

Del modelo pedagógico vigente a un modelo productivo

CECILIA BRASLAVSKY¹
FLACSO/ Argentina

Algunas de las preguntas que guiaron muchas de las investigaciones llevadas a cabo desde el Área Educación y Sociedad del Programa Argentina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), del Parlamento Canadiense; de los Programas de Becarios del CONICET, de la Secretaría de Educación de la Nación y con un subsidio de la Secretaría de Investigaciones de la Universidad de Buenos Aires desde 1987 hasta la fecha fueron las siguientes: ¿Cuál es el modelo pedagógico predominante hoy en los colegios secundarios? ¿En qué medida ese modelo pedagógico promueve el aprendizaje de los conocimientos necesarios para una nueva inserción de la Argentina en el mundo y para la satisfacción de las necesidades de la población? ¿En qué medida genera actitudes apropiadas para esa inserción y satisfacción? ¿Qué estrategias se pueden diseñar para transformar sus sesgos disfuncionales para la promoción de la productividad y la solidaridad?

La búsqueda de respuestas a estas preguntas estuvo prioritariamente guiada por el afán de comprender mejor el entrelazamiento existente entre los resultados del tránsito por el nivel medio para los adolescentes y algunos elementos internos al propio sistema; y a ofrecer un espejo para la reflexión y construcción colectiva de un modelo pedagógico acorde con los desafíos de crecimiento económico, mejoramiento de la calidad de vida del conjunto de la población y de consolidación democrática que se plantean en la Argentina.

1. Introducción

En el año 1984, nuestro equipo de investigaciones decidió concentrar sus esfuerzos en el nivel medio. Las razones para esto fueron tres. En primer lugar, su expansión más veloz que la del resto de los niveles; en segundo lugar el desconocimiento y el desconcierto reinantes respecto del mismo entre los distintos involucrados; y en tercer lugar que estaba sometido a una sobrecarga y a su vez indefinición de sus funciones. Del nivel medio se esperaba que preparara para la

¹ Esta ponencia es un intento personal de articulación de tesis de maestría y proyectos de investigación realizados bajo mi dirección. Contiene aspectos parciales de un texto más complejo presentado en septiembre de 1991 ante la Sexta Conferencia Brasileña de Educación.

vida, el trabajo, la universidad y la política (Véase Tedesco, J.C., 1987 y Braslavsky, C., 1984), pero se sospechaba que no preparaba para nada.

A poco andar los hallazgos de diversas investigaciones ofrecieron elementos para proponer que aquella sospecha era, cuanto menos, exagerada. El paso por el nivel medio ofrecía contención a los jóvenes con dificultades crecientes para incorporarse al mercado de trabajo (Braslavsky, C., 1987), contribuía a la estratificación ocupacional garantizando a quienes pasaran por él oportunidades de una inserción más estable, mejor remunerada y, en numerosas ocasiones, más satisfactoria (Llomovatte, S., 1990), facilitaba la apropiación de estrategias de supervivencia acordes con la cultura hegemónica (Narodovsky, M., 1990) y admitía la constitución de una ideología legitimadora del orden en general y de la estamentalización de la sociedad en particular (Filmus, D. y Braslavsky, C. 1988).

Pero el paso por el nivel medio no parecía garantizar a los jóvenes oportunidades de acceso al "saber elaborado", o "saber erudito" ni a la creatividad (Entel, A., 1988 y Filmus, C. y Braslavsky, C. 1988). Debido a esto la mejor inserción en el mercado de trabajo parecía estar ligada casi exclusivamente a la apropiación de una certificación, al momento de la biografía personal en que la misma se producía y al origen social de los estudiantes de nivel medio. En consecuencia puede proponerse que aquella inserción laboral más favorable era más un producto del mero tránsito por el nivel medio, que de los procesos que ocurrían al interior del mismo. La apropiación de estrategias de supervivencia y la constitución de una ideología legitimadora, en cambio, parecían estar más asociados a los contenidos de la propuesta curricular para el nivel y a los procesos específicos que ocurrían en las instituciones y en las aulas, en el centro de todos los cuales están los sujetos educativos concretos, entre quienes los alumnos y los docentes ocupan un lugar privilegiado. Ese supuesto nos llevó a cambiar el énfasis que poníamos en la investigación de los fines y funciones, estructura y logros del nivel medio a la investigación a otros temas, entre ellos a los modelos y estilos de desempeño de distintos actores del sistema. A continuación se presentan algunos de los resultados de ese nuevo abordaje, aparentemente muy "pedagógico" para una reunión de esta naturaleza, pero sin cuya consideración es imposible pensar en que se puedan generar estrategias apropiadas para la superación de la "tragedia educativa" argentina.

2. Acerca del modelo pedagógico predominante en los establecimientos de enseñanza media argentinos

Las prácticas docentes son extremadamente complejas y heterogéneas. Son además un hecho indivisible en el que las palabras, los gestos, los materiales recomendados para la lectura, los ejercicios y muchos otros componentes se interrelacionan de una forma muy particular y difícil de develar. Esa complejidad

sólo puede "biviseccionarse" con fines expositivos o didácticos, pero su análisis requiere procurar siempre la reconstrucción de la totalidad.

Hecha esta salvedad, distinguiremos a continuación dos dimensiones de esas prácticas o "modelo de desempeño": aquella directamente vinculada a la estructura de sus contenidos "conceptuales" e "instrumentales", por un lado, y aquella vinculada a sus contenidos "actitudinales" o "socializadores", por el otro.

2.1. Prácticas docentes y acceso al saber elaborado

Un hallazgo que cruza cinco investigaciones realizadas por FLACSO (Véase cuadro N° 1), es que el modelo de desempeño predominante en los establecimientos de nivel medio contiene saberes disciplinarios "devaluados", ya sea por su falsedad, la transmisión de información recortada o atomizada, la falta o las características de la conceptualización, o su carácter desactualizado. Una de las características comunes a todas estas formas de los saberes disciplinarios es su limitación en tanto materia prima para la formación de personalidades creativas y su consecuente asociación a actividades rutinizadas. Esto se complementa con la falta de vinculación de los saberes disciplinarios ofrecidos a las características y necesidades de los adolescentes, de historización y de contextualización. En el modelo didáctico predominante aquella información se ofrece recortada de los intereses y necesidades del sujeto que aprende, la historia de su producción y las posibilidades de transformación y aplicación. Si bien en todas las investigaciones o estudios se detectaron también prácticas alternativas, éstas fueron claramente minoritarias.

Cuadro N° 1

Base de datos del Área Educación y Sociedad del Programa Argentina de FLACSO y en proyectos asociados acerca de las representaciones y prácticas de los profesores de colegios secundarios.

<i>Investigación (1)</i>	<i>Entrevistas</i>	<i>Observaciones (secuencias de clases)</i>
Birgin, A., y otros - 1988	30	30
Fumagalli, L. - 1990	35	30
Lanza, H. y Finocchio, S. - 1990	17	6
Liendro, E. - 1990	18	18
Ripoll, L. - 1989	18	18

Aquel modelo predominante asume ciertas especificidades de acuerdo a las disciplinas. En 13 de 16 secuencias de clase de historia observadas en una de las investigaciones (Birgin, A., y Kisilevsky, M., 1989), y en 3 de las 6 observadas en otra (Lanza, H.) el conocimiento se "construye" a través de actividades tales como "enumerar", "nombrar", "definir", "ubicar", "mencionar", y con exclusión de otras tales como "interpretar", "analizar", "contrastar con la cotidianeidad", o "discutir". El tipo de conocimiento que se adquiere a través de las actividades promovidas no puede ser otro que atomizado, fragmentado y carente de significación para los adolescentes.

P: - A ver, ¿qué preparó para hoy?

A: -Generación del '80.

P: -En voz alta, por favor. ¿Me puede caracterizar esa generación del '80 en los aspectos económico, cultural, político y religioso?

A: (Comienza a exponer en forma de recitado. La profesora interrumpe).

P: -¿De dónde podía venir el progreso?, ¿confiabán en el hombre de acá?

A: (No contesta).

P: -La inmigración era fundamental.

A: -El ideal del progreso material.

P: -Si, pero enténdeme, ¿a quién quiere imitar la generación del ' 80?

A: (No contesta).

P: -A ver, ¿cuáles son los dos conceptos de Roca?

A: -Paz y administración.

P: -¿Qué hace para que esa paz y administración se concreten?

A: (No contesta; la profesora le pregunta a otro alumno).

P: -¿Qué estudiaste de la generación del ' 80? (Silencio, nadie contesta).

- Chicos, no me hagan venir en diciembre...

En varias de esas 13 clases se propone a los alumnos que investiguen utilizando guías de preguntas. En su mayor parte esas guías reproducen los títulos que habitualmente encabezan los apartados de los también "devaluados" textos escolares (Véase Lanza, H., 1990). "Investigar" se presenta como una actividad similar a "copiar" o a "resumir" la información (Birgin, A., y otros, 1988).

En otras secuencias observadas, en este caso para evaluar lo adquirido, se pregunta sólo por una definición o clasificación.

P: -¿Qué tenés que recuperar vos?

A: -El golpe de setiembre de 1930.

P: -Pasó al frente. (La alumna comienza a hablar en forma de recitado).

-¿Había una crisis económica?

A: -Sí.

P: -Había una prensa opositora. El gobierno estaba desprestigiado. Se produce una revolución. ¿Eso ocurre qué día?

A: -El 6 de setiembre de 1930.

P: -¿Cómo se denomina el gobierno que asume?

A: -De facto.

P: -¿Qué significa de facto?

A: -Fuera de la Constitución, militar.

P: Sentáte; ¿tu apellido es?

Según otra investigación (Ripoll, L., 1989) las clases de Educación Cívica están organizadas en torno a conceptos de tres tipos "ascéticos, "ahistóricos" y "moralistas". Los primeros ofrecerían una interpretación de la realidad de muy alto nivel de abstracción, que impediría la reflexión sobre la misma. Los segundos aislarían las situaciones tratadas de su devenir histórico y los terceros buscarían controlar los conflictos que pueden provocarse a través de la reflexión recurriendo a principios básicos, abstractos, que a juicio del profesor deben regir todas las conductas humanas. En algunos casos, como el que se reproduce de la investigación mencionada, el tratamiento temático que se ofrece imbrica esos tres tipos de conceptos.

P: -La drogadependencia es una enfermedad. Por eso los médicos tratan de no dar drogas, para que no se busquen después por la sensación de alivio y de escape que generan, y por eso el psicólogo no puede trabajar por sí solo, sino con el aval de un psiquiatra y no tiene independencia en el ejercicio de profesión. ¿Por qué se produce mucha gente drogada, alcoholizada? ¿La familia existe? ¿En realidad al hablar de droga-dependencia estamos hablando de tres enfermedades?

- a) la sociedad de consumo,
- b) la familia y
- c) la voluntad.

Los chicos de Flores se drogan porque son chicos sin familia. No tienen a nadie que los controle, que los vigile. La culpa es de una sociedad de consumo que nos está devorando.

(Conclusión de la clase, escrita en el pizarrón): "Rescatando los valores humanos, vamos a rescatar a la familia: es la base sólida para proyectar una situación propicia. Rescatar al hombre por el hombre mismo. La familia y los valores éticos y morales".

En ese fragmento, representativo de la clase, no se utilizaban conceptos comprensivos ni históricos. No se hacía mención, por ejemplo, a

"desocupación", "atención sanitaria", "narcotráfico", que hubieran facilitado a los alumnos el establecimiento de conexiones de sentido mucho más complejas y cercanas a la realidad.

En las clases de literatura, se observaron situaciones como las siguientes. En una clase se propuso la lectura de un cuento o de una poesía con el exclusivo propósito de resumirlos. En otra clase cuando se trató la biografía de un autor no se la vinculó a su obra. "Algunos alumnos intentan relacionar el contenido con el motivo que hipotéticamente llevaría a su autor al suicidio. El docente inhibe esta iniciativa argumentando que 'no se puede a veces juntar todo', invalidando así la posibilidad de que los alumnos 'creen' una conexión de sentido que no está en el programa establecido. Por otra parte, aún cuando la temática de un cuento o texto literario sea polémica y se acerque a las inquietudes de los adolescentes, esto es desaprovechando reduciendo el contenido a una repetición casi mecánica del argumento". (Birgin, A., Kisilevsky, M., y otros, 1988).

En algunas clases de Lengua, el contenido se transformó en un conjunto de palabras de difícil significación para quien las oye o las lee, especialmente para alumnos de primer año. Una de las estrofas que los alumnos debían "interpretar" decía, según un registro de Birgin y Kisilevsky, así:

¡Ay de ti, si al final de la jornada
ya en la etapa postrer de la pendiente
no saber convertir en llamarada
la propia nieve que blanqueó tu frente
ni encender una antorcha de alborada
en el bosque sin luz de tu poniente!
(sigue)

Una de las conclusiones de la investigación sobre la enseñanza de la biología es que la forma de presentar los contenidos en el aula refleja la propuesta eminentemente enciclopedista de los programas y libros de texto, con lo cual "el profesor cree que enseña ciencias, pero esto es una ilusión, la realidad nos está mostrando que hay más reglas de imposición que contenidos científicos" (Liendro, E., 1990). Un ejemplo de clase de biología que dio pie a esta interpretación es el siguiente:

P: -Hoy vamos a trabajar sobre ambiente marino.
(Proyecta un esquema de corte vertical de zona marina).

Copien el cuadro. Esto es un corte vertical de un océano. Hay dos zonas fundamentales, una zona nerítica o costera y otra pelágica o de mar abierto. La zona nerítica llega hasta los 200 metros de profundidad (señala). Todo esto es continente y todo esto es agua. Esto lo pueden colorear de marrón. (Señala el

continente y todo lo que es suelo. Los alumnos siguen copiando). La zona nerítica se divide en dos: zona litoral y sublitoral, la litoral queda al descubierto cuando el mar está bajo y queda tapada cuando el mar está alto: pleamar y bajamar. (Mira a los alumnos que siguen copiando el cuadro). Por lo tanto en la zona viven animales que tienen adaptaciones para vivir 6 horas sin agua. Cada 6 horas el mar sube y baja, por ejemplo: almejas. La zona sublitoral es la plataforma continental que llega hasta los 200 metros de profundidad. Las Malvinas son Argentinas porque se encuentran dentro de la plataforma continental. (La mayoría de los alumnos han terminado de copiar el cuadro y recién ponen atención a lo que el profesor dice).

Bueno, la zona pelágica o de mar abierto. La primera zona es la epipelágica. Es la zona superior del mar abierto. Llega hasta los 200 metros de profundidad. Hasta allí llega la luz del sol, por lo tanto allí puede haber seres productores, vegetales, la luz les permite producir su alimento. Como en esta zona hay vegetales la vamos a colorear de verde claro. Hasta los 200 metros hay fotosíntesis. En la zona batial no llega luz, no hay vegetales.

A: -¿Son todos carnívoros?

P: -Sí, en la zona abisal hay animales ciegos, no hay nada de luz. Y en las zonas abisal y hadal ya no hay prácticamente vida. Bueno, ahora ustedes ven el cuadro que dice ambiente bentónico. En el ambiente bentónico están los seres que viven en los fondos marinos, enterrados, apoyados en la arena".

La secuencia sigue en la clase siguiente:

P: -Voy a tomar lección, porque necesito notas de concepto de algunos de ustedes. Bueno, haber.... Vos: ¿cómo se dividen los mares de la costa hacia dentro?

A: -Región nerítica hasta los 200 metros, que se divide en litoral y sublitoral y región pelágica o de mar abierto.

P: -¿Cuál es el límite más alto y cuál el más bajo de la zona nerítica?

A: -... (silencio).

(El profesor indica a otro alumno).

A: -Zona nerítica.

(El profesor indica a otro alumno).

A: -Zona continental.

P: -No chicos, me parece que nadie entendió lo de la marea alta y lo de la marea baja.

A: (Silencio).

P: -¿Nadie?

A: -Sí, la zona litoral cuando la marea está alta está cubierta y cuando está baja está descubierta.

P: -¡Bien!

En el marco de las especificidades que asume el modelo de desempeño docente predominante en su dimensión "cognoscitiva" o de acceso a saberes conceptuales y procedimientos para cada asignatura, en la mayor parte de las clases a él correspondiente, se observó la descentración del lugar de los intereses de los adolescentes en relación a los contenidos. En algunos casos los intereses de los adolescentes fueron ignorados, junto a sus conclusiones y reflexiones a través de la "prohibición" de tratar temas o aristas consideradas tabúes (Lanza, H., y Finocchio, S. 1990). En otros, la preocupación de los docentes por los intereses de los alumnos, se produjo en detrimento: "Selecciono por el interés que puede despertar en el alumno, a veces dejo de lado el conocimiento; busco lo novedoso, lo impactante" (Registro de Birgin, A., y otros, 1988).

En general, en el modelo predominante conceptualización y propuesta de aprendizaje de procedimientos constituían una unidad casi indisoluble. Es difícil pensar que con los procedimientos de acceso al conocimiento sugeridos por los docentes se pueda interactuar con otro tipo de información y de conceptos que con aquellos con los cuales se interactúa. Contenido y forma de la apropiación están íntimamente ligados.

2.2. Las prácticas docentes y la socialización adolescente

a. La configuración predominante

Los rasgos característicos del modelo predominante de trabajo en el aula que han sido presentados en el apartado anterior están a la base de la transformación de un conocimiento carente de significación "en un *bien de cambio* y de una interacción poco creativa entre los docentes y los alumnos en una interacción cuyo centro es un trueque" (Birgin, A., y otros, 1988). En esta dinámica los adolescentes aprenden estrategias de supervivencia que son absolutamente imprescindibles para sobrevivir en la Argentina contemporánea. En muchos casos ese "trueque" se realiza además en condiciones de inferioridad de los adolescentes, pues lo que el docente tiene para ofrecer es una nota o aprobación que puede entregar a cambio de ese conocimiento carente de significación o de un comportamiento altamente valorado.

En las actividades de trueque, los alumnos aprenden a manejarse en una comunidad cuyas autoridades "vigilan y castigan", amenazan, permanecen indiferentes y envían dobles mensajes.

P.1: "Si te das vuelta te saco la hoja". P.2: "Estoy vigilando, y ustedes saben que a mí no se me escapa nada, yo ya les expliqué durante todo el año, ahora les toca a ustedes". P.3: "A dos compañeros les puse una marca por molestar, ¿quieren que siga?". P.4: "Si se copian no van a tener más oportunidades". P.5:

"parte de la clase completando planillas o llenando fichas". P.7: "Faltan muchas (refiriéndose a las alumnas que debían recuperar). Apúrense que no voy a alcanzar. Miren que quiero cerrar las notas hoy y olvidarme de la escuela. Necesito vacaciones".

La siguiente reconstrucción de un fragmento de una clase de Lengua para primer año pone de manifiesto la emisión de un doble mensaje, uno verbal y otro actitudinal.

P: -Si alguien quiere hablar, levanta la mano, se pone de pie y escuchamos de sumo agrado.

(Varios alumnos levantan la mano. El profesor convoca a uno que no levantó la suya y hace continuas referencias a la postura corporal).

P: -¿Está cansado? No se apoye sobre la pared, (dirigiéndose a otro alumno) sáquese el pelo de la cara, con la mano, no con la birome...

(Mientras preguntaba a los que no habían levantado la mano para responder, los "dejaba" parados al lado del banco en forma de castigo corporal hasta que algún compañero respondiera bien).

La oración elegida por un docente para aplicar los conocimientos de análisis sintáctico fue: "Muchas alegrías obtendrás en la vida si te comportas adecuadamente" (Birgin, A., y otros, 1988). En nuestras investigaciones hay numerosas observaciones que dan cuenta de la promoción de un "comportamiento adecuado", que pocas veces se describe y justifica racionalmente, pero que debe comprenderse como la sumisión a cualquier orden -político, social o económico-, sin crítica alguna. Esas observaciones se corresponden con el predominio de una imagen de buen alumno en la que predominan características comportamentales y afectivas o de personalidad. También muchas prácticas resultan coherentes con esas representaciones, solicitar autoevaluaciones en función de la conducta (Birgin, A. y otros, 1988), establecer redes de comunicación frontales, excluir a los alumnos "revoltosos" o descalificar al otro diferente (Ripoll, L., 1989) son algunas de ellas.

P: -Autoevalúate.

A: - De las 5, contesté 4 bien.

P: -¿Seguro?, ¿como me gusta a mí?

A: -Sí.

P: -Pero vos fuiste bastante *liero* en las clases...

A: -No, profesora, yo era *bueno* (un compañero agrega: sí, era bueno).

P: El año que viene, ¿vas a ser más *juicioso*?

A: -Sí (riéndose).

P: - Bueno, está aprobado.

(La cursiva es nuestra).

Frente a las actitudes de vigilancia y castigo de los profesores, o al pedido de sumisión a sus criterios disciplinarios los adolescentes copian, ruegan, suplican o memorizan. En algunos casos reaccionan agresivamente frente a los docentes. En otros, desencadenan ellos mismos un círculo de agresión frente a profesores que no siempre son los que tienen las actitudes aquí descritas.

Se cierra así el círculo socializador predominante: vigilancia-agresión-aceptación de la agresión/resistencia improductiva a través de estrategias de supervivencia que rodean al conocimiento. Esta es la dimensión socializadora más frecuente de la dimensión cognoscitiva descrita en el apartado anterior, probablemente por ser la que permite un mayor equilibrio con aquélla.

La consecuencia previsible de este círculo socializador predominante es la inhibición de la posibilidad de formar personalidades productivas, autónomas y críticas que tal vez pueda sintetizarse como "negación a la autonomía crítica".

3. Hipótesis acerca de las razones de la preponderancia de un modelo pedagógico inhibitorio del acceso al saber elaborado, la creatividad y la autonomía

Proponemos como hipótesis que la preponderancia del modelo descrito se debe al menos a cinco cuestiones diferentes:

-Un modelo de conducción educativa que puede caracterizarse como de "desjerarquización del conocimiento".

-Un modelo de formación docente donde no se cuestionan las prácticas vigentes.

-Condiciones laborales absolutamente deterioradas y deteriorantes, en primer lugar salariales.

-Desprecio de la comunidad universitaria por el resto de los niveles del sistema y falta de diseño de estrategias de acercamiento de los conocimientos allí producidos al sistema educativo y, viceversa, en el marco del modelo de conducción educativa de "desjerarquización cognitiva" desprecio de la gestión educativa por la producción de conocimientos.

-Falta de discurso y espejo para promover el diseño de alternativas y la toma de conciencia sobre la realidad.

4. Preguntas de cierre

Preguntamos: ¿Existe alguna posibilidad de puesta en órbita del sistema educativo respecto de las demandas socioeconómicas si no se impacta sobre la cotidianeidad descrita?

¿Existe alguna posibilidad de impactar sobre esa cotidianidad si no se mejoran los salarios y las condiciones de trabajo?

¿Qué impacto va a tener la transferencia de colegios secundarios sobre esta realidad?

¿Creen ustedes que la realidad de los establecimientos privados es otra? Anticipamos que en lo más significativo habría indicios de que no.

¿Existen algunas estrategias que puedan implementarse desde los ámbitos donde ustedes trabajan para modificar esta situación? Creemos que sí. ¿Cuáles? ¿Cómo ponerlas en marcha?

En el sistema de enseñanza pública hay modelos alternativos al descripto, pero el problema más grave es que están promovidos por instituciones y docentes aislados y que se agotan en el camino.

¿Cómo detectar los gérmenes alternativos? ¿Cómo promoverlos? ¿Cómo multiplicarlos?

Bibliografía

Birgin, A., Kisilevsky, M.; y Braslavsky, C. *Profesores: su formación y su práctica*. UBA-FLACSO/Argentina, 1988, (mimeo, informe de investigación sujeto a revisión).

Birgin, A., Duschatzky, S. y Braslavsky, C. *La formación de los profesores para el nivel medio*. FLACSO/Argentina, 1990 (mimeo, serie documentos e informes de investigación n° 106, versión preliminar sujeta a revisión).

Birgin, A., y otros. *Estado de situación de los C.B.U. en la provincia de Río Negro*. FLACSO/Argentina, 1991, (mimeo).

Birgin, A. y Dussel, I.. "Algunas tendencias en la formación de los profesores para el nivel medio: perspectiva histórica y actualidad", FLACSO/Argentina, 1991 (mimeo, monografía).

Braslavsky, C.. "La enseñanza media en América Latina: saber y poder", en *Ande*, n° 7, San Pablo, 1984.

Braslavsky, C. *La juventud argentina: informe de situación*. C.E.A.L., Buenos Aires, 1987.

Entel, A.. *La desinformación en la escuela*

media. FLACSO/Argentina, 1988. Serie Documentos e Informes de Investigación.

Filmus, D. y Braslavsky, C.. *Ultimo año del colegio secundario y discriminación educativa*. Ed. Miño y Dávila/FLACSO, Buenos Aires, 1988.

Fumagalli, L. *El uso del tiempo en la escuela media*. FLACSO/Argentina, 1990 (tesis de maestría).

Gvirtz, S. *Los contenidos en la formación docente para el nivel medio*. Argentina 1945-1955. C.E.A.L., Buenos Aires, 1991 (FLACSO/Argentina, tesis de maestría).

Hillert, F.. *Perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación docente para la enseñanza media*. FLACSO/Argentina, 1991 (tesis de maestría).

Lanza, H.. *La imagen de América Latina en los libros de texto de historia del Ciclo Básico de Nivel Medio*. FLACSO/Argentina, 1990, (tesis de maestría).

Lanza, H. y Finocchio, S.. *¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los*

ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. FLACSO/Argentina, 1990 (mimeo, serie documentos e informes de investigación).

Lanza, H., Liendro, E y Hillert, F.. *Algunas reflexiones sobre programas y planes de estudio para la formación docente.* FLACSO/Argentina, 1991. Serie materiales de discusión nº 8.

Liendro, E.. *Los contenidos biológicos en el ciclo básico secundario: obstaculizadores o facilitadores de la enseñanza científica.* FLACSO/Argentina,, 1991 (tesis de maestría).

—————. *La contextualización del contenido de las ciencias biológicas en el ciclo básico secundario: un aporte a la discusión de la práctica docente.* FLACSO/Argentina,, 1990. Serie documentos e informes de investigación nº 105.

Llomovatte, S.. "Educación Media y trabajo" en *Propuesta educativa nº 3/4.* Ed. Miño y Dávila/FLACSO, Buenos Aires, 1990.

Narodowsky, M.. *Especulación y castigo en la escuela secundaria (1976-1988).* FLACSO/Argentina, 1990 (tesis de maestría).

Pinkasz, D. *La formación pedagógica de los docentes de enseñanza media. Argentina 1930-1945.* FLACSO/Argentina (tesis de maestría).

—————. "Los orígenes del profesorado argentino: tensiones y debates" en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.): *Formación de profesores: impacto, pasado y presente.* FLACSO/CIID, Miño y Dávila Editores; 1991.

Ripoll, L. *La socialización política de la juventud argentina. Contribución del mensaje del profesor de educación cívica en la enseñanza media. 1984-1988.*FLACSO/Argentina, 1989 (tesis de maestría).

Tedesco, J.C.. *El desafío educativo: calidad y democracia.* GEL, Buenos Aires, 1989.