



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

**Instituto Nacional
de Formación Docente**

Las caracterizaciones de los docentes del Nivel Superior sobre los 'buenos' y 'malos' alumnos.

Condiciones del éxito y el fracaso en la formación docente.

Especialización en Pedagogía de la Formación. UNLP. 2013.

Ligia Rodríguez Yolando

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinetes del Ministro

Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Gabriel Brener

Subsecretaría de Planeamiento Educativo

Prof. Marisa del Carmen Díaz

Instituto Nacional de Formación Docente

Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional

Lic. Perla C. Fernández

Dirección Nacional de Formación e Investigación

Lic. Andrea Molinari

Coordinación Desarrollo Profesional Docente

Lic. Carlos A. Grande

Esta tesis fue financiada a través de las acciones correspondientes a la línea de Postgrados y Stages perteneciente a la Coordinación de Desarrollo Profesional Docente del Instituto Nacional de Formación Docente mediante el programa de formación - PROFOR -

La publicación digital de este trabajo se encuentra autorizada por su autora Ligia Rodríguez Yolando.

***Las caracterizaciones de los docentes del Nivel Superior sobre los ‘buenos’
y ‘malos’ alumnos.***

Condiciones del éxito y el fracaso en la formación docente.

1- RESUMEN DEL TRABAJO

El presente trabajo de investigación se dirige en primer término a indagar sobre las caracterizaciones de “buenos” y “malos” alumnos que utilizan los docentes formadores en la valoración de los desempeños de los sujetos de la formación docente, en ISFD de la provincia de Buenos Aires.

Las clasificaciones que se utilizan al evaluar a los alumnos son complejas y dan cuenta de valoraciones que son construidas en el desempeño profesional y transmitidas en las prácticas institucionales. Estas construcciones reflejan muchas veces patrones de valorización y representación instituidos sobre variaciones culturales de los sujetos evaluados, que son mirados desde modelos y prácticas hegemónicas. La aplicación de estas categorías puede llevar a situaciones de injusticia en el reconocimiento de la diversidad de sujetos que componen actualmente el alumnado y sus necesidades formativas, dado que se constituyen en condiciones del éxito o el fracaso en la formación docente.

En segundo término, interesa identificar las tensiones que existen entre las caracterizaciones sobre “buenos” y “malos” alumnos de la formación docente y la definición de sujeto en formación-futuro docente del Marco General de Formación Docente en la provincia de Buenos Aires, que propone un enfoque comprensivo, abierto y relacional en la conformación del vínculo pedagógico.

2-PLANTEO DEL TEMA/INTERÉS DE CONOCIMIENTO DE MANERA DESARROLLADA Y FUNDAMENTADA.

Cuántas veces hemos escuchado en la sala de profesores de un ISFD, refiriéndose a un/a alumno/a de la formación docente: *“Este/a no tiene ‘pasta’ para maestro, no sé qué hace acá”*. Cuántas veces un comentario de esa índole va seguido de un lapidario *“...No va a llegar...”* Y qué decir cuando la manifestación de nuevas identidades juveniles en la cotidianeidad del ISFD alarma al colectivo docente y se enuncia de manera concluyente: *“Ese/a no se puede recibir...!”*

Las caracterizaciones sobre los alumnos y las clasificaciones en buenos y malos son construcciones complejas, que no reflejan solamente a los datos surgidos de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, sino que responden también a patrones de valorización y representación construidos socialmente y transmitidos en las prácticas institucionales.

Hablar de buenos y malos alumnos en la formación docente remite también a pensar en la identidad del futuro maestro, ¿hasta qué punto la valorización y clasificación de los alumnos está impregnada por las representaciones que portan los docentes formadores de lo que es ser un buen maestro? ¿Qué tensiones se generan entre estas representaciones de los docentes formadores y la concepción de docente en formación que propone el actual Diseño Curricular de la formación docente en la provincia de Buenos Aires?

Dado que las categorizaciones que formulan los docentes para clasificar a los alumnos dependen del contexto social donde se enuncian (Bourdieu y San Martín, 1975,1998 y Castorina y Kaplan, 1997) y dan cuenta de las relaciones sociales que se entranan en la historicidad de los diferentes niveles educativos, las clasificaciones necesitan ser revisadas de acuerdo al contexto en que se

expresan, en este caso en los institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires, para conocer la forma particular en que se enuncian y la manera en que impactan sobre las prácticas de formación.

Las investigaciones relevadas y el estado del arte nos indican que el estudio de las representaciones de los docentes formadores de formadores es un área poco estudiada. A pesar de que diversos estudios analizan el fuerte peso de las tradiciones escolares en la conformación de una relación asimétrica entre docentes y alumnos, donde se tiende a infantilizar al sujeto alumno, no se ha profundizado en las representaciones que subyacen a la relación pedagógica.

Estudios actuales relevan cambios en la conformación de la matrícula de alumnos ingresantes en la formación docente, que lejos de los paradigmas vocacionales idealizados, está constituida con un peso creciente por grupos de jóvenes provenientes de los sectores sociales más pobres y empobrecidos que procuran capacitarse para ingresar al mercado laboral de la docencia. Frecuentemente las instituciones formadoras consideran que estos “nuevos alumnos” se alejan del patrón cultural y social que se considera pertinente para la docencia y elaboran discursos sobre el déficit que portan estos estudiantes, lo que podría devenir en discriminación. (Southwell, 2004)

Las tensiones que se suscitan en las instituciones formadoras entre los viejos mandatos, sostenidos por las tradiciones pedagógicas y la gramática escolar, y las subjetividades que identifican a los “nuevos” sujetos alumnos, enfatizan la necesidad de problematizar y decodificar las representaciones de los docentes formadores sobre las características de los buenos y malos alumnos que operan como sistemas de clasificación, para dar lugar a la reflexión sobre prácticas de formación más democráticas e inclusivas.

3-ELABORACIÓN DE UN ESTADO DEL ARTE, O INDAGACIONES PRELIMINARES QUE DEN CUENTA DE LAS DISCUSIONES SOSTENIDAS EN TORNO AL TEMA Y DE LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES FUNDAMENTALES.

Desde los primeros trabajos de investigación sobre el pensamiento docente y la valoración de sus alumnos que realizaron Rosenthal y Jacobson en los '60, hasta la actualidad, diversos estudios han considerado la importancia que ejercen las representaciones de los docentes sobre la subjetividad de los alumnos en la relación pedagógica.

El estudio de Pierre Bourdieu y Monique Saint Martin “Las categorías del juicio profesoral”, publicado en París en 1975, abre nuevas dimensiones de análisis al campo de las representaciones de los docentes. Bourdieu y Saint Martin señalan que “el juicio profesoral” se apoya en un “conjunto de criterios difusos, nunca explicitados, nunca contrastados o sistematizados”, que los profesores adquieren por la práctica docente y a su vez ponen en ejecución de manera práctica. Las taxonomías escolares “funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas”, por fuera de toda intencionalidad puramente pedagógica. Los docentes cumplen una función de clasificación social, que opera por debajo de una operación de clasificación escolar. (Bourdieu y Saint Martin, 1975,1998)

En los estudios superiores también operan los sistemas de clasificación de los alumnos. Según Bourdieu y Passerón, las categorías implícitas en los juicios de los profesores que evalúan a alumnos llevan la carga de criterios sociales de selección y distribución de privilegios, y constituyen “operaciones de cooptación”, en un tipo de función semejante a las “estrategias sucesoriales en otros universos”. (Bourdieu y Saint Martin, 1975,1998) Los estudiantes serán juzgados “con los criterios de la ‘elite’ cultivada que numerosos docentes toman con entusiasmo como propios, incluso y sobre todo si su pertenencia a la ‘elite’ cultivada data de su ascenso al ‘magisterio’”. (Bourdieu y Passeron, 1964, 2003)

La operación de clasificación comienza al momento del encuentro entre docente y alumno, como expresa Kaplan, *"...al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos, los clasifica o categoriza"* (Kaplan, 1992), *construyendo una "taxonomía escolar de las virtudes escolares"* (Bourdieu y San Martín, 1975,1998), *que con frecuencia es estigmatizante y naturaliza diferencias convirtiéndolas en desigualdades.*

Si consideramos que las representaciones de los docentes sobre los buenos o malos alumnos son "juicios académicos que clasifican socialmente a los alumnos" (Castorina y Kaplan, 1995 pp.180-182), el análisis de los constructos que aparecen en el discurso de los docentes para catalogar a sus estudiantes, según lo que consideran sus méritos o desventajas como alumno, debe hacerse teniendo en cuenta que más que una clasificación escolar, lo que está operando es una clasificación social, y que responde a factores más allá de lo estrictamente pedagógico.

Las clasificaciones dirigen las acciones educativas de los profesores e influyen en la constitución de la identidad del alumno en el aula, ya que, como afirma Kaplan, "en parte contribuimos a construir aquello que nombramos" (Kaplan, 1992), provocando un efecto sobre las consecuentes trayectorias escolares, con el peso de una "biografía social e intelectual anticipada", (Frigerio, 1992).

Los estudios sobre las representaciones de los docentes sobre los buenos y malos alumnos, y los efectos de éstas en la relación pedagógica, se han desarrollado, en general, tomando como marco la trama institucional de la escuela primaria y secundaria, donde la asimetría entre docente y alumno está más naturalizada, y los efectos de las operaciones de clasificación frecuentemente son asociadas al fracaso escolar y al abandono de la escolaridad de los alumnos que pertenecen a grupos sociales con capitales culturales que difieren a los del modelo hegemónico que la escuela reproduce.

En el Nivel de Educación Superior y más específicamente en la Formación Docente de la provincia de Buenos Aires, las políticas curriculares plantean a un sujeto de la formación activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho, reconociendo la peculiaridad de sus culturas. El Diseño Curricular para la Formación Docente indica que “se hace imprescindible contribuir a su autonomía, a su integración social crítica, al pleno desarrollo de sus potencialidades otorgándole protagonismo a través de una activa participación grupal y comunitaria.” (DGCyE, Marco General de la Formación Docente, 2007)

El Diseño Curricular actual de la Formación Docente también reconoce que existen tensiones entre este modo de definir a los sujetos de la formación y las tradiciones residuales que conforman las representaciones del docente formador:

“El imaginario docente suele superponer a los hechos una imagen deseada, que hace que difiera el modo de verse, reflejarse y concebirse del docente en formación, con el verdadero modo de ser cotidiano, muchas veces inscripto en ciertos lemas o en ciertas actuaciones rituales, que se experimentan como naturales, y en rutinas más o menos estables que caracterizan la práctica escolar.” (DGCyE, Marco General de la Formación Docente, 2007)

En los Institutos de Formación Docente (ISFD), a pesar de las transformaciones curriculares, perduran aún tradiciones educativas ¹ muy arraigadas. Estas tradiciones expresan “configuraciones de pensamiento y de acción construidas históricamente que se mantienen a lo largo del tiempo cuando están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.” (Davini, 1997) Algunas de estas tradiciones educativas en los ISFD marcan una fuerte asimetría en la relación entre docentes y alumnos, con desigual

¹ Las tradiciones educativas consisten en cuerpos intergeneracionales de pensamiento y de prácticas vinculados con determinados fines y valores educativos que se desean alcanzar. En el núcleo central de una tradición se encuentra frecuentemente un conjunto de creencias que genera desacuerdo. (Liston y Zeichner, 2003)

poder y ejercicio de derechos, de forma semejante a lo que sucede en las instituciones educativas para las cuales se forma a los futuros docentes (escuelas primarias y secundarias).

Uno de los problemas que se identifican en la formación inicial de los docentes, es lo que María Cristina Davini define como una la tendencia al “isomorfismo” que tienen las instituciones formadoras, definiéndolo como el poco distanciamiento y *“progresivo acercamiento que tiene la lógica curricular y la dinámica institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación (primaria o media). (...) Se constituye así todo un sistema de aprendizaje implícito que refuerza las lógicas escolares”* (Davini, 1995, pp.83).

Se reconoce como a uno de los efectos de este “isomorfismo” que la organización institucional tiende a infantilizar a los estudiantes, (como si fueran alumnos de la escuela primaria o secundaria), desconociendo la adultez y autonomía de los mismos. Acorde con esa lógica, las prácticas de evaluación y clasificación de los alumnos en el nivel superior con frecuencia reproducen las de los niveles educativos precedentes.

Considerando que la clasificación valorativa de los alumnos, como construcción compleja, revela también patrones de valorización y representación instituidos sobre variaciones culturales de los sujetos evaluados, que son mirados desde modelos y prácticas hegemónicas, la aplicación de estas categorías puede llevar a situaciones de injusticia en el reconocimiento de la diversidad de sujetos que componen actualmente el alumnado de los institutos de formación docente y sus necesidades formativas.

Las caracterizaciones y valoraciones de los docentes sobre los estudiantes, sostenidas por categorías enraizadas en otros contextos sociohistóricos, dificultan el auténtico reconocimiento de quiénes son en realidad actualmente los

estudiantes de la formación docente². Esas categorizaciones, construidas desde el lugar de poder que brinda ser portadores de un saber especializado, y sostenidas por las propias convicciones de lo que debe ser un “buen o mal alumno”, enmascaran las identidades de los estudiantes de la formación docente.

ANTECEDENTES EN INVESTIGACIÓN:

Entre los primeros trabajos de investigación sobre el pensamiento docente y la valoración de sus alumnos, se encuentran los estudios clásicos de Rosenthal y Jacobson, que en los '60 demostraron que las expectativas y anticipaciones de los profesores sobre la forma en que se desempeñarían los alumnos, influyen notoriamente en la posibilidad de que esas conductas se manifiesten.

Como ya se ha mencionado el trabajo de Bourdieu y Sain Martín, “Las categorías del juicio profesoral”, es fundacional en el estudio de las taxonomías con las que los docentes clasifican a sus alumnos. Partiendo del análisis de las fichas de seguimiento individual de alumnos que un profesor de sexto año de bachillerato superior de París, afirman que *“las clases que producen las taxonomías escolares están unidas por relaciones que no son nunca de pura lógica, porque los sistemas de clasificación de los que son productos tienden a reproducir la estructura de las relaciones objetivas del universo social del que ellos mismos son producto”* (Bourdieu y San Martín, 1975,1998).

José Antonio Castorina en su trabajo “Las creencias del sentido común de alumnos y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía”, parte de investigaciones provenientes de la psicología cognitiva, la psicología social y la sociología de la educación para identificar algunas creencias del sentido común de los profesores, que no están específicamente vinculadas a la enseñanza de una

² Los docentes, por ejemplo, reconocen en su discurso que muchos estudiantes de la formación docente tienen hijos y trabajan, pero eso no cambia la representación minorada que tienen de ellos como “alumnos”, no se los visualiza como trabajadores y padres de familia, que además estudian para ser maestros.

asignatura en particular. “Hay una clasificación que hace el profesor de sus alumnos, una forma de representarse lo que hacen, lo que piensan y el modo en que argumentan o exponen sus ideas (...) tales representaciones hablan del lugar social donde el profesor los coloca sin saberlo” Estas representaciones incluyen principios de clasificación social inconscientes de los profesores, (Castorina, 2004).

Los docentes tampoco son conscientes de las consecuencias de sus representaciones sobre las trayectorias de sus alumnos, de las cuales tal vez la más relevante sea la conciencia que éstos adquieren sobre sus “límites” gracias a la fuerza del juicio docente, (Castorina, 2004).

Carina Kaplan investiga las relaciones de las representaciones de los maestros sobre la inteligencia y el origen social de los niños, y el efecto de estos juicios en la subjetividad y los potenciales desempeños de los alumnos en “Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen” (1992). En su investigación “La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales del maestro sobre las inteligencias de sus alumnos y su eficacia simbólica” (1997) realiza un estudio que revela la presencia de concepciones innatistas sobre la inteligencia de los alumnos en las representaciones subjetivas de los maestros, la que opera con un sentido práctico en la concepción de los límites de la educación.

En su tesis doctoral, “Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino”, Kaplan investiga sobre el modo en que las representaciones de los docentes asociadas a las ideas de “inteligencia, “talento, “don” como algo natural, conforman juicios sobre los límites de los alumnos, incidiendo en el fracaso o éxito escolar de los mismos. (Kaplan, 2007)

Los trabajos de investigación mencionados abordan el estudio de las representaciones de los docentes sobre los alumnos de la escuela primaria y secundaria y son de gran importancia porque develan el impacto del juicio de los

docentes en la configuración de las subjetividades de los alumnos. Al ser estos niveles de escolaridad, obligatorios para niños y jóvenes, ellos se convierten en sujetos de una trama de significaciones preexistentes que impactan probadamente en las biografías escolares y, en el caso de seguir carreras docentes, en sus posteriores trayectorias formativas como docentes.³

Por otra parte, escasos trabajos abordan las categorías con que se definen a los sujetos de la formación docente, y hay un área de vacancia en lo referido al tema específico de este diseño de investigación. Si bien la evaluación en la formación docente forma parte de la agenda de la investigación educativa de los últimos años, la revisión sobre las producciones indica que en general se ha focalizado la atención de los investigadores en las condiciones de los ingresantes a la formación docente, y en las condiciones al egreso, sin detenerse mayormente en los procesos de representación sobre los desempeños de los estudiantes que operan al interior de los ISFD.

En el trabajo “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa”, Graciela Messina construye un estado del arte sobre las tendencias en investigación sobre formación docente que se desarrollaron en América Latina durante los '90, sobre 100 producciones relevadas, de 19 investigaciones referidas a la formación inicial de los docentes, “se detectan sólo 3 estudios acerca de las características de los estudiantes de magisterio” y los tres son estudios diagnósticos sobre la base de datos secundarios. (Messina, 1999)

Más recientemente, se ubican en el mismo campo temático elegido para esta investigación, algunos trabajos realizados en nuestro país. Elizabeth Correa, María Eugenia Danieli y Silvia Nadra, realizaron un trabajo de investigación en el marco de un programa del INFD en 2007, para indagar algunas dimensiones que

³ La formación de las identidades docentes no comienza al iniciarse estudios superiores en los ISFD, sino desde el ingreso mismo al sistema educativo a temprana edad, con el impacto de las experiencias vividas como alumnos. (Alliaud, 2007)

inciden en la deserción y repitencia en la formación docente, mediante un estudio de grupo focalizado con alumnos de profesorado en 1º y 2º ciclo de EGB. Concluyen que es la institución formadora quien estratifica a los alumnos y los diferencia por sus logros, distinguiendo a los “exitosos” de aquellos que no pueden cumplir con las obligaciones y parámetros fijados. Sin embargo, destacan que en la mayoría de los casos los alumnos tienen la tendencia a atribuirse a sí mismos las dificultades para alcanzar los logros académicos. (Correa, Danieli y Nadra, 2009)

Lisel Silvestri y Fernando Flores exploran, en un trabajo de investigación realizado en el Instituto en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste, las percepciones y valoraciones de docentes y estudiantes en torno a la evaluación, para dar cuenta del éxito o el fracaso académico, en un estudio focalizado en alumnos de 4ª año del Profesorado de Educación Física. Consideran factores endógenos y exógenos del éxito y el fracaso en base a los datos obtenidos en entrevistas a docentes y alumnos. Afirman que “profesores y estudiantes parecen coincidir en que el éxito o el fracaso dependen prioritariamente de éstos últimos” y junto con “el relativo reconocimiento de factores que dependen del profesor”, encuentran “total ausencia de menciones que atribuyan alguna responsabilidad o incidencia sobre los resultados académicos de los estudiantes, a la institución educativa.” (Silvestri y Fernando Flores, 2006).

En el mismo marco institucional, en un proyecto de investigación articulado con el de Silvestri y Flores, Ana D’andrea y Nilda Corral de Zurita entrevistan a docentes para conocer las representaciones que tienen sobre el éxito y fracaso académico de los estudiantes, e identificar factores dependientes de profesores y alumnos que inciden sobre estos parámetros. Encuentran que en la estructuración de las representaciones de buenos y malos estudiantes prevalece una “una perspectiva normativista y disciplinaria que privilegia la adaptación al modelo de funcionamiento institucional sobre los saberes o conocimientos académicos. El

peso del éxito o el fracaso de la trayectoria formativa recae sobre las actitudes y comportamiento del mismo estudiante.” (D’andrea y Corral de Zurita, 2006).

Un amplio estudio reciente que avanza sobre el campo de las representaciones de los docentes formadores es el realizado por el Área de Investigación del INFD, “Estudiantes y profesores de los ISFD. Opiniones, valoraciones y expectativas”⁴. En este trabajo Tenti Fanfani expresa que la mayoría de los estudios sobre profesores y alumnos del nivel superior de educación “tienen un fuerte interés normativo”, y que en general intentan desarrollar propuestas para “mejorar la calidad de la formación docente y son muy pocos los estudios que intentan conocer la subjetividad de profesores y estudiantes. (Tenti Fanfani, 2010, pp4). Como estas propuestas se hacen en base a supuestos sobre las identidades en juego, a veces caen en el estereotipo o el prejuicio y se tornan ineficaces. En el trabajo de Tenti Fanfani se caracterizan cuatro categorías de representaciones de los docentes sobre los estudiantes: sociales, escolares, profesionales y formativas, pero no se analizan las representaciones negativas o positivas que guían la clasificación de los alumnos en la formación docente, las que consideramos siguen siendo un interrogante válido para una indagación que pueda aportar evidencia empírica para sustentar nuevos debates sobre la transformación o el mejoramiento de la formación docente.

CATEGORÍAS TEÓRICAS CENTRALES PARA PENSAR ESTE

TEMA/PROBLEMA:

- **Sujeto pedagógico**

⁴ Tenti Fanfani, Emilio (Coord.), Estudiantes y profesores de los ISFD. Opiniones, valoraciones y expectativas, Documento Área Investigación INFD. IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. 2010 Este amplio estudio realiza un muestreo representativo de la cantidad de ISFD y profesores formadores, encuestando 744 docentes del nivel superior no universitario, el 4,34 % de los relevados en el Censo Nacional de Docentes 2004.

- **Representaciones de los docentes sobre los alumnos**
- **Las clasificaciones de los docentes: buenos y malos alumnos**
- **El poder en la relación pedagógica**
- **Infantilización del sujeto de la formación docente**
- **Reconocimiento intersubjetivo**
- **Sujeto pedagógico**

El sujeto pedagógico es definido como la mediación que se establece entre los complejos sujetos sociales que participan de una situación educativa. Adriana Puiggrós describe al sujeto pedagógico como un “vínculo entre educador y educando, tomando ambos términos en un sentido amplio de todos los sujetos sociales y políticos que ocupen tales posiciones”. El orden pedagógico que instaló la modernidad se basó en el modelo de instrucción, lo que marcó la asimetría (el docente portador del saber- el alumno que lo recibe) en la constitución del vínculo entre alumnos y docentes. “El sujeto pedagógico quedó constituido por la relación entre los sujetos políticos y sociales con poder y derechos desiguales.” (Puiggrós, 1994). En las prácticas de los institutos se advierte la persistencia de algunos rasgos de disciplinamiento propios de modelos de formación normalistas. Estas características residuales entran en tensión con las líneas de la política curricular que actualmente se proponen:

“Al interior de la institución educativa no encontramos “docentes” y “alumnos/as”, sino múltiples formas de ser docente y alumno/a. Unos/as y otros/as están marcados/as por diversidades de género, de generación, de sexualidad, de lenguaje, de etnia, de consumos y prácticas culturales, de proyectos, de religión y creencia y por desigualdades socioeconómicas, que involucran también diferencias en las matrices de acción, pensamiento, creencias y sentimientos.”

“A partir de la consideración de estas diversidades, las interacciones complejas entre grupos y sujetos abren posibilidades de intercambio en el

conocimiento para la comprensión de otras lógicas y de otros sentidos atribuidos al objeto de enseñanza o al trabajo escolar.”

Marco General de Política Curricular. DGCyE. 2007

El no reconocimiento de la diversidad del otro como una forma legítima de constituirse como sujeto, la construcción de un vínculo basado en la vulnerabilidad del otro, implica la consolidación de la asimetría, donde siempre es uno de los dos lados de la relación el que precisa la ayuda y el otro el que puede darla. Esto instala una desigualdad difícilmente superable, “que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esta situación que se juzga como inferior” (Dussel, 2007). Estas formas de sociabilidad escolar tienen fuertes repercusiones en lo político del aula: el alumno no será percibido como alguien capaz de autonomía y decisión política.

- **Representaciones de los docentes sobre los alumnos**

La categoría de representaciones sociales en el marco del presente trabajo hace referencia a “un conjunto de nociones y valores que se comparten y comunican” preexistiendo a los sujetos que se apropian de ellas” (Kaplan, 1997), aunque esa comunicación entre los sujetos no siempre es explícita o inequívoca. Esas nociones se apoyan en un conjunto de criterios difusos, que no se explicitan y que le son transmitidos a los docentes en los ambientes educativos, mediante la experiencia de la práctica (Bordieu y Saint Martin, 1975,1998).

En toda organización social se comparten significados y se construyen representaciones compartida sobre los modelos, normas, hechos o formas de comportamiento que la organización distingue y jerarquiza como inherentes a su razón de ser y funcionamiento. Los ISFD no escapan a esta lógica y en el conjunto de las representaciones compartidas ocupan un lugar destacado las representaciones sobre la formación por ser la formación la tarea más importante de la organización. (Mastache, 1998).

En el estudio realizado por el Área de Investigación del INFD, “Estudiantes y profesores de los ISFD. Opiniones, valoraciones y expectativas”, donde se abordan las representaciones de los profesores de los institutos de formación docente, Felicitas Acosta señala que las representaciones “constituyen juicios desde los que los profesores *moldean y adaptan* sus prácticas de enseñanza”. Si bien son categorías subjetivas, partiendo de estas representaciones es que los docentes construyen su experiencia escolar y se desempeñan como profesores. (Acosta, 2010).

Por lo relevado hasta la fecha en las investigaciones sobre representaciones de los docentes, podemos inferir que, cualesquiera sean esas representaciones subjetivas del docente sobre los alumnos, siempre juegan un papel de relevancia en la conformación de las prácticas docentes, el desarrollo del vínculo pedagógico en el aula, y las experiencias formativas.

- **Clasificaciones de los docentes**

Para Kaplan, las representaciones que los docentes elaboran sobre sus alumnos toman la forma de “esquemas clasificatorios” que les permiten diferenciarlos y categorizarlos. “Categorizar es “hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases los objetos, acontecimientos y las personas que nos rodean, y responder en términos de su calidad de miembros de una clase más que de su exclusividad”. La capacidad para organizar en categorías los datos posee una importante función económica porque permite “reducir la complejidad del entorno y la necesidad de aprender” (Kaplan, 1992). Toda clasificación incluye una valoración y una expectativa, en términos de resultados esperados, que influye en la constitución del vínculo pedagógico y en la subjetividad de los alumnos.

- **Poder en la relación pedagógica**

No es posible entender la complejidad del sujeto pedagógico si no se analiza desde la perspectiva del poder que lo atraviesa. En la relación pedagógica se

expresa claramente la trama del poder entendido como una relación entre sujetos, uno de los cuales tiene la capacidad de decidir el control de recursos (opciones) e influir sobre el comportamiento del otro. “Foucault (...) descubrió que es imposible analizar al sujeto sin comprender el entramado de redes de poder que se ejercen sobre él y lo atraviesan y que, a su vez, el retransmite, muchas veces aumentando su eficacia”. (Davini, 1995). Para Bourdieu y Passeron la acción pedagógica recurre al ejercicio del poder del que está investida la autoridad pedagógica para imponer representaciones que se hallan al servicio de la clase dominante, lo que constituye una forma de violencia simbólica en tanto que es una imposición arbitraria. “En condiciones de una escuela fundamentalmente ‘normalizadora’ suele ser preponderante la preocupación por el mantenimiento del orden y la sumisión acrítica” (Soutwell, 2004)

El trabajo pedagógico supone “una relación entre sujetos con experiencias diversificadas y jerárquicamente diferenciadas”, (Davini, 1995), e incluye la transmisión de conocimientos y comportamientos representativos de la cultura considerada legítima. El docente en esta relación es reconocido como autoridad formal, portador de un saber legitimado institucionalmente y tiene la potestad de clasificar a los alumnos de acuerdo a su juicio valorativo. Las clasificaciones o taxonomías del juicio de los profesores “pueden relacionarse con la sanción en cifras (la nota)” (Bourdieu y Saint Martin, 1975,1998), elementos que consolidan el ejercicio del poder en el aula.

- **Infantilización del sujeto de la formación docente**

En la gramática institucional⁵ de los ISFD “se construye la posición de alumno del profesorado como ocupada exclusivamente por un niño, un infante, un adolescente, sin considerar la edad, las experiencias, los derechos, las

⁵ El concepto de “gramática escolar” propuesto por los investigadores David Tyack y Larry Cuban refiere al “conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo y que se transmiten de generación en generación de docentes”; de modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia docente. Este conjunto de reglas implícitas podría explicar la estabilidad de los sistemas escolares ante las reformas planteadas desde el poder político. (Southwell, 2004)

responsabilidades que tenga en su vida cotidiana quien la ocupa concretamente” (Birgin y Pineau, 1999). Los estudiantes de la formación docente son minorizados, infantilizados, en el marco de una relación asimétrica en el que las condiciones de “ser alumno” y “ser adulto” no se pueden integrar. Al margen de la asimetría necesaria que se relaciona con la transmisión de saberes que potencialmente el docente pone en juego en la relación pedagógica, la asimetría se traslada a las demás relaciones que se construyen en la institución, en lo político, personal, organizativo, y “tienden a fijarse y absolutizarse, por lo que terminan convirtiéndose en el único tipo de vínculo posible” (Birgin y Pineau, 1999).

- **Reconocimiento intersubjetivo**

El reconocimiento como categoría conceptual define una relación de reciprocidad ideal entre sujetos, donde ambos ven al otro como igual al mismo tiempo que separado de sí. Este concepto se inscribe en una ética de las relaciones sociales y se fundamenta en el pensamiento hegeliano de que la identidad de cada sujeto se construye de manera dialógica, mediante un proceso de reconocimiento mutuo. (González, 2010) Para Hegel el reconocimiento es el “camino de superación de las tendencias egoístas de los individuos mediante su integración en perspectivas teóricas y prácticas más amplias que las de su horizonte particular.”(de la Maza,2009)

En el paradigma del reconocimiento, como lo describe Nancy Fraser, se identifican injusticias sociales de tipo cultural “enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación”, como por ejemplo la dominación cultural, el no reconocimiento y la falta de respeto en las interacciones cotidianas a grupos de menor status (o que reciben menor estima) dentro de la organización social. Este tipo de injusticia puede encontrarse en las relaciones entre docentes y alumnos cuando la diversidad cultural de los alumnos es invisibilizada y sólo se los valora positivamente en la medida en que estos se asimilen al modelo hegemónico.

La solución de la injusticia en el reconocimiento para Fraser se lograría con un cambio cultural que permita la transformación de los patrones de representación y la revaluación de las identidades no respetadas. Para lograr esto se requiere de la “paridad participativa” en procesos deliberativos democráticos donde todos los sujetos reciban respeto en un pie de igualdad y tengan las mismas oportunidades de obtener estima social. (Fraser, 2006)

Las “políticas de reconocimiento” proponen una sociedad “que acepte la diferencia, en el que la integración en la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes no sea el precio para recibir un respeto igualitario” (Fraser, 2006)

En las instituciones educativas el desarrollo de la política de reconocimiento, en el marco de las actuales políticas curriculares, comenzaría por destituir la imagen del alumno homogéneo para dar lugar a las múltiples identidades de niños, jóvenes y adultos que las habitan, en el marco de una relación dialógica entre docentes y alumnos, entre los alumnos, y entre estos y la sociedad (DGCyE-Marco General de política curricular, 2007).

De manera confluyente con este marco político, la “paridad participativa” en los institutos de formación docente se expresaría además en la posibilidad de intervenir activamente en los procesos de gestión institucional, lo que conduciría, idealmente, al debate democrático sobre las prácticas formativas, incluyendo la evaluación.

4-FORMULACIÓN DE PREGUNTAS/PROBLEMAS SOBRE EL TEMA QUE DEN CUENTA DEL LUGAR DONDE EL/LA ESTUDIANTE UBICA LA PERTINENCIA DE SU INDAGACIÓN EN EL MARCO GENERAL DADO POR EL PUNTO ANTERIOR.

¿Con qué categorías valorizan y clasifican a sus alumnos, los profesores de los ISFD?

¿Cómo caracterizan los docentes al “buen alumno” y “mal alumno”, en los ISFD?

¿Qué aspectos de su desempeño o rasgos personales de los estudiantes tienen mayor peso en la ponderación como buenos o malos alumnos?

¿Cuáles son los rasgos de los estudiantes que con mayor frecuencia los docentes asocian con el éxito y con el fracaso en la trayectoria formativa en los ISFD?

¿Existen variaciones en las caracterizaciones de los docentes en el marco de diferentes carreras de formación docente?

¿Qué tensiones se generan entre las clasificaciones de los docentes y la concepción de sujeto de la formación docente que propone el actual Diseño Curricular?

5-FORMULACIÓN DE UNA HIPÓTESIS ACERCA DE DÓNDE INVESTIGAR EL PROBLEMA EN EL CAMPO EMPÍRICO Y CON QUÉ INSTRUMENTO.

Partiendo de una perspectiva crítica como posicionamiento para abordar el conocimiento de las interacciones simbólicas que tienen lugar entre docentes y alumnos que pretendemos investigar, se propone realizar una investigación de tipo cualitativo de carácter exploratorio.

Las investigaciones de tipo cualitativas se orientan a comprender realidades singulares, buscan conocer el significado que le dan a los hechos los propios actores, y comprender de qué manera viven determinadas experiencias los individuos o grupos sociales en el contexto sociohistórico en que se desarrollan. La metodología cualitativa utiliza la descripción, pero es fundamentalmente interpretativa.

Esta investigación adquiere carácter exploratorio porque la indagación sobre las caracterizaciones que realizan los docentes sobre sus alumnos en los institutos formadores está orientada a identificar y conceptualizar las categorías utilizadas por los docentes formadores para clasificar y valorizar a sus alumnos, sobre una muestra restringida. Los resultados pueden ofrecer categorías provisorias aplicables a otros estudios de mayor amplitud, lo que sería un aporte al campo. La construcción metodológica se orienta a producir información significativa sobre los aspectos relevantes de las representaciones de los docentes como conjunto de creencias, y las relaciones que tienen éstas con el contexto institucional y la normativa curricular que lo organiza.

“Desde una perspectiva interaccionista simbólica, todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones de la situación lo que determina la acción y no normas, valores o metas” (Taylor, S. J. y Bogdan, R, 1990)

Universo estudiado

Profesores de la Formación Docente en Institutos de Formación Docente públicos de la Región 20 de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE).

Unidad de análisis

La unidad de análisis estará compuesta por docentes formadores de formadores que dicten clases en Profesorados de Educación Inicial o de Educación Primaria, los que cuentan con un Diseño Curricular nuevo desde 2007.

Se visitarán cuatro Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de gestión pública de la Región 20⁶, donde se dicten los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, seleccionando docentes que trabajen en estas carreras y que tengan diferentes años de antigüedad en el desempeño como docente formador.

Carreras donde se realizará la indagación:

- Profesorado de Nivel Inicial,
- Profesorado de Educación Primaria,

La elección de los profesorados de Nivel Inicial y Nivel primario responde, en primer lugar, a que son las carreras tradicionales en los Institutos Superiores de Formación Docente de la Región 20, en algunos casos se dictan desde hace más de 30, lo que permite indagar el peso que tienen en las representaciones las tradiciones residuales de la formación docente.

En segundo lugar, ambas carreras cuentan con diseños curriculares nuevos, difundidos en 2007 y puestos en ejecución en 2008. Estos diseños señalan en su Marco General de la Formación Docente un cambio de paradigma en el tipo de sujeto que se propone formar y define las características del sujeto pedagógico y las relaciones pedagógicas que se espera sean construidas en el ámbito de la formación docente. Partiendo del concepto de currículum como instrumento prescriptivo, como señalan las actuales políticas curriculares, el marco de los nuevos planes de la formación docente pueden tomarse como parámetro de comparación para las concepciones y caracterizaciones que expresen los docentes de la unidad de análisis.

Por último, los perfiles de los egresados de ambas carreras, si bien tienen un marco común según la política curricular, difieren en algunos aspectos

⁶ La Región 20 de la Provincia de Buenos Aires abarca los distritos de Necochea, Tandil, Balcarce, Lobería y San Cayetano.

puntuales y forman docentes para distintos niveles educativos; por lo que también es de interés indagar si existen diferencias significativas en las representaciones y categorizaciones que los docentes utilizan como referencias para valorar a sus alumnos en cada una de ellas.

Métodos de investigación

Considerando que “no existen en la práctica métodos puros” y que el objetivo de investigación y la base empírica condiciona los márgenes de acción de cualquier estudio, (Sautu, 2005), creemos apropiado utilizar utilizando métodos de investigación complementarios para lograr una aproximación a la complejidad del objeto de estudio que permita una visión más holística, ya que cada método brinda una perspectiva diferente. Esta decisión metodológica de la integración de métodos responde a la estrategia de triangulación metodológica.

- Estudio de Caso

- Análisis de textos y discursos

- Triangulación metodológica

Los estudios de caso tienen el propósito de analizar procesos y fenómenos sociales para dilucidar los significados construidos alrededor de ellos, en un contexto que pueden ser redes de relaciones sociales, sistemas de creencias, etc. y tienen una fuerte orientación interpretativa. Se diferencian de otros métodos porque abordan “fenómenos contemporáneos en situaciones de la vida cotidiana real” en las cuáles no son claros los límites entre en fenómeno que se estudia y su contexto. (Sautu, 2005) Esta metodología permite realizar una descripción en profundidad de un fenómeno social sobre el cual no se pueden abordar la totalidad de las variables intervinientes, posibilitando encontrar relaciones y descubrir tendencias.

El análisis de textos y discursos parte de considerar que “la realidad se construye a partir de prácticas discursivas que generan los sentidos colectivamente mediante el lenguaje y la interacción social” (Valles, 1997). En este tipo de método cualitativo, “el eje de análisis del análisis se traslada a de la realidad social como tal, hacia el análisis de signos, lenguajes, discursos y habla”. La atención se dirige al lenguaje como medio que contiene las categorías básicas que utilizan los actores para entendernos. (Sautu, 2005)

La triangulación metodológica es definida como la “combinación de metodologías para el estudio de un mismo fenómeno” (Jick,1983, citado por Camou y Prati, 2010). La utilización de múltiples formas de acceder al objeto de estudio, permite superar los sesgos y las limitaciones que presentan los métodos y aumentar la confiabilidad de los resultados obtenidos en la investigación. Asimismo, favorece la construcción de explicaciones que integren las diversas dimensiones del problema de investigación.

El estudio de caso requiere de varias estrategias para la construcción de la evidencia empírica (Sautu, 2005) Atendiendo a los objetivos de la investigación se indagarán fuentes primarias y secundarias,

Fuentes primarias:

Entrevistas a docentes formadores

Fuentes secundarias:

Informes de evaluación final de alumnos residentes

Estrategias:

-Entrevistas en profundidad

- Entrevistas individuales en profundidad a docentes formadores. Tienen el propósito de identificar y definir rasgos de categorías de valoración y clasificación de los alumnos presentes en el discurso docente y conocer la perspectiva subjetiva del entrevistado al valorar a los alumnos. Las entrevistas se realizarán con una pauta flexible, partiendo de unos temas organizadores para dar lugar al discurso espontáneo de los informantes. Los resultados de las entrevistas serán sistematizados a medida que se desarrolle el trabajo de campo.

-Observación no participante

- Observación no participante de reuniones de TAIN⁷. Estos espacios institucionales de reunión se destinan a dos tipos de actividades: reuniones de los docentes de cada curso de la Carrera, y reuniones de todos los docentes con los estudiantes del curso correspondiente. En el primer tipo de reuniones, uno de los temas de trabajo es la evaluación de los alumnos. La observación y registro de los juicios valorativos que emiten los docentes en el intercambio colectivo podrán ser contrastados con los expresados en las entrevistas en profundidad. Se seleccionará un TAIN de cada carrera para realizar la observación.

-Análisis del discurso en documentos institucionales

- Análisis de informes de evaluación escritos por docentes formadores sobre alumnos que han finalizado la residencia docente. En estos documentos se podrá identificar cómo organiza su discurso el docente formador de formadores cuando debe fundamentar por escrito su juicio valorativo.

⁷ El Taller Integrador Interdisciplinario es un espacio de encuentro periódico de los docentes y los estudiantes de cada año de las Carreras de Formación Docente para los Nivel Inicial y Primario de los actuales planes de estudio de la Provincia de Buenos Aires.

Técnicas de relevamiento de información

- Observación no participante
- Entrevistas en profundidad a informantes clave
- Análisis de documentos

Instrumentos:

- Grabación y desgrabación de las entrevistas.
- Registro de observación de las reuniones de TAIN.
- Elaboración de un Diario del entrevistador para registrar notas de campo de impresiones sobre la entrevista, expresiones no verbales, interpretaciones y puntos destacados que pueden tomarse como guía para la interpretación posterior de la información.
- Guías de análisis de documentos diseñados ad hoc en base a las tipologías provisionales elaboradas en base a las entrevistas en profundidad a los informantes clave.

Técnicas de análisis de datos

El análisis de datos se irá realizando de manera simultánea al relevamiento utilizando la inducción analítica y comparación constante, con el propósito de:

- Identificar rasgos, y describirlos
- Clasificarlos y agruparlos
- Relacionarlos y compararlos
- Elaborar tipologías o esquemas de clasificación

-Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas, pasando de la descripción a la interpretación

Las generalizaciones solo podrán ser realizadas posteriormente y sobre los casos analizados

Muestra

Se seleccionarán ocho docentes de cada carrera docente elegida. Los ISFD elegidos se ubican en diferentes distritos de la Región 20. Al interior de cada ISFD los informantes serán seleccionados por la técnica de la “bola de nieve”⁸ La previsión es entrevistar a 16 docentes en total.

Los docentes informantes de cada carrera que sean entrevistados serán clasificados en tres grupos de acuerdo a los años de antigüedad en el desempeño como docente del Nivel Superior.

- a) Hasta 5 años de experiencia,
- b) De 6 a 15 años de experiencia
- d) Más de 15 años de experiencia

-El primer grupo registrará desempeños como formador de formadores en el tiempo de vigencia del actual Diseño Curricular de la Formación Docente.

-El segundo grupo, se habrá desempeñado con el Diseño Curricular de 1998, hasta su caducidad, y el actual.

⁸ La técnica de muestreo “bola de nieve” es atribuida a Leo Goodman, de la Universidad de Chicago y consiste en seleccionar en el universo estudiado a un primer grupo de informantes clave y durante las entrevistas solicitarle que referencien a otros potenciales informantes, y estos a su vez pueden referenciar a otros sucesivamente.

-El tercer grupo se habrá desempeñado como formador de formadores en el marco de al menos tres diseños curriculares, incluyendo el actual, en su trayectoria profesional.

La selección de estas categorías por antigüedad en el desempeño como formador, obedece al interés de conocer si las diferencias cronológicas que refieren a diferentes trayectorias educativas y los años de experiencia como docente de los ISFD con distintos diseños curriculares, introducen una variación en el sistema clasificatorio de los docentes, y también identificar cuáles son las representaciones que prevalecen en cada grupo.

La decisión de seleccionar 4 ISFD de la Región 20, responde al propósito de identificar si existen categorías generales que trasciendan a las culturas institucionales, o si las caracterizaciones de los docentes presentan rasgos asociados a lo institucional y lo local.

6-BIBLIOGRAFÍA CITADA

ALLIAUD A. (2007) La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Universidad de San Andrés. Documentos de trabajo N° 22 (www.udes.edu.ar/files/ESCEDU/DT22-ALLIAUD.PDF).

BIRGIN, A. y **PINEAU**, P. (1999). “Son como chicos”. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente, en: *Cuadernos de Educación-Serie Formación Docente*, Año 1-N° 2, Escuela Marina Vilte-CTERA

BOURDIEU, P. y **SAINT MARTIN**, M. (1998) “Las categorías del discurso profesoral”, en *Revista Propuesta Educativa*, año 9, N° 19, Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas.

BOURDIEU, P. y **PASSERON**, J.C, (2003) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAMOU, A. y **PRATI**, M. (2010) “Las políticas de evaluación universitaria en la Argentina: consideraciones metodológicas en torno a las instituciones, los actores y las practicas, en **WAINERMAN**, C. y **DI VIRGILIO**, M.M. (comp.)(2010) *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial, Buenos Aires.

CASTORINA, J. A. Y **BARREIRO**, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico: una relación problemática. *Boletín de Psicología*, No. 86, Marzo 2006, 7-25

CASTORINA, J. A. (2004) “Las creencias del sentido común de alumnos y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía”. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 009. Mérida-Venezuela

CASTORINA, J.A. y **KAPLAN**, C. (1997) “La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica”. *Revista del IICE* N° 7. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DAVINI, Ma. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.

DE LA MAZA, L.M. (2009) “El sentido del reconocimiento en Hegel” en *Revista latinoamericana de filosofía versión On-line* ISSN 1852-7353 Rev. latinoam. filos. v.35 n.2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires nov. 2009

DGCyE. Subsecretaría de Educación, (2007) Marco General de Política Curricular. La Plata, Buenos Aires.

DGCyE. Subsecretaría de Educación, (2007) Marco General de la Formación Docente. La Plata, Buenos Aires.

FRASER, N. (2006). “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. En FRASER, Nancy y HONNETH, Axel, *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, Morata.

FRIDMAN, M. (2000). Alumnidad: la construcción de un mito en el discurso de los formadores de formadores, Rosario, *Cuadernos de Pedagogía*, Año VI, N° 7, Editorial Bordes

FRIGERIO, G. (1992) “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina”, *Propuesta Educativa* N° 6.

GONZÁLEZ, M. N. (2010) La disolución de la categoría de identidad: la aproximación deconstructiva del pensamiento de Nancy Fraser. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas* 10 (18): 65-74, enero-junio de 2010. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v10n18/v10n18a07.pdf>.

KAPLAN, C. (2008) *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires: Colihue

KAPLAN, C. (1997) “Inteligencia escuela y sociedad. Las categorías del juicio magisterial sobre la inteligencia”, en *Revista Propuesta Educativa*, Vol. 8 N° 16, pp. 24-32. Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila.

KAPLAN, C. (1992) *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

LISTON, D. P. y ZEICHNER, K.M. (2003) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata. Madrid

MASTACHE, A. (1998) *Representaciones Acerca de la Formación. Literatura y mito*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (I.I.C.E.)*

PERRENOUD, PH.(1998) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid..

PUIGGRÓS, A. (1994) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Aique Grupo Editos. Buenos Aires. Argentina.

INVESTIGACIONES CONSULTADAS

ACOSTA, F. (2010) “Capítulo 2: Los formadores de docentes” en Tenti Fanfani, Emilio (Coord.), *Estudiantes y profesores de los ISFD. Opiniones, valoraciones y expectativas, Documento Área Investigación INFD. IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.*

CORREA, E.B., DANIELI, M.E., NADRA, M. (2009) *Trabajo De Investigación: La Deserción Y Repitencia Escolar En La Formación Inicial De Los Futuros Docentes. INFOD 2007: “Conocer para incidir en los aprendizajes escolares” Res. N° 6/2007. Córdoba. <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/364.pdf>*

D’ANDREA, A.M., CORRAL DE ZURITA, N. (2006) *Representaciones sociales de los formadores de formadores sobre el éxito y el fracaso académico y el buen y el mal estudiante. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades - Instituto en Ciencias de la Educación.*

Resistencia –Chaco. <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-007.pdf>

MARCO GENERAL DE POLÍTICA CURRICULAR (2007) DGCyE. La Plata.

MESSINA, G. (1999) Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 19. Formación Docente. Enero - Abril 1999

SILVESTRI, L. I., **FLORES**, F. A. (2006) Profesores y estudiantes atribuciones causales del éxito y el fracaso académico. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades - Instituto en Ciencias de la Educación. Resistencia –Chaco.

<http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-010.pdf>

TENTI FANFANI, Emilio (2010) “Capítulo 1: Configuraciones sociales y culturales de estudiantes y docentes de los IFD: algunas claves interpretativas”, en Tenti Fanfani, Emilio (Coord.), *Estudiantes y profesores de los ISFD. Opiniones, valoraciones y expectativas, Documento Área Investigación INFD*. IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ACOSTA, F. (2010) “Capítulo 2: Los formadores de docentes” en Tenti Fanfani, Emilio (Coord.), *Estudiantes y profesores de los ISFD. Opiniones, valoraciones y expectativas, Documento Área Investigación INFD*. IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

ALLIAUD A. (2007); La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Universidad de San Andrés. Documentos de trabajo N° 22 (www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT22-ALLIAUD.PDF).

ALLIAUD A. (2004) La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>

BECKER, H. (2009) *Trucos Del Oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores

BIRGIN, A. y **PINEAU**, P. (1999). “Son como chicos”. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente, en: *Cuadernos de Educación-Serie Formación Docente*, Año 1-Nº 2, Escuela Marina Vilte-CTERA

BOURDIEU, P. y **SAINT MARTIN**, M. (1975,1998) “Las categorías del discurso profesoral”, en *Revista Propuesta Educativa*, año 9, Nº 19, Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas.

CASTORINA, J. A. (2004) “Las creencias del sentido común de alumnos y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía”. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº 009. Mérida-Venezuela

CASTORINA, J. A. Y **BARREIRO**, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico: una relación problemática. *Boletín de Psicología*, No. 86, Marzo 2006, 7-25

CASTORINA, J.A. y **KAPLAN**, C. (1997) “La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica”. *Revista del IICE* Nº 7. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CORCUFF, Ph. (2005) Lo colectivo en el desafío de lo singular: partiendo del *habitus*. En: Lahire, Bernard (dir.) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CORNU, L. (1998)“La confianza en las relaciones pedagógicas” en Frigerio G., Poggi M. y Korinfeld D., *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Noveduc. Buenos Aires.

DÁVILA, O.; GHIARDO, F. y MEDRANO, C. *Los desherederos. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA, 2006.

DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs. As., Paidós.

DE LA MAZA, L.M. (2009) “El sentido del reconocimiento en Hegel” en *Revista latinoamericana de filosofía versión On-line* ISSN 1852-7353 Rev. latinoam. filos. v.35 n.2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires nov. 2009

DGCyE. Subsecretaría de Educación, (2007) Marco General De Política Curricular. La Plata, Buenos Aires.

Documento Metodológico Orientador Para La Investigación Educativa (2008) Ministerio de Educación de la Nación.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. Buenos Aires.

ESTEVE, J. M. (2006). “Identidad y desafíos de la condición docente”. En Emilio Tenti Fanfani (comp.), *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/IIPE-UNESCO/Fundación OSDE.

FELDMAN, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Aique.

FRASER, N. (2006). “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. En FRASER, Nancy y HONNETH, Axel, *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, Morata.

FRIGERIO, G. (1992) "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina", en *Propuesta Educativa* N° 6.

GONZÁLEZ, M. N. (2010) La disolución de la categoría de identidad: la aproximación deconstructiva del pensamiento de Nancy Fraser. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas* 10 (18): 65-74, enero-junio de 2010. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v10n18/v10n18a07.pdf>.

KAPLAN, C. (2008) *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Ed. Colihue

KAPLAN, C. (1992) *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

KAPLAN, C. (1997) "Inteligencia escuela y sociedad. Las categorías del juicio magisterial sobre la inteligencia", en *Revista Propuesta Educativa*, Vol. 8 N° 16, pp. 24-32. Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila.

MARTÍNEZ, M. Elena; **VILLA**, A.; **SEOANE**, V. (coords.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo, 2009.

MAXWELL, J. (1996) "Un modelo para el diseño de investigación cualitativo", *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. Traducción: María Luisa Graffigna. SAGE Publications.

MEIRIEU, Ph. (1998) *Frankenstein Educador*, Edit. Laerte. Barcelona.

MESSINA, G. (1999) Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 19. Formación Docente. Enero - Abril 1999

PALAMIDESSI, M., **SUASNÁBAR**, Cl. y **GALARZA**, D.(2000) *Educación, Conocimiento y Política. Argentina, 1983-2003*. Ed. Manantial. Buenos Aires.

PERRENOUD, PH.(1998) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ed. Morata: Madrid.

PUIGGRÓS, A. (1994) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires. Argentina.

RAYOU, P. (2009) “El relevo de las generaciones”. En: *Propuesta Educativa* N° 31, Año 18. Buenos Aires: FLACSO – Argentina.

SAUTU, R. (2005) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere, Buenos. Aires.

SOUTHWELL M. (2006) “Transmisión intergeneracional. Responsabilidad adulta y formas de reconocimiento” en Guillermo Ríos (comp.) *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*. AMSAFE. Santa Fe.

SOUTHWELL, M. (2009) “Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”, en Yuni José (Comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*, Encuentro Grupo Editor. Córdoba.

SOUTHWELL, M. (2004) “El trabajo de enseñar. Tradiciones, nuevas tensiones y desafíos en la formación docente de la Provincia de Buenos Aires”. Documento final del seminario. La Plata: DGCyE.

STEIMAN, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Baudino Ediciones. Buenos Aires.

TAYLOR S. J. y BOGDAN R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2010) “Capítulo 1: Configuraciones sociales y culturales de estudiantes y docentes de los IFD: algunas claves interpretativas”, en Tenti Fanfani, Emilio (Coord.), *Estudiantes y profesores de los ISFD. Opiniones, valoraciones y expectativas*, Documento Área Investigación INFD. IIFE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

TERIGI, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Ponencia presentada en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

VALLES, M. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, Editorial Síntesis, Madrid.

WAINERMAN, C.; SAUTU, R. (comp.) (2001) *La trastienda de la investigación*. Lumiere. Buenos Aires.

WAINERMAN, C. y DI VIRGILIO, M.M. (comp.) (2010) *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial, Buenos Aires.

WRIGHT MILLS, Ch. (1994) “Apéndice sobre Artesanía Intelectual”. En: *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.