas y en declive” frente al nuevo panorama de la escolarización contemporánea (Vezub, 2011).

Uno de los resultados a destacar, es la paridad de respuestas en contradas en los problemas que tienen a los “alumnos” y a los “docentes” como protagonistas (68 y 60 menciones, respectivamente). Esto evidencia un reposicionamiento de los profesores respecto de su tarea y de los problemas de la escuela, a la vez que implica desplazamientos de las identidades profesionales previamente constituidas. Nos referimos a desplazamientos porque tradicionalmente los profesores pensaban que el fracaso escolar y los bajos resultados académicos de los estudiantes eran un problema, cuya responsabilidad principal, recaía en los alumnos y en sus familias, o en todo caso al contexto socioeconómico y las condiciones de vida. Por el contrario, y más allá de cómo perciben las transformaciones (de manera positiva, negativa, como amenaza al orden establecido o, como parte de la democratización de la educación); los docentes han comenzado a ubicarse como sujetos de la acción y protagonistas de los problemas. Es decir que no solo los “padecen”, sino que ellos mismos forman parte de las dificultades que atraviesa el nivel secundario en el país. Entre los problemas de los docentes, se encuentran como ya se ha señalado, el ausentismo como manifestación evidente y, de manera más subjetiva, el desánimo y la desmotivación:

“El malestar docente y su pesimismo” (1:76) “Nivel de desaliento de los docentes por múltiples factores. Sensación de desánimo, de frustración, de vulnerabilidad” (1:5) “Falta de adaptación de los docentes a los cambios” (1:44) “Están esperando estudiantes que ya no están” (4:79) “Falta de vocación” (1:78) “Ausentismo docente” (1:150; 179; 191; 126...)

La falta de compromiso y desinterés se reiteran en varias respuestas y está asociada con el ausentismo docente. Consideramos que constituye una de las facetas visibles de la denominada “crisis de la identidad profesional docente”. En algunos casos los profesores hablan de la resistencia de sus colegas, las dificultades que tienen para aceptar los cambios de la escuela secundaria, conocer y acercarse a la realidad sociocultural de los estudiantes y resignificar su rol al “observar a los adolescentes como alumnos problemáticos (4:34).

Considerando los problemas del secundario que identifican los profesores, la mayoría de las respuestas refieren a dificultad es generales y estructurales (71 menciones), problemas históricos, de larga data en el nivel. Por ejemplo: la falta de inversión, infraestructura, mantenimiento de edificios y equipamiento de las escuelas, aulas con exceso de estudiantes, docentes sobrecargados de funciones, deserción y repitencia, el currículo descontextualizado y desarticulado con el mundo del trabajo, el modelo escolar exclusor y elitista de la secundaria.

Hay numerosas menciones al déficit de infraestructura, recursos didácticos, mantenimiento edilicio y de higiene de las escuelas que según los profesores, no acompaña la proclama, principios y objetivos de las leyes educativas en términos de inclusión. Entre los problemas históricos además de la repitencia y la deserción; también —aunque en menor medida- se habla de la escasa conexión de la escuela y del curriculum secundario con el mundo del trabajo y del predominio de la enseñanza tradicional. Algunos profesores consideran que la “gramática de la escuela secundaria” es un obstáculo. Es probable que la utilización de este concepto y su identificación como problema, sea consecuencia de los procesos, discursos, materiales y contenidos que circulan en la formación en servicio y que se vienen trabajando en diversas jornadas institucionales. Varios docentes caracterizan a la escuela como:

“Solapadamente exclusora” (1:59)

“Impide trayectorias escolares diferentes” (1:66)

“Hay una gramática escolar que no se cuestiona ni se modifica” (1:81)

“Los formatos están desactualizados” (1:157)

En segundo lugar, se destacan los problemas de la formación y actualización profesional de los docentes. En este caso se encontraron 55 respuestas que se analizan en el próximo apartado. En tercer lugar, los profesores ubican los problemas de la dimensión curricular pedagógica (43 citas) al aludir a la distancia entre los contenidos prescriptos por los diseños curriculares y la realidad de los alumnos, consecuencia de la enseñanza atomizada, tradicional e enciclopedista del conocimiento escolar. Esto lleva a una situación de “falta de... o escaso aprendizaje”, donde las dificultades de comprensión, la carencia de habilidades de lectura y expresión de los estudiantes ocupan el primer plano.

“Los chicos no le encuentran ni sentido, ni utilidad a lo que enseñamos” (1:19)

“Modelo disciplinar fragmentado (1:184)

“La brecha de interés de los estudiantes y la propuesta docente” (1:114)

“Dificultades de integrar contenidos con problemáticas y enfoques basados en la realidad actual” (1:32)

“Ausencia de proyectos interdisciplinarios, transversales y multidisciplinarios” (4:85)

En menor medida las respuestas vinculan estos problemas con las propias estrategias pedagógicas de los profesores y con las dificultades para modificar las prácticas de enseñanza. Unos pocos entrevistados mencionan la falta de habilidades didácticas y de apropiación de los nuevos diseños curriculares. En este caso hablan en tercera persona, acerca de otros colegas empeñados en seguir aplicando formas tradicionales de enseñanza, sin adaptarse a la heterogeneidad de los alumnos.

“Mala implementación de los contenidos de los diseños por parte de los docentes” (1:83) “Falta de actividades creativas” (1:120)

En cuarto lugar, con similar cantidad de referencias, se ubican los problemas de la sociedad en general (21 citas) y las dificultades vinculares (17 menciones). En la primera los docentes se refieren a la violencia y agresividad de la sociedad, las adicciones, las transformaciones socioculturales, la desigualdad socioeconómica y la situación de alumnos que trabajan, además de estudiar o deben cuidar a sus hermanos menores.

A pesar de que los cambios intergeneracionales en los vínculos y en la autoridad son temas sobre los que los expertos insisten (Martuccelli, 2009; Skliar, 2012), los docentes del estudio todavía no los visualizan como algo central. Las dificultades de los profesores para vincularse o la poca tolerancia con símbolos, prácticas y consumos culturales de los adolescentes, no aparecen entre los problemas principales. Varios de quienes las mencionan, le atribuyen un sentido negativo, al hablar de la pérdida de la autoridad del profesor, o en clave moral, de la “falta de respeto” de los estudiantes. Entre las respuestas categorizadas en la dimensión vincular algunas aluden a la violencia entre pares y hacia los docentes.

Algunas investigaciones han puesto en evidencia que el vínculo pedagógico es una variable clave para sostener las trayectorias educativas de los adolescentes (Nobile, 2011; Terigi et al., 2013). La relación de confianza, ayuda, mayor cercanía, trato personal entre profesores y estudiantes —a diferencia de lo que sucede en los formatos escolares tradicionales- genera un clima escolar positivo y favorece el aprendizaje. Sin embargo, para los profesores entrevistados en este caso, los aspectos vinculares no constituyen todavía un problema central⁹. Posiblemente este rasgo remite al núcleo duro y fundante de la identidad del profesor de secundaria, basada en la transmisión del contenido, sin demasiado lazo afectivo.

Expectativas de formación y desafíos de las políticas

El otro tópico que indagó la investigación fue si en el marco de las transformaciones de la escuela secundaria, los docentes habían realizado actividades de formación en servicio y de qué manera las valoraban. Casi todos, los profesores encuestados (91,5%) realizaron alguna capacitación en los últimos cinco años. Los porcentajes descienden cuando se les pregunta sobre la valoración y el aporte de esa formación para su trabajo. La mitad considera que fue útil y relevante, mientras que un tercio (36%) relativiza su contribución al evaluarla como “más o menos útil y relevante”. Estos datos convergen con los obtenidos en la pregunta referida a los problemas más graves que enfrenta la secundaria. El segundo de los problemas más mencionados por los profesores consultados, radica en: “la falta de capacitación docente” (1:21); el bajo nivel académico docente” (1:79); la formación de los docentes (1:115 — 156 — 162 — 183 — 210 — 2:8). Algunos profesores avanzan un poco más y declaran su preocupación por la ausencia de espacios de reflexión sobre la práctica del aula, reclamando la que se produzca formación e intercambio

⁹ Recordamos que se trataba de una pregunta abierta por lo que este resultado puede estar manifestando un sesgo de la metodología seguida. Es probable que la problemática de los vínculos cobre mayor importancia en el caso de haber dado la opción en un ítem cerrado.

entre pares: “hay muy pocos espacios de reflexión (2:52); y “faltan espacios para evaluar la propia tarea” (1:132).

Estos hallazgos manifiestan la necesidad de revisar las propuestas, las políticas y los programas de formación en servicio para acercarlas a los problemas de la práctica y a las necesidades formativas de los colectivos docentes, recuperando las inquietudes de las escuelas y construyendo nuevas estrategias de trabajo¹⁰. En las respuestas se recoge una demanda explícita al Estado y a las autoridades educativas sobre la capacitación. En este sentido, las políticas de formación en servicio, entre ellas el actual Programa Nacional de Formación Permanente (en curso desde 2014) por su envergadura, tienen la oportunidad, responsabilidad y el desafío de responder a dichas expectativas de formación y desarrollo de los profesores.

Por último, al analizar el tipo de programa de formación en el cual participaron los profesores, prevalece el formato curso como dispositivo dominante. La mayoría (82%) asistió a cursos de distintas temáticas (ver Tabla 3) entre las que predominan las didácticas específicas. En segundo lugar, se evidencia un crecimiento de trayectos de mayor duración: los ciclos de licenciaturas, postítulos y especializaciones que buscan profundizar en un área o campo educativo particular, de manera sistemática.

Tabla 3: Profesores que realizaron capacitación docente según áreas temáticas

Contenido de la formación continua/ área temática	Cantidad	Porcentaje
Didácticas específicas; contenidos de las disciplinas	67	40,8
TICs, tecnologías digitales, nuevos entornos de aprendizaje	39	23,8
Otros temas pedagógicos (por ej. didáctica general, evaluación, problemas de aprendizaje, currículum).	19	12,8
Planificación y gestión educativa	11	11,6
Temas transversales y contemporáneos: sujetos y problemas socioculturales de la educación	7	6,7
Análisis de las prácticas pedagógicas	21	4,2
Total *	164	100

* El total no es igual a la cantidad de docentes debido a que hay docentes que realizaron más de un curso.

Si bien como ya hemos analizado, los entrevistados destacan entre los problemas de la escuela secundaria el desánimo y la falta de compromiso de los docentes, también reconocen la importancia que tiene la formación, para lograr una mejor enseñanza y escolarización de los adolescentes. Ambas problemáticas se dirigen a repensar la subjetividad y el posicionamiento de los profesores en la escena educativa, es decir, la necesidad de revisar las identidades profesionales.

Conclusiones:

¹⁰ En torno a estas preocupaciones hemos constituido los Proyectos de Investigación actualmente en curso en los que el equipo participa: Convocatoria U N M 2013 y PIC T 2014-2182.

Las identidades docentes frente al cambio de la escuela secundaria

En relación con los interrogantes iniciales de la investigación: ¿cómo se interpela la trayectoria e identidad de los profesores en el contexto de la masificación de la secundaria y del nuevo modelo de escolarización inclusivo?; se destaca en primer lugar que los datos recogidos evidencian un profesorado capaz de identificar los problemas que atraviesa y que ubica a su formación y motivación como parte de las dificultades. La referencia a la capacitación como dimensión clave y estrategia de cambio, es alentadora pero obliga a intensificar los compromisos de las políticas con el desarrollo profesional docente, a elevar la calidad y pertinencia de las propuestas, mejorando la articulación entre el diseño de los programas y su implementación. En particular, cuando se trata de acciones masivas y de cobertura universal como el Programa Nacional de Formación Permanente, Nuestra Escuela en curso desde 2014.

Si la identidad profesional docente es un proceso de construcción de sentido respecto del trabajo de enseñar que abarca tanto motivaciones, expectativas, personales como concepciones referidas a la tarea y a la función de la escuela que se consolidan durante la formación inicial y modifican luego, en la trayectoria posterior; no es posible soslayar la relevancia de los espacios de formación continua en su configuración y cambio. Las transformaciones en el nivel secundario conducen a que los educadores se replanteen las bases de su oficio y asuman nuevas identidades profesionales.

En segundo lugar, los resultados permiten avizorar una diversidad de concepciones profesionales y apreciaciones sobre los cambios experimentados, lo que conduce a plantear, de manera todavía provisoria y teórica, diferentes bases identitarias en los docentes. Algunas de estas identidades en crisis se caracterizan por instituir la tarea docente bajo un orden democrático e igualador y se apropian del discurso de la reciente política educativa. Mientras que otras, se constituyen en torno a un discurso más conservador que defiende el statu quo de la docencia y de la escuela; dejando poco lugar para efectivizar la meta de la inclusión educativa y lograr replantear la gramática y la cultura institucional tradicional del secundario.

A modo de hipótesis que deberán ser contrastadas con los datos de próximas investigaciones, parecen delinarse tres identidades docentes. La primera, de rasgos progresistas, es asumida por profesores que aceptan el cambio de época y de paradigma en el sistema educativo y acuerdan con las nuevas políticas. Las segundas son identidades defensivas, en repliegue y rígidas (Cf. Dussel, Brito y Nuñez, 2007; Vezub, 2011; Brito 2012) que manifiestan nostalgia respecto de otros tiempos y maneras de ejercer la docencia, estos docentes no están dispuestos a modificar los rasgos básicos de la profesión. Aunque estos profesores saben de antemano que sus modos ya no son eficaces, que existe un anacronismo entre sus prácticas, sus expectativas y las de los estudiantes, no pueden renunciar a ellas. Hacerlo significa dejar de ser lo que son, desaprender, caer en la ambigüedad y la incertidumbre, abandonar la profesión, el trabajo para el cual se formaron. En un lugar intermedio, en tercer lugar podemos hablar de identidades estables: docentes que aceptan algunos cambios y se replantean cómo mejorar el interés de los estudiantes en las clases. Para ello, por ejemplo, incorporan tecnologías, imágenes, hacen trabajar en grupos, etc., pero; no renuncian a las evaluaciones individuales, las mismas y al mismo tiempo para todos, al apego al programa escolar único, a la enseñanza simultánea.

Las identidades progresistas son encarnadas por profesores que sienten que se ha agotado el formato escolar y las estrategias con las que llevan a cabo la enseñanza. Intentan afrontar la construcción y búsqueda de una nueva identidad profesional más acorde con los escenarios escolares actuales.

Desde el campo de la historia, Koselleck (1993) aporta dos conceptos que recuperamos para pensar la construcción y la dinámica de las identidades y de las trayectorias profesionales docentes: el espacio de la experiencia y el horizonte de expectativa. La crisis o conflicto se produce, según el autor, porque cada vez aumenta más la diferencia entre estos dos ámbitos que entrecruzan, pasado y futuro. Por ello sucede que en los espacios de formación continua y de reflexión sobre la tarea, en las instituciones, ya sea de manera solitaria o colectiva, las vivencias, las experiencias atravesadas en el desempeño real de los profesores (el espacio de la experiencia y del pasado) son puestas en tensión con aquello que se desea, con lo que se espera de la profesión, lo que se ansia (el horizonte de expectativa, el futuro). En esta puja, por ahora, parecería que los profesores sienten que su horizonte de expectativa lleva las de perder. Quizá, como insinúa Koselleck, sea preciso romper el horizonte de expectativa para fundar una nueva experiencia. Sobre estos aspectos nos proponemos continuar indagando.

Es en este entrecruzamiento, donde probablemente puedan configurarse nuevas identidades docentes, más acordes a los sujetos actuales de la educación, a las tareas y funciones que la escuela secundaria requiere. Sin que ello signifique la renuncia o el abandono de algunos núcleos básicos de la profesión: la enseñanza de contenidos relevantes, la transmisión cultural, la formación de ciudadanos críticos. El desafío es cómo se reactualizan dichos núcleos y cómo se viabilizan en los nuevos escenarios escolares y sociales.

Bibliografía:

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En Alliaud, A. y Antelo, E. (2008). Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Buenos Aires: Noveduc.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. Revista Diálogo Educativo, v. 12, N° 37, p. 927-952, Curitiba- Disponible en: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?ddl=721&dd99=view>
- Bauman, Z. (2010). Identidad. Buenos Aires: Losada.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M.J. y Pérez, P. (2005, Noviembre 23). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13(45'). [http:// epaa.asu.edu/epaa/v13n45](http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45)
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2005). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.
- Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Barcelona: Ediciones Belaterra.
- Dubet, E (2006); El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I.; Brito, A. y Nuñez, P. (2007). Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. En Dussel, I. y Quevedo, L.A. VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.
- Espina Prieto, M. P. (2007). Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 12, núm. 38, pp. 29-43, Venezuela.
- Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI Investigación y práctica. Barcelona: Octaedro.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. Paradigmas y Perspectivas en disputa. Manual de Investigación Cualitativa Vol. II. México: Gedisa.
- Koselleck, R. (1993). Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. Diversidad N° 1, 99-128. Valparaíso: CIDPA,
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En Tiramonti, G. (Directora), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.
- Rascován, S. (2013). Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En: Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascován, S. Entre adolescentes, jóvenes y adultos. Puntuaciones de época, pp. 25-49. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Buenos Aires: Paidós.
- Sancho, J. (2010). Innovación, cambio y mejora en la enseñanza universitaria. Lo que añaden y lo que ocultan las TIC. En Paredes, J. y De la Herrán, A. (coords.) Cómo enseñar en el aula universitaria. Madrid: Pirámide.

- Skliar, C. (2012). La crisis de la conversación de alteridad. Educar entre generaciones. En Southwell, M. (comp.) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones, pp. 87-102. Rosario: Flacso — HomoSapiens.
- Southwell, M. (2013). La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones. IX Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.
- Tiramonti, G. (2011). Variaciones sobre la forma escolar Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.
- Terigi, F.;Briscioli,B.; Scavino, C.;Morrone,A.yToscano,A. (2013).“La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. Revista del IICE, Núm. 33,27-46.
- Vezub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En Alliaud,A. y Suárez, D. Comp. El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente, pp. 159-199. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. Dir. Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, pp. 71-88. Rosario: FLACSO — HomoSapiens.