

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

**Tendencias actuales en la formación docente y
contextos complejos de enseñanza**

BONINI Elsa N.ⁱ

ⁱ Universidad Nacional de la Patagonia "S.J.B."

elsinbo@hotmail.com

La docencia convoca reiteradamente la atención, en las últimas décadas, especialmente en los movimientos de reforma del sistema educativo

Es nuestra intención analizar tendencias actuales en el currículo destinado a guiar su formación, en el ámbito de nuestro país, así como considerar articulaciones entre estas propuestas y las complejidades del actual contexto social, en el que se inscriben las prácticas educativas. El sentido no es hacer críticas en el vacío, sino aportar reflexiones acerca de posibles derivaciones de las decisiones que se asumen en torno al currículo de formación docente.

Comenzaremos por aludir a sentidos del currículo en general, para luego hacer referencia a especificidades en su configuración en el escenario contemporáneo.

Explicitaremos, también, algunos particularidades de la formación docente y retomaremos aportes teóricos (de una perspectiva crítica) especialmente relacionados con la racionalidad que se puede vislumbrar como hegemónica (desde la década de los '90) para analizar sus significaciones.

Aportaremos finalmente algunas reflexiones acerca de las articulaciones (o desarticulaciones) entre las tendencias que se perfilan y las características del actual escenario.

1. SIGNIFICADOS DEL CURRÍCULO. COMPLEJIDADES Y PERSPECTIVAS

El currículo en general, y el de formación del profesorado en particular, ha sido concebido de distintos modos.

Tradicionalmente se liga con un curso de estudio, recorrido o trayectoria, con un orden o secuencia predeterminado, que transitarán los sujetos en formación.

Desde posturas críticas (nutridas de variedad de aportes y discursos) , se pone de manifiesto que como producción conceptual y como práctica, las formas de entenderlo no es una cuestión sólo relativa a cuestiones del lenguaje, sino que es producto de polémicas epistemológicas-teóricas y de posturas políticas.

Se lo concibe, desde esta última perspectiva, como una construcción histórica, social, política y pedagógica vinculada con determinados intereses, intenciones y valores, más allá de una adhesión explícita a los mismos. El currículo, "es un proyecto político en la medida que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales" (De Alba 1995). Tiene una intencionalidad y produce determinadas repercusiones en la práctica.

Se considera que la mayoría de las veces establece importantes parámetros para las intervenciones en las aulas. Como afirma Goodson (1995) "el nivel preactivo de la construcción del currículo constituye...una gran cadena de determinaciones de la agenda para la enseñanza y exige un estudio detallado". No

obstante, en su configuración intervienen distintas instancias y niveles, por lo cual para dilucidar las derivaciones en la práctica, es menester observar el devenir y las interpretaciones que van realizándose en diversos ámbitos, por parte de distintos actores.

Configura, a la vez, determinadas prácticas que tienen implicancias no sólo personales, sino también políticas y sociales. Como todos los estudios prolongados tienen el potencial, asevera Popkewitz (1995), “de producir deseos, ambiciones, actos corporales e intereses cognitivos, en el mismo proceso que los individuos forman su identidad social”. Predispone no sólo a una forma de conocer, sino también de ser. Producen subjetividades, significados que constituyen lo que somos, afirma Da Silva (2000).

La definición de los proyectos curriculares y su desarrollo procesal son el resultado de una elección entre distintas alternativas, en el proceso se realizan opciones teóricas y políticas, también se privilegian programas de acción, se toman decisiones, a partir de una forma de concebir lo deseable. Se parte de esquemas de interpretación, de una forma de analizar cómo es el funcionamiento de las cosas y de cómo cambiarlas, de cuáles son los problemas y las formas de resolverlos.

La educación en general (y su materialización o legitimación en el currículo) se produce en el entramado social y se articula con proyectos político-sociales más amplios. Los fines, el contenido y los procesos de la educación (y del currículo en particular), se vinculan con la estructura económica, social y cultural.

1.1 EL CURRÍCULO EN LOS ACTUALES CONTEXTOS

El currículo se relaciona con las particularidades del contexto socio histórico en que se genera y desarrolla. Una de sus funciones esenciales, afirma Blanco (1999), “es la de re-presentar el “mundo” para aquellos que han de incorporarse a la sociedad... se corresponde con una visión de qué sociedad tenemos y alguna idea de cuál queremos para el futuro”.

En el actual contexto, sin embargo, la sociedad se caracteriza por la ausencia de organicidad, unidad e identidad, por lo que resulta sumamente complejo analizar tales relaciones. Como afirma Figueroa de Katra (2003) “de una concepción universal se transita a una reinterpretación de la cultura como construcción transformable, por lo mismo relativa, inestable; como elemento nodal de las interrelaciones sociales”.

En el escenario social latinoamericano, y en particular en Argentina, se verifica una dualización de la sociedad, por una parte la concentración de la riqueza y por otro el crecimiento constante de la pobreza (registrándose porcentajes inéditos), observándose a su vez, procesos de segregación social caracterizado por la disociación de la población según el sector al que pertenece.

A la complejidad de los contextos macro sociales en los que se inscriben las prácticas educativas, es menester particularizar una serie de problemáticas que

atravesan el devenir curricular en las instituciones. Recurrentemente los docentes refieren a que sus prácticas están *“desbordadas de problemáticas sociales fuertes...”*ⁱⁱ. En este sentido aluden a *“...problemas de tipo económico, familiar, laboral. A muchos chicos con padres desocupados u ocupados con salarios bajos. En ocasiones familias con el padre o la madre ausentes (...) ausencias prolongadas de alumnos, violencia familiar, trabajo infantil”*. Otros refieren a tener que enfrentarse con *“chicos violentos”* y a la asistencia a las instituciones de cantidad de alumnos con *“problemas de adicción”*.

Valoran la formación docente (recibida en las instituciones de educación superior) en cuanto ofrecen *“herramientas básicas para comenzar a trabajar, en cuanto a lo conceptual, a lo teórico,...”* Consideran, sin embargo que *“te encontrás en el trabajo cotidiano, con una serie de situaciones que no se sabe muy bien de qué manera resolver”*.

Describen el escenario en que desempeñan su trabajo como *“muy complejo, muy dificultoso y para eso la formación no brinda herramientas concretas y útiles, esas temáticas casi ni se tratan”*

Los docentes mencionan, recurrentemente, la distancia entre los conocimientos adquiridos en el profesorado y los problemas (que ellos denominan) *“reales”* a los que deben enfrentarse en la práctica. Manifiestan, a su vez, dificultades para poder tender puentes entre los dos ámbitos de una misma realidad, para establecer relaciones entre la formación recibida en el profesorado y las prácticas que deben desarrollar actualmente en las instituciones educativas. Como plantea (Zoppi, 2001) *“..la teoría educativa supuestamente científica dada en los profesorados no es percibida como algo que se relaciona con las necesidades sentidas ni con los problemas a ser atendidos por los maestros en la relación con los alumnos”*.

En este contexto social educativo resulta problemático construir proyectos curriculares inclusivos que contemplen estas complejidades

2. LA FORMACIÓN DOCENTE

Las referencias a la formación docente son profusas, sin embargo no siempre se explicita a qué remite, ni cuáles son los supuestos subyacentes. Entendemos la formación docente, en adhesión a la conceptualización de Achilli (2008) como *“un proceso en que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de los sujetos docentes/ enseñantes”*.

Los proyectos educativos destinados a la formación docente, tienen implicancias personales y sociales, como toda propuesta formativa, sin embargo los destinados al profesorado, poseen una doble trascendencia dado que implica la formación de quienes, a su vez, formarán a otros sujetos en ámbitos y espacios diversos de intervención pedagógica. De allí su relevancia y valor estratégico.

Las reformas educacionales, en general, han puesto un énfasis central en la formación docente. En ese marco se han generado propuestas con distintas características y supuestos, dirigiendo la atención a determinadas estructuras

ⁱⁱ Testimonios de docentes en el marco de la investigación *“Nudos problemáticos en las prácticas de la enseñanza de los docentes noveles”*

conceptuales, a ciertos procesos e interrelaciones entre los mismos y a diferentes formas de ver la realidad.

Análisis realizados acerca de las particularidades de la formación del profesorado, en el contexto latinoamericano y específicamente en el escenario de nuestro país, (como los de Feldfeber, 1989; Alliaud, 1989, 1990, 1993; Davini, 1991, 1995, 1998; Diker, Terigi, 1997; Pineau, 1997) aluden a diversas perspectivas en las que se ha sustentado la formación docente.

En relación al tema Davini (1991), remite a tradiciones –recuperando una conceptualización de Liston-Zeichner-. Las define como “productos de la historia están presentes en las políticas, en las imágenes sociales, en las organizaciones y en la propia conciencia de los sujetos”. Tales configuraciones, de pensamiento y acción, se mantienen a lo largo del tiempo. Menciona entre las tradiciones : la normalizadora, la académica y la eficientista. También, identifica tendencias que no han logrado consolidarse en tradiciones, ni plasmarse en planes concretos de formación.

Analizando las tendencias en la década de los ´90, la autora de mención (en coincidencia con otros estudios sobre el tema) afirma que “la tradición académica ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos” (...) “Con ello, tal enfoque ha ido avanzando paulatinamente hacia la búsqueda de un discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles...”.

La preocupación principal en la formación, desde una tradición académica (Linton-Zeichner, 1993) o academicista (Davini, 1995, Diker-Teriggi, 1997) se centra en los contenidos como aspecto prioritario del currículo. Se propone retornar a los fundamentos de la educación, que desde este enfoque son las disciplinas y sus estructuras, como fuente lógica para la toma de decisiones.

El currículo es identificado con un “cuerpo organizado de conocimientos”. Desde este enfoque, afirman Gvirtz y Palamidessi (2000), se “piensa únicamente los contenidos como cuerpo organizado de conocimientos disciplinarios...El currículo se centra en el resumen de saber culto...”.

La función de la escuela y de las prácticas que en ella se realizan es, fundamentalmente, transmitir los conocimientos procedentes de las disciplinas académicas tradicionales. En tanto que la formación pedagógica de los docentes se considera secundaria o dependiente de las disciplinas. La limitación o menosprecio de la formación relativa a las ciencias de la educación “no se percata que el conocimiento pedagógico representa la mezcla de contenido y pedagogía” (Liston Zeichner (1993).

La estructuración curricular por disciplinas tiene algunas ventajas, expresa Diaz Barriga (1984) recuperando otras contribuciones. Entre las cualidades refiere a que es la forma más tradicional y resulta más fácil la construcción del diseño, a la vez que posibilita la profundización de determinados contenidos y el avance sistemático. Menciona también el autor (en distintas publicaciones), las críticas que ha suscitado este tipo de organización refiriéndose a motivos como: la fragmentación de la realidad que provoca, así como la atomización del conocimiento ante la ausencia de categorías estructurantes, o de ejes y “núcleos de problemas que permitan articular, vertebrar y dar sentido a la información”. Asimismo alude al

gasto innecesario de energía psíquica por parte del docente y del alumno que “perjudica la necesaria construcción de los significados de las acciones generadas” (Díaz Barriga, 1995).

Variedad de críticas a la estructuración de propuestas curriculares organizadas por disciplinas, se han sucedido, procedentes de diversidad de discursos. Entre las voces en este sentido, Goodson (1995) afirma que se desconoce que “las disciplinas académicas no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones” y que el debate sobre el currículo debe interpretarse en términos de “conflictos entre disciplinas por cuestiones de estatus, recurso y territorio”.

En la organización del currículo alrededor de las disciplinas (especialmente cuando remite a las ciencias sociales), refiere Popkewitz (1989), las teorías científicas aportan medios para que los alumnos “ordenen e interpreten los eventos humanos, sin embargo no se hacen explícitas las suposiciones que subyacen a las teorías”. Expresa, a su vez, que las ideas son presentadas como inmutables, el conocimiento es tratado como cierto y abstracto. Afirma, a su vez, que “la búsqueda de un conjunto único de ideas y procedimientos científicos ha conducido a los especialistas curriculares a cristalizar y estabilizar los enfoques sistémicos dominantes y los valores involucrados en ellos”.

Desde esta racionalidad, en los proyectos formativos, se centra la preocupación en preparar al profesorado, para ser transmisor de los contenidos de las asignaturas que enseñan, por ello deben actualizarlos y profundizarlos, como condición esencial para desempeñar la tarea. Permanece la opinión de que la investigación tiene implicancias para la práctica educativa. “Se trata de que el docente muestre en una lógica de similitud y reciprocidad la representación abstracta de una construcción concreta producida en otro lado” explicita Remedi (1985:95).

La adhesión a esta postura puede tener algunas **derivaciones**, en la formación docente que resultan preocupantes.

La presencia y el rescate de la importancia de los contenidos, si bien es necesaria, afirman Davini-Birgin (1998), “no modifica el vínculo del docente con dichos conocimientos, cabiéndole el papel de “aplicarlo” en la enseñanza” .

La división en asignaturas, a su vez, incrementa la desunión de los docentes, separándolos en comunidades aisladas dentro de la propia escuela, en lugar de fomentar la cooperación e implicación en una tarea común Blanco (1993).

Centrarse sólo en los contenidos, expresa Davini (1995), redundando en que otros aspectos sustantivos y enmarcadores de la enseñanza (como las condiciones de trabajo y la estructura de la escuela) permanecen inalterados. Señala la autora, que de este modo se omite el análisis de las condiciones de trabajo y la estructura de la escuela y se obtura el debate en torno a las complejidades de la enseñanza.

Los programas organizados exclusivamente en torno a disciplinas, afirma Giroux (1993) “no se centran en los problemas de la escuela pública; no contienen mecanismos para desarrollar las relaciones entre la escuela y la comunidad y no tienen razón alguna para reformar la relación entre teoría y práctica a manera de

permitir que los maestros trabajen como investigadores reflexivos en colaboración con maestros y estudiantes...”.

Desde esta perspectiva se “abstrae las teorías de su contexto social ” (Popkewitz, 1989), se tiende a ignorar los procesos sociales, personales y colectivos, se omiten condicionantes para el aprendizaje y se desconoce que la enseñanza se caracteriza por ser una práctica social singular y situada.

2.1. TENDENCIAS ACTUALES EN LA CONFIGURACIÓN DEL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DOCENTE

Analizar las tendencias curriculares actualmente predominantes, considerando los aspectos formales, así como el desarrollo procesal-práctico, resulta complejo y requiere de diversidad de estudios, más aún si se analizan procesos que actualmente están en construcción. Un modo de acercarse a tal dilucidación es acudir al análisis de las regulaciones del sistema formador de los docentes, sin dejar de considerar que las disposiciones oficiales pueden asumir diversas configuraciones en su devenir.

En nuestro país, desde la aprobación de la Ley Nacional de Educación 26206 (en 2006), se inicia un nuevo proceso de reforma educativa en el que la formación docente vuelve a cobrar centralidad, considerándose que resulta “*un factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación*” (Ley 26206 Art 73 a).

En este marco el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación (CFE), son quienes definen “*las políticas y los planes de formación docente inicial*” y “*las acciones que garanticen la formación continua*” (Art. 74 de la Ley de mención).

Se avanza, también en normativas que comprenden, entre otros aspectos, la constitución del sistema formador, sus funciones, el planeamiento y la organización de la oferta. También se aprueban lineamientos curriculares nacionales para la formación y “capacitación” de los docentes.

Los principios y características básicas que debe reunir el currículum para la “formación docente inicial” se mencionan en distintos documentos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y en resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE). El currículum escrito “es el testimonio visible y público de las razones fundamentales elegidas y de la lógica legitimadora de la enseñanza” (Goodson, 2003), por ello, para dilucidar la racionalidad en que debe sustentarse tal formación (según lo oficialmente aprobado) resulta pertinente analizar tales documentos.

Por Res. CFE N° 24/07 quedan explícitamente aprobados “*Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente inicial*”.

En los Lineamientos, de mención, se concibe la formación docente inicial como aquella que tiene por finalidad “*preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios...*” (Res. CFE N°24 ítem 12). Esta postura resulta coherente con lo expresado en la Res. CFE N° 30 en la que se resuelve, que la función del sistema formador es “*La formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo ...*” (Art. 1° a) y “*la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos ... que contemplen la complejidad del desempeño docente*” (Art 1° b).

De modo recurrente, sin embargo, se afirma (en la Res. 24/07), que “*la docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas*” (ítem 22); y que es una “*práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos*” (ítem 25.3).

La adhesión a esta última concepción de docencia es coherente con el modo que se prevé su formación. Para el ejercicio de la función se considera que “*la docencia como practica centrada en la enseñanza*” requiere, entre otras, de capacidades para: “*dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico*”; “*adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares*”; “*reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar*”.

El modo de concebir la docencia, sus funciones y su formación, resulta contingente con la estructura de los diseños curriculares que se sugiere. Se plantea organizarlos en tres campos de conocimiento. En este marco para la formación general, por ejemplo, “*se recomienda la recuperación de propuestas basadas en enfoques disciplinarios, otorgando marcos interpretativos fuertes y de pensamiento sistemático a la formación profesional*” (37). Para la formación específica también se prevé la inclusión de “*La/s disciplina/s específicas de enseñanza*” (47.1) por considerar que constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas.

El análisis de los documentos que regulan actualmente la construcción de las currículas de formación docente posibilita inferir la adhesión a una propuesta coherente con la tradición académica. En la documentación de mención,

queda expresado explícitamente que lo fundamental es formar al docente para ser transmisor de los contenidos de las asignaturas que han de enseñar. Una de las “verdades” que pareciera instalarse es que “los docentes deben tener una buena formación sustantiva en lo que están enseñando, y que hay una relación entre lo que el docente sabe sobre la enseñanza de las matemáticas y las ciencias, y sus prácticas pedagógicas” (Popkewitz, 1995).

3. FORMACION DOCENTE y ENTORNOS SOCIALES ACTUALES

El currículo, como afirmábamos, se relaciona con el contexto socio-histórico, por lo que su comprensión no puede desentenderse del análisis de las interrelaciones con el escenario el que se produce y desarrolla.

Las complejidades de los actuales entornos sociales transversalizan las prácticas educativas, su problematización debe ser parte constitutiva de la formación docente.

Los lineamientos oficiales actuales para configurar el currículo, destinado a su formación, siguen adhiriendo preponderantemente (como en la década de los ´90) a una tradición académica, centrándose en las disciplinas y sus estructuras, como fuente lógica para la toma de decisiones.

Las disciplinas son medios para atender y responder a preguntas pero “la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos” (Morín, 2007).

Estructurar la formación sólo en el conocimiento disciplinar es necesario, pero no es suficiente para proporcionar herramientas que posibiliten la comprensión y construcción de alternativas a las problemáticas que hoy atraviesan las prácticas en las instituciones educativas.

Definir, en el actual contexto, un currículo homogéneo para todos los ámbitos de desarrollo (más allá de las singularidades locales) y organizarlo exclusivamente en torno a disciplinas aisladas, puede significar, a su vez, el abandono de los futuros docentes a sus propias posibilidades (y limitaciones) individuales para interpretar las particularidades de cada escenario en el que se desarrollan sus prácticas y crear respuestas que contribuyan a la construcción de subjetividades de todo el estudiantado.

Para que las prácticas docentes sean situadas y puedan contribuir a la igualización de oportunidades, es menester superar las fronteras entre los dominios de conocimiento y establecer nexos que posibiliten la comprensión de las culturas y los contextos

Las singularidades de este escenario reclaman apelar, en la formación docente, a mediaciones que posibiliten interpretar las interdependencias entre lo global y lo local y analizar las características macro y micro contextuales que enmarcan y condicionan las interacciones educativas y el aprendizaje de los sujetos. Es necesario que se incluyan saberes que están “al borde de las disciplinas” (Litwin, 1997), problemáticas transversales, multidimensionales, ubicando las informaciones en un conjunto, comprendiendo las intercomunicaciones entre los conocimientos y los entornos sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLI E. *Investigación y formación docente*. Laborde editor. Rosario. Argentina. 6° edic. 2008
- APPLE M. *Ideología y curriculum*. Akal. Madrid. 1986
- BERSTEIN B. 1988 *Clases, código y control*. Akal. Madrid.
- BLANCO N. *La cultura institucional de la enseñanza* en C.de Pedagogía N° 213. Edit. Fontalba. Barcelona. 1993
- BONINI E. *Formación docente continua. Continuidades y rupturas*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de la Patagonia. Chubut. 2003
- BONINI E.-CUELLO Y.-FALON L. (y otras) “ *Nudos problemáticos en las prácticas de la enseñanza de los docentes noveles*”. Investigación en el marco del Proyecto de articulación e integración de la formación docente. Comodoro Rivadavia. 2010
- DA SILVA T. *Documentos de Identidade*. Auténtica. Belo Horizonte. 2000
- DAVINI M.C. *Modelos teóricos sobre formación de los docentes en el contexto latinoamericano* en Revista Argentina de Educación Año IX N° 15. Asociación de graduados en Ciencias de la Educación. Bs.As. 1991
- DAVINI M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Bs.As. 1995
- DAVINI M.C.-BIRGIN A. *Políticas de formación docente en el escenario de los noventa* en Políticas y sistemas de formación. UBA-Novedades Educativas. Bs.As. 1998
- DE ALBA A. *Currículo-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Plaza y Valdés editores. México D.F. 2007
- DIAZ BARRIGA A. *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas. México. 3° reimpresión. 1995
- FIGUEROA de KATRA *Desarrollo curricular y transversalidad*. 2003 en <http://www.ampei.org.mx/ponencia>
- GOODSON I. *Historia del currículo*. Ediciones Pomadores-Corredor. Barcelona. 1995
- GOODSON I. *Estudio del currículo*. Amorrortu editores. Buenos Aires. 2003
- GRINBERG S.- LEVY E. *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal. Prov. de Bs.As. 2009
- GVIRTZ S. – PALAMIDESSI M. *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Aique. Bs.As. 2000

LISTON D. – ZEICHNER K. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. Madrid. 1993

LITWIN, E. *Las configuraciones didácticas*. Paidós Educador. Bs.As. 1997

MORIN E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones nueva visión. Bs.As. 2007

POPKEWITZ T. *Los valores latentes del currículo centrado en las disciplinas en La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid. 1989

REMEDY, E. *Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método en Tecnología educativa*. Universidad Autónoma de Querétaro. México. 1985

ZOPPI A.M. *La construcción social de la profesionalidad docente en Propuesta educativa Año 11 N° 24*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As. 2001