



Especialización en Pedagogía de la Formación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Trabajo final integrador presentado para la
obtención del grado de Especialista en Pedagogía
de la Formación

Reconstrucción de las trayectorias en formación y los recorridos
seguidos por los Estudiantes del Profesorado para la Educación
Primaria

DIRECTORA: Dra. Viviana SEOANE

TUTORA: María DAPINO

AUTORA: Carolina COSTANTINO

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito indagar las trayectorias *en* formación de las/los estudiantes que llegan Profesorado para la Educación Primaria. Más específicamente, se indagan la pluralidad de experiencias, desde la perspectiva de los estudiantes, en relación a los diferentes modos de transitar y construir esa trayectoria de docentes *en* formación, en el actual marco normativo que sustenta a la Formación Docente Inicial.

Desde una perspectiva socio-antropológica y a través de un enfoque comparativo, se intentan comprender e interpretar la diversidad de recorridos que realizan las/los estudiantes *durante* la formación docente inicial.

La estrategia metodológica que se utiliza es de tipo cualitativa a través del trabajo con entrevistas en profundidad y cuantitativa mediante la utilización de encuestas autoadministradas, como formas de recolección de datos apropiadas para reconstruir las trayectorias y para acceder al significado subjetivo de las experiencias en formación de las/los estudiantes, en mundos heterogéneos.

Identificación del tema de manera desarrollada y fundamentada

El trabajo que nos proponemos, tiene como objetivo construir algunas claves conceptuales que nos permitan abordar la complejidad de las *trayectorias en formación*¹ de los estudiantes que recibimos en la Formación docente inicial². El sentido del mismo es impulsar la producción de saberes sobre la enseñanza y la formación para el trabajo docente, asumiendo que la formación docente inicial requiere de conocimientos específicos y especializados que puedan dar cuenta de esa complejidad.

Esta indagación pretende centrarse en los recorridos que los estudiantes realizan en el Profesorado para la Educación Primaria (en adelante PEP) del Instituto Superior de Formación Docente N° 147, de gestión estatal (Región 15), Provincia de Buenos Aires. Es decir, se busca indagar cómo vivencian su paso por la Formación Docente. Sostenemos que esto nos permitiría poner en cuestión el núcleo de concepciones que tienen los docentes formadores del Instituto, mediante las cuales suelen explicar el aprendizaje de sus alumnos por atributos individuales tales como la motivación³, la capacidad, la disponibilidad de tiempo y la voluntad, y se relega a un nivel secundario tanto los aspectos institucionales, en los que se incluyen las prácticas de enseñanza, así como las propias condiciones socio-económicas que desde la perspectiva de los formadores, no influirían significativamente en los logros educativos.

Si se examina las opiniones que tienen los formadores de nuestro Instituto acerca de quiénes ingresan y cursan la carrera docente se observa una tensión entre el alumno esperado/deseado y el alumno real que efectivamente tienen. Para la mayoría de ellos, los estudiantes llegan con un capital cultural muy débil, tienen una actitud más

¹ Por trayectorias en formación me refiero al período de formación de grado/formación docente inicial, en este caso en los Institutos de Formación Docente.

² La formación docente inicial se refiere a la formación de futuros/as formadores/as en instituciones de Nivel Terciario No Universitario o en Universidades, a través de la cual se obtiene un título de grado.

³ Véase los aportes del estudio de Tenti Fanfani (2010).

“interesada”/pragmática (en el sentido de que sólo estudian la carrera docente para obtener un empleo rápido), son más “facilistas” o, menos predispuestos para el trabajo de estudio, valoran más los contenidos disciplinarios que los pedagógicos-didácticos, son más “dependientes”, es decir, se perciben relaciones de saber/poder supuestamente “infantilizadas” o escolarizadas, utilizan una especie de economía “escolar” al momento de estudiar (resúmenes de algún compañero, o bien, el procedimiento de copiar/pegar de Internet), la gran mayoría de ellos demora la titulación, posterga las instancias de exámenes finales y/o de exámenes parciales. Estas valoraciones y expectativas configuran lo que Berger (2000 citado en Elichiry, 2011:145) denomina un habitus dominante que “usualmente privilegia a ciertos estudiantes, con mayor capital cultural: el alumno esperado, mientras margina a otros: con menor dotación”.

Sin embargo, se percibe que a nivel del discurso los profesores producen una argumentación acorde a la nueva agenda político-educativa sobre las trayectorias formativas, lo cual genera una distancia entre ese malestar de “sentido común pedagógico” y los modos de intervención políticos y pedagógicos que podrían “dar lugar” a nuevos sentidos transformadores de la formación y de las prácticas docentes.

Nuestra propuesta propone una indagación en relación a la pluralidad de recorridos de formación para el oficio de enseñar.

Consideramos que las contribuciones de esta propuesta de investigación podría ser un aporte relevante no solo para los profesores y los estudiantes de la formación de nuestra institución ya que les devuelve una imagen en espejo inobservable desde su experiencia personal, sino también, para quienes, desde distintos niveles de la gestión del sistema formador, apuntan al planteamiento y al diseño de dispositivos de acompañamiento de los estudiantes.

Formulación y fundamentación de la problemática

El pasaje por las instituciones formadoras y la obtención del título habilitante constituyen solo una etapa entre otras para la adquisición del oficio de enseñar que tiene lugar a lo largo del tiempo y de toda la vida debido a los vertiginosos cambios a los que están sometidas las profesiones. Las nuevas formas de organización del trabajo y de gestión del conocimiento en las nuevas sociedades de la información transforman los diversos cambios, desestabilizando las formas tradicionales de vincularse, de transmitir conocimiento (Vezub, 2011: 162).

Andrea Alliaud (2011:61) caracteriza a la situación actual de la docencia observando una “decepción cada vez más acentuada” cuando se trata de enseñar. Refugiados en el micro territorio del aula y cada uno desde sí, aminoramos la acción (llegando incluso a la parálisis) o la aceleramos, actuando sobre los mecanismos que, creemos, crean las condiciones para lograr que lo que no parece posible acontezca. Nos retiramos (estando o no presentes) o sobreactuamos. No hacemos o hacemos demasiado, tratando de manipular las variables intervinientes en la enseñanza.

En este sentido, los cambios se sienten de una manera particular en el caso de la docencia, debido a las raíces modernas que la configuraron y al programa institucional adoptado, el cual está basado en el trabajo sobre los otros, en una serie de principios sagrados, colocados por fuera del mundo, de la acción y de los intereses personales, anidado en la vocación, en el compromiso y en las cualidades morales de quienes lo ejercen al amparo de las instituciones y en delegación de la autoridad pedagógica conferida por la sociedad y el programa institucional (Dubet, 2006).

En este escenario cobra particular importancia la manera en la cual se configura la identidad profesional y se construye el oficio de enseñante, no sólo en las primeras instancias de socialización y de formación, sino con posterioridad, durante toda la trayectoria. En nuestro trabajo nos interesa hacer foco en la trayectoria *en* formación, en los

modos de construir el oficio en la Formación docente inicial, en la complejidad de los contextos de formación: ¿Cómo se puede caracterizar y describir a las trayectorias *en* formación de las/los estudiantes de nuestro Instituto? ¿Serán recorridos diversos y diversificados? ¿Cuáles podrían ser sus dimensiones de análisis?

En este sentido, las trayectorias se definen como el resultado de las estrategias, acciones y elecciones que las/los estudiantes efectúan, a veces de manera autónoma, otras veces convocados por los docentes, en contextos específicos, frente a situaciones particulares. Por lo tanto, esta indagación debe contemplar dos niveles de análisis: la perspectiva de los sujetos y la de los contextos.

En este sentido, proponemos al menos cuatro *dimensiones de análisis* de las trayectorias *en* formación, atendiendo a su complejidad, temporalidad y al ámbito institucional en las cuales se constituyen:

- 1- *La Formación docente inicial*: el interés de nuestra propuesta de investigación es hacer foco en el *durante* de la Formación inicial del Profesorado para la Educación Primaria. Sin embargo, muchos de nuestros estudiantes eligen a la Formación docente luego de haber realizado otros recorridos formativos previos y/o en simultáneo a la carrera.

En este sentido consideramos necesario establecer en primer lugar cuáles fueron los estudios que siguió o está siguiendo cada estudiante, si fueron consideradas otras opciones, por qué las desestimaron, o qué motivó luego su abandono... ¿Cuáles fueron las motivaciones que condujeron a su elección como una opción válida en términos de desarrollo personal y de la futura inserción laboral?

Esta dimensión o primer eslabón de la trayectoria en formación, contribuye a formar, junto con la biografía escolar previa, los rasgos inaugurales de la identidad profesional.

En relación a esta dimensión, las/los estudiantes que recibimos en nuestro Instituto, en el PEP, mayormente han realizado recorridos de Nivel Superior y muchos de ellos en simultáneo a la elección del Profesorado.

- 2- *La elección de otros tramos formativos:* en esta segunda dimensión consideramos que es necesario analizar qué tipo de actividades de capacitación eligen los estudiantes *en* formación, tales como seminarios del INFOD, Cursos del CIIE, propuestas de Formación de gremios y sindicatos, asistencia a Charlas, Talleres, Jornadas y Congresos. Creemos que esta dimensión podría servir para indagar cuáles son las imágenes que las/los estudiantes tienen en relación a la formación docente, qué importancia le atribuyen para la transformación y el mejoramiento del oficio de enseñar.

En este sentido observamos que en nuestro instituto muchos de las/los estudiantes prefieren realizar cursos y capacitaciones sobre determinadas áreas curriculares: por ejemplo, Prácticas de lenguaje, Ciencias Naturales y Tics, Matemáticas y Tics, seguidos por el interés de otros cursos de educación en general y, en menor medida, sobre temas transversales (Educación Sexual Integral, Construcción de ciudadanía, El abordaje de situaciones de conflictos en el ámbito escolar).

- 3- *El contexto institucional de actuación:* esta dimensión puede resultar un poco amplia dado que los estudiantes se desenvuelven en varios planos institucionales. No obstante esto, nosotros acotaremos nuestro análisis al contexto institucional de desenvolvimiento del Instituto formador.

Las instituciones pueden actuar como promotoras u obstaculizadoras del desarrollo formativo de los estudiantes. En este sentido las características del Instituto formador cobran particular relevancia: en relación a los espacios de participación promovidos por la institución, nuestro Instituto cuenta con un Centro de Estudiantes intermitente, en el cual algunos de sus integrantes pertenecen al Profesorado para la Educación Primaria; en menor medida, participan en el CAI; las formas de acompañar y materializar las Políticas Estudiantiles...

- 4- *El marco normativo:* es importante señalar que los recorridos que desarrollan los jóvenes destinatarios de nuestra indagación, desde el egreso del secundario a la actualidad, tiene como marco el período que va del 2012-2015. Etapa profundamente atravesada por la recuperación de la centralidad de la educación, desde la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 que despliega sus políticas de fortalecimiento y/o creando ámbitos que permitan generar y sostener nuevas oportunidades para el desarrollo del sistema educativo y, en particular, de la formación docente; por el aumento de la tasa de escolarización en la educación superior (Véase Tenti: 2010); la democratización del Nivel Superior; el desarrollo de las políticas estudiantiles; entre otros.

La relevancia de cada una de estas dimensiones en la construcción de la trayectoria en formación puede variar. En algunos casos la impronta de la primera fase, la formación inicial puede ser fundamental en la manera de emprender el recorrido del oficio del docente en formación; en otros, en cambio, puede ser más significativo el contexto institucional donde se experimentó la primera socialización en la construcción de la trayectoria *en formación* a través del acompañamiento realizado por algún docente influyente o debido a la participación de algún ámbito institucional.

En decir, la manera en la cual se articulan estas dimensiones imprime una particularidad y singularidad a la trayectoria *en formación* de cada estudiante. Se parte del supuesto que a las trayectorias personales y formativas de los estudiantes, conjugadas con las características organizativas de las instituciones formadoras, se constituyen en obstaculizadores de la permanencia y egreso exitoso de la formación. Muchas veces, el nivel superior no universitario, replica un modelo escolar que solo considera o prevé un ideal de trayectoria teórica, cuya duración está estandarizada y determina la progresión de los aprendizajes (al margen de los formatos no lineales que habilita los marcos normativos y documentos del nivel, como por ejemplo: sistema de tutorías; régimen de cursada libre y/o promocional, etc.).

En síntesis: desde los estudios que establecen a la formación docente inicial como trayectoria, nos interesa indagar las trayectorias en formación (marchas y contramarchas, desplazamientos, etc.), en relación a cuatro dimensiones: la formación docente inicial (propriadamente) la elección de otros tramos formativos, el contexto institucional y el marco normativo; para conocer la diversidad de recorridos que los estudiantes construyen acerca de su formación docente, es decir, cómo viven y construyen subjetivamente su oficio de docentes en formación. Nos proponemos con esta indagación poner en cuestión algunos de los supuestos de los docentes formadores, basados en recorridos lineales o teóricos esperados/deseados.

Sistematización de estudios y debates sobre la problemática

Nos apoyaremos en la obra de Bourdieu (1999) en la cual la *noción de trayectoria* se encuentra ligada a la teoría de los campos: la trayectoria se conforma mediante las posiciones sucesivas que el sujeto adopta en el transcurso de sus experiencias y en un campo de fuerzas, espacio social en movimiento, sometido a transformaciones y disputas de poder. La trayectoria supone un recorrido, un desplazamiento, permite trazar la ubicación de un agente en relación con su campo. El concepto implica además una dimensión temporal en tanto las trayectorias son entendidas como posiciones sucesivas que se ocupan en un espacio en movimiento, sometido a transformaciones y disputas.

La categoría de trayectoria en un principio había sido utilizada por la sociología del trabajo como sinónimo de “carrera”, entendida esta como una serie de puestos fijos, observables e institucionalizados, en vía ascendente y piramidal. En esta perspectiva, el sentido de la trayectoria era único y lineal, y solo podía ocurrir desde los escalones más bajos de la carrera hacia los superiores. Sin embargo, posteriormente la trayectoria fue concebida en términos relacionales, al incorporar los aspectos subjetivos que interactúan con una determinada estructura, en nuestro caso, de formación. Es decir, cómo desarrollaremos en el apartado siguiente, no hay una única trayectoria y recorrido posible,

sino que un mismo individuo puede presentar diferentes trayectorias en distintos momentos de su desarrollo profesional.

a) La formación docente inicial como trayectoria

El recorrido que proponemos se centra en el enfoque de *trayectorias*, en general, y de trayectorias formativas, en particular, que en este trabajo denominaremos trayectorias *en formación*, para enfatizar nuestro interés en hacer foco en el *durante* de la Formación. La importancia de este enfoque radica en que la noción de trayectoria no supone ninguna secuencia en particular, ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito; al mismo tiempo que el concepto no se aplica únicamente a un determinado dominio sino que se extiende a muchos posibles.

Los estudios sobre trayectorias tienen un amplio y diverso abordaje. Tomando la conceptualización de Pierre Bourdieu la abordamos desde la perspectiva que interpela el supuesto de la biografía lineal estándar:

(...) asistimos a la ilusión biográfica al tratar de producir una historia de vida como la narración coherente de una secuencia de acontecimientos y dado que lo real es discontinuo, el concepto de trayectoria aparece ligada a una matriz con estructura de red, que intenta dar cuenta de las relaciones entre las diferentes posiciones que logra ocupar un individuo ya sea en el campo social, institucional, laboral, entre otros. Lo que significa que lleva a elaborar la noción de trayectoria como serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (Bourdieu, 1997: 82).

Desde esta perspectiva teórica y metodológica, el concepto de Trayectoria, para nuestra indagación, nos permite hacer referencia a las múltiples formas de llegar y recorrer a la Formación Docente, la cual no implicaría recorridos lineales.

Desde esta perspectiva, la comprensión de los recorridos de los estudiantes requiere traer a consideración los condicionamientos materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en las producciones de las propias trayectorias en formación.

Sin embargo, sabemos que el sistema educativo es portador de un conjunto de “imágenes simbólicas” que suponen itinerarios “normales”, donde hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quiénes son los caminantes, y donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado y las curvaturas se considera como déficit, desvío, incompletud, carencia. Es decir:

(...) la trayectoria no supone ninguna secuencia en particular, ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito; al mismo tiempo que el concepto no se aplica únicamente al dominio laboral, sino se extiende a otras esferas vitales del curso de vida tales como la escolar, conyugal o reproductiva (...) (Tesis de doctorado de María Inés Guerra Ramírez, 2008).

Se hace necesario entonces, mirar las motivaciones de los estudiantes, el stock de recursos a los que están expuestos y la posibilidad de poner en juego diferentes capacidades para trazar recorridos, para comprender el abanico de comportamientos más o menos armoniosos o contradictorios. En palabras Lahire (2007)

(...) pensar sociológicamente a los niños y a los adolescentes [a los jóvenes⁴] implica comprender su lugar en el seno de las diferentes configuraciones de relaciones de interdependencia entre los actores que componen el universo familiar, el grupo de pares y la institución escolar, en vez de intentar definirles exclusivamente a partir de las prácticas mediante las cuales procurar distinguirse de los adultos –padres y profesores especialmente- (Bernard Lahire, 2007:23).

⁴ El agregado es nuestro.

b) Algunos aportes de la Sociología de la educación

Ahora bien, cómo pensar los recorridos formativos en el marco del “declive del modelo institucional” (Dubet, 2006). Esta perspectiva nos aporta que en un escenario caracterizado por la pérdida de significatividad de las instituciones tradicionales, las acciones de los actores y los vínculos que construyen entre ellos se constituyen en estrategias y dispositivos de inscripción social más débiles que los del período institucional. “Cuando ya no hay estructuras que rijan la acción, la sociedad se ve ‘forjada’ por los individuos y sus relaciones” (Dubet, 2012: 69).

Además, si nos situamos en la *sociología de la experiencia* los aportes de Dubet y Martuccelli (1998) son esclarecedores para nuestra indagación, en la medida que se separan de las posiciones que caracterizan a la socialización escolar como un proceso uniforme, tendientes únicamente a reproducir condiciones y desigualdades sociales de origen y nos facilitan pensar en las diversas estrategias que ponen en práctica los actores cuando se sitúan ante los procesos de institucionalización que, si bien pueden resultar homogéneos en lo que hace a las trayectorias de inscripción social no lo son en lo que hace a las experiencias y oportunidades de acción que ofrecen a los actores. El objetivo de una sociología de la experiencia es saber cómo los actores son capaces de administrar la heterogeneidad del mundo social en que están insertos, el modo en que los actores perciben su situación y las explicaciones que ellos mismos dan de su acción, ya que si uno plantea la hipótesis de que los individuos existen, desde luego debe admitir que son mucho más que la suma de sus condicionamientos.

Esta perspectiva sostiene que “mientras la escuela era considerada como una institución que transformaba valores colectivos en personalidades individuales, la socialización podía ser esencialmente concebida como un proceso de interiorización de normas y valores” (Dubet; Martuccelli, 1998:63). Sin embargo, a partir de las “mutaciones en la escuela”, es necesario repensar este concepto. La socialización tiene que estudiarse en referencia a la actividad de los actores, ya que son ellos quienes construyen su experiencia escolar y se forman a partir de ella.

Frente a la capacidad socializadora de la escuela en el período institucional, en el declive de las instituciones, Dubet señala que la atención debe correrse hacia las diversas capacidades de acción que ponen en juego diferentes actores aún en circunstancias similares y/o iguales.

Ahora bien, para la realización de estudios centrados en esta concepción formula los conceptos de experiencia y experiencia escolar. Dubet define “experiencia escolar” como “(...) la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet; Martuccelli, 1998:79). De este modo, la socialización y la formación del sujeto serían el proceso por el que los actores construyen dicha experiencia; siempre atendiendo al hecho que las lógicas que se combinan no pertenecen al individuo, sino que es el sistema escolar quien se las impone. Para el autor, “estas lógicas de acción corresponden a las tres ‘funciones’ esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de competencias y educación” (Dubet; Martuccelli, 1998:79). Lo que es central en este autor es que son los actores quienes construyen su experiencia escolar y, a su vez y en el mismo proceso, se construyen a sí mismos como sujetos.

En efecto, uno de los rasgos que Dubet encuentra en la construcción de experiencias en la sociedad contemporánea, y que se especifica con especial notoriedad en lo que hace a la educación, es que el declive del modelo de organización social institucional da lugar a la construcción de experiencias sociales y educativas que se vinculan a las diversas estrategias individuales que ponen en situación los actores. En este sentido, si se admite que:

(...) la integración de las diversas ‘funciones’ de la escuela ya no sirve, el proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones

escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas in vivo por los actores presentes. (Dubet y Martuccelli, 1998: 63).

Consideramos que la sociología de la experiencia es un soporte teórico relevante para pensar a las trayectorias en formación de los estudiantes, en la medida de que no deja de reconocer el rol socializador de la educación. Sin embargo, se separa de las posiciones que caracterizan a la socialización escolar como un proceso uniforme tendiente a reproducir condiciones y desigualdades sociales de origen. Por el contrario, la sociología de las experiencias postula que el proceso de socialización presupone diversas estrategias de actuación por parte de los actores partícipes de los procesos educativos, a través de los cuales los actores construyen diferentes experiencias, aunque se inscriban en idénticos dispositivos/trayectorias: “La socialización ya no es reductible a la interiorización de un *habitus*, sino el aprendizaje de una capacidad estratégica” (Dubet, Martuccelli, 1998: 81).

Es decir, las reformulaciones de Dubet y Martuccelli al concepto de experiencia nos facilita pensar en las diversas estrategias que ponen en práctica los actores –en este caso, los estudiantes de formación docente- cuando se sitúan ante procesos de institucionalización que si bien pueden resultar homogéneos en lo que hace a las trayectorias de inscripción social que se le plantean a los actores, no lo son en lo que hace a las experiencias y oportunidades de acción que ofrecen a los actores.

Por otra parte, consideramos de gran importancia los aportes del sociólogo francés Bernard Lahire que se inscribe en la tradición teórica de Pierre Bourdieu⁵. Para Lahire el mundo social en el que se desenvuelven los individuos da cuenta de un sin número de experiencias socializadoras, las cuales son heterogéneas y hasta contradictorias entre sí. En sus palabras: “esto quiere decir que no tenemos incorporado

⁵ Aunque considera que: “hay una serie de cosas que ha dicho Bourdieu que son muy interesantes pero que a veces son insuficientes para entender las contradicciones con las que nos encontramos cuando tratamos de comprender el mundo social” (Lahire; 2011:72).

un sistema coherente y homogéneo de disposiciones que puede transferirse para todos lados, sino que somos el producto de disposiciones heterogéneas y muchas veces contradictorias” (Lahire; 2011:72). Estas disposiciones heterogéneas van a actuar o a inhibirse según la situación en la que se encuentre el sujeto. Esto es lo que hace que el autor hable del *hombre plural*. En este sentido es que el sociólogo francés considera que la noción de campo de Bourdieu se topa con serias limitaciones a la hora de pretender comprender cualquier práctica social. De este modo, “el problema es que no todos los contextos de acción son campos. (...) Yo creo que es necesario definir otros tipos de contexto de referencias” (Lahire; 2011:73). Los individuos, entonces, se inscriben en universos diversos que funcionan de maneras distintas (y que, por lo tanto, no siempre responden a las características de un campo). El autor lo explica de la siguiente manera:

Los individuos son producto de socializaciones heterogéneas. Si una persona sólo ha interiorizado la gran cultura, entonces no verá la televisión popular. Al contrario, aquel que no está habituado más que a la socialización de un medio popular no escuchará jamás la gran música clásica, no experimentará la literatura legítima, ni irá al teatro. En general, la mayor parte de la gente alterna, oscila, entre la cultura menos legítima y la más legítima. Sin embargo, están siempre jerarquizadas. Entonces, cuando ven algo popular en la televisión, tienen vergüenza. Dirán que querrían hacer otra cosa, deberían hacer otra cosa, más que mirar algo malo en la televisión. (Lahire; 2011:73).

Ahora bien, ¿a qué se refiere Lahire cuando utiliza el término *disposiciones*? En principio, “(...) cuando nos referimos a ‘disposiciones’ hacemos referencia a las diversas maneras de ver, de sentir, de actuar” (Lahire; 2009:13). El autor advierte que, en general, en las ciencias sociales es posible encontrar multitud de términos similares a este. De este modo, “en cada oportunidad, estos términos son equivalentes ya que refieren a maneras de hacer que están incorporadas y eso es el producto de lo que el mundo social ha hecho en y sobre nosotros. Estamos modelados permanentemente por el mundo social” (Lahire; 2009:14). Sin embargo, este modelado se da a partir de marcos sociales que son distintos y poseen lógicas diferentes, las cuales no son necesariamente coherentes entre sí.

Esta conceptualización que realiza Lahire viene a cuestionar, justamente, una visión homogénea (u homogeneizadora) del sujeto. A este respecto, el autor se pregunta si la pluralidad de comportamientos que pueden observarse actualmente es producto del “cambio de lente” con que se mira el mundo social o bien estamos frente a un mundo social que ha cambiado. La respuesta de Lahire sostiene que se trata de ambas cuestiones.

Por otro lado, para problematizar la experiencia escolar, Lahire se refiere a los llamados “tránsfugas de clase”. Estos vendrían a ser: “(...) individuos que provienen de una determinada clase social y que a lo largo de sus trayectorias pasan a pertenecer a otra. Cuando se estudia a estos individuos, se observa que son personas portadoras de disposiciones muy contradictorias (...)” (Lahire, 2009:18).

En este sentido, el autor sostiene que:

Esto se produce porque la institución escolar no transformó todo lo referente a sus disposiciones. (...) La construcción de las desigualdades sociales ante los saberes escolares sólo se puede entender si se demarcan estos aspectos. Hay que señalar el tipo de malentendido que hay entre la escuela y los alumnos, los encuentros equívocos entre maestros y alumnos. Esos diálogos de sordos, maestros que hacen preguntas y jóvenes que contestan cualquier cosa porque no entienden qué se les pregunta. (...) No es posible comprender un proceso de desigualdad si no se llega a este nivel de detalle (Lahire; 2009:18-19).

A su vez, según este autor, es necesario también indagar en las particularidades de cada contexto escolar, al mismo tiempo que es necesario estudiar cómo llegan los alumnos a esta clase de instituciones y qué disposiciones han incorporado a partir de los procesos de socialización atravesados. A este respecto, Lahire ejemplifica del siguiente modo: “(...) hay chicos que van a entrar a la escuela conociendo ya muchas interacciones favorables a la apropiación del saber escolar. Por otro lado, hay otros niños y niñas que carecen de estas interacciones, y que no pueden tener la posibilidad de apropiarse del saber escolar y tener éxito en la escuela” (Lahire; 2009:19).

Asimismo, puede afirmarse con Lahire que “(...) es preferible concebir a los alumnos como portadores, no de habitus (coherente, homogéneo), sino como portadores de patrimonios, disposiciones, que pueden ser heterogéneas, de las cuales una parte de éstas pueden ser útiles a la escuela y otras pueden ser minusvalidantes” (Lahire; 2009:20).

De esta manera, la teoría del actor plural de Lahire nos sirve para pensar un sujeto con múltiples lógicas de acción. En palabras de Montes: “(...) el autor sostiene que se interiorizan históricamente múltiples hábitos o esquemas de acción en contextos de socialización que pueden ser más o menos heterogéneos” (Montes; 2009:115). Así, la necesidad de observar tanto los acontecimientos que atraviesan los individuos y las disposiciones que los mismos han aprehendido, permite pensar desde una perspectiva situacional y de “seguimiento” de los actores a las trayectorias (en formación, en el caso particular de esta indagación) que van desarrollando. El término *trayectoria* resulta útil, debido, justamente, a dicha pluralidad de “lógicas prácticas” y de “contextos” en los cuales dichos actores construyen sentido y desenvuelven sus acciones.

En términos de Montes y Sendón (2006) pensar las trayectorias implica mirar la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias biográficas y sociales. Están presentes los elementos estructurales puestos en acción en contextos y situaciones determinadas a través de operaciones subjetivas que implican heterogeneidad de valores, criterios, mandatos o posibilidades.

En este sentido, se hace imprescindible analizar la Formación Docente inicial a la luz del concepto de *Trayectorias*. Las formas en que se configuran las trayectorias por la formación docente de los estudiantes dependen de un conjunto complejo de factores que articula las elecciones propias, los recorridos familiares, las propuestas institucionales disponibles, capitales culturales, económicos, simbólicos, la pertenencia de género... Desde esta perspectiva se perciben:

(...) prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural, educativa que delinea un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, de

novedad y de estrategias diversas que dificultan –si no imposibilitan- perfiles cerrados y bien delimitados a los que la reflexión sociológica nos había acostumbrado. (Montes; Sendón, 2006: 383).

Por otra parte, al decir de Flavia Terigi (2007:2):

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción.

Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Durante varias décadas, la mirada sobre estas formas no lineales, producida desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos.

Desde los aportes de Terigi podemos señalar que, si bien es cierto que la trayectoria teórica es uno de los muchos itinerarios posibles y reales de recorrer la escolaridad, la inmensa mayoría de los desarrollos didácticos con que contamos se apoyan en los ritmos previstos para esa trayectoria teórica. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos, a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. Al decir de la autora, se trata de que los desarrollos pedagógicos-didácticos responden a cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, en detrimento de la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales.

En decir, la centralidad en las trayectorias teóricas oscurece aspectos de las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento y consideración podrían mejorar la vacancia del saber pedagógico-didáctico en la Formación docente.

En síntesis, consideramos que los aportes de la noción de trayectoria, es decir, la idea de que la trayectoria es un resultado de la confluencia entre las biografías personales de los estudiantes y las posibilidades que les ofrece el sistema formador; que en ese resultado intervienen las decisiones de los estudiantes en función de la experiencia escolar pasada y presente y de las expectativas acerca de la formación; y por otra parte, desde la sociología de la educación, desde visiones que rompen con concepciones homogéneas y homogeneizadoras, nos permite pensar a los estudiantes como sujetos con múltiples lógicas de acción.

c) ¿Quiénes eligen hoy a la Formación docente?

Con el objetivo de ampliar nuestra comprensión sobre los itinerarios heterogéneos que realizan los estudiantes de Formación docente y sus múltiples lógicas de acción, en este apartado vamos a recueprar algunos datos relevados en la investigación de Tenti Fanfani (2010) acerca de quiénes llegan hoy a la Formación docente.

De acuerdo con los datos relevados en el estudio coordinado por Tenti podemos observar la siguiente clasificación de trayectorias:

a) El ISFD como alternativa a la universidad: en primer lugar, tenemos aquellos que comienzan una carrera universitaria pero que descubren, tarde o temprano, que por diversas razones no se encuentran en condiciones de sostenerla. Aquí los ISFD funcionarían como alternativa o “refugio” para aquellos para quienes la universidad representa un horizonte demasiado exigente (en términos económicos, de tiempo o de formación). Corresponderían a este grupo aquellos que declaran haber comenzado una

carrera universitaria trunca y que no contemplan la formación universitaria en su futuro.

b) El ISFD como desvío: Sin embargo, el paso por un ISFD no necesariamente implica la renuncia a una carrera universitaria. La información disponible nos permite hipotetizar que en muchos casos el paso por el ISFD funciona como un desvío temporal que precede al comienzo o a la reanudación de una carrera universitaria trunca.

Quedarían incluidos en este grupo los estudiantes que afirman su intención de proseguir una formación universitaria una vez concluidos los estudios en un ISFD.

- Un caso particularmente interesante correspondiente a este tipo de alumnos estaría dado por aquellos que utilizan la formación en un ISFD como paliativo de lo que consideran una escuela secundaria mediocre o deficiente, que los habría preparado insuficientemente para los desafíos de la universidad (expresados en el 8,9% que adjudica su abandono de la universidad al “fracaso escolar”).
- Otro caso digno de señalarse, particularmente en relación con el número relativamente elevado de estudiantes que dicen haber abandonado la universidad en virtud de dificultades económicas, involucra la percepción de que la carrera docente provee una salida laboral relativamente rápida y segura que puede ser utilizada ulteriormente como plataforma para sostener económicamente los estudios universitarios.

c) El ISFD como acreditación o adición de credenciales educativas: un número relevante de estudiantes de los ISFD se encuentra desempeñando funciones en el sistema educativo formal. Su presencia en los ISFD puede explicarse en principio por dos razones: o bien acreditación (formalizar o consolidar mediante un título una presencia de facto en el sistema educativo) o bien la adición de credenciales educativas a las ya existentes con el objeto de sumar puntaje, cambiar de inserción (de un nivel a otro, por ejemplo, o en asignaturas adicionales) o ampliar las posibilidades laborales.

d) El ISFD como complemento: si bien el nivel de agregación de nuestros datos no nos permite establecer su peso porcentual, hemos encontrado entre los estudiantes de ISFD graduados universitarios de diversas profesiones liberales (Abogacía, Ciencias Económicas, etc.) que buscan obtener un título adicional que les permita ejercer la docencia (o que aumente sus posibilidades de hacerlo). Si bien nuestro dispositivo de recolección de datos no indaga específicamente al respecto, datos cualitativos obtenidos informalmente permiten conjeturar, en la mayor parte de esas trayectorias, la búsqueda de una inserción laboral más o menos estable que funcione a modo de red de seguridad contra los ingresos inestables del ejercicio de una profesión laboral desde una inserción marginal o periférica.

e) El ISFD como decisión de primera instancia: encontramos, por último, aquellos estudiantes para quienes el ISFD constituyó una decisión de primera instancia, es decir, aquellos que no pasaron por la universidad ni tienen planes de hacerlo en el futuro. Este grupo constituye la “clientela” específica de los ISFD, para quienes la carrera docente constituyó una primera elección y un fin en sí misma. (Tenti Fanfani, 2010: 127-128).

Según Noel (en Tenti, 2010) las evidencias disponibles apoyan la hipótesis de que los ISFD estarían funcionando como “lugares de paso” que permitirían a muchos estudiantes procurarse recursos materiales (una inserción laboral) o simbólicos (como forma de compensación de lo que se percibe como déficit de formación en la escuela Secundaria), es decir, representarían un medio para un fin que está en otra parte: la consecución de estudios universitarios.

d) Las políticas de Formación Docente: algunos aportes desde el marco normativo

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (26206/06) se establece un nuevo piso para el ordenamiento de políticas y prioridades, al definirse a la educación como bien público y como derecho personal y social que el Estado garantiza. La misma define al Nivel Superior como el último de los niveles educativos, comprendiendo a las universidades y a los Institutos de educación superior. La regulación de estos últimos se fija concertadamente a través del Consejo Federal de Educación, que establece las políticas, los mecanismos regulatorios y los criterios de evaluación y acreditación. Para ello la LEN establece la creación en 2007, de un organismo de carácter desconcentrado, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que tiene la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial.

En este marco se instala como prioridad la reflexión acerca del sentido de la formación que guíara los procesos de cambio institucional y curricular, ahora entendidos como una unidad indisoluble. El desafío era superar las perspectivas tecnocráticas y ritualistas, el aislamiento, la endogamia y los signos de entropía. Reponer este debate en la elaboración de una política pública de la formación superior implica interrogarse, ante todo, por el sentido ético-político cultural de la formación. Pensar y debatir qué horizonte de formación, qué docente formador y qué docente a formar, qué estudiante y qué institución formadora necesitamos y queremos en función de qué proyecto de sociedad y de país.

La construcción de nuevos sentidos políticos de la formación, profundizando la dimensión política y cultural, supone considerar:

- 1- A los sujetos y sus prácticas, y no solo a los instrumentos y dispositivos. De ahí que la participación de todos los actores y la confianza resulten clave para los procesos de construcción y desarrollo curricular, institucional – organizacional- normativo y para la vinculación con el sistema y la

comunidad. Es decir, no es por la vía de la imposición política o doctrinal ni del elitismo academicista como podremos lograr esa transformación necesaria del sistema formador.

- 2- La complejidad de la cultura y la pluralidad de ámbitos que devienen educativos, asumiendo su carácter conflictivo. La escolarización, originalmente, se pensó ligada a una noción estática y cristalizada de la cultura, en las coordenadas de los grandes imaginarios estatales/nacionales del “contrato social” moderno. En la actualidad, para poder proponer un proceso de formación es necesario un reconocimiento del mundo cultural en el que estamos inmersos, entre ellas, las nuevas disposiciones subjetivas y perceptivas producidas por la cultura mediático-tecnológica, los nuevos sentidos del tiempo, los conflictos en lugar de los grandes contratos sociales, la crisis de la lógica escritural, las nuevas formas de leer y escribir, las múltiples interpelaciones y los antagonismos generacionales.
- 3- La necesidad de integralidad del Sistema Formador, dotando de mayor “identidad” a los institutos superiores a partir del reconocimiento de su especificidad, sus particularidades, la diversidad de historias y tradiciones que los han ido configurando, evitando fragmentaciones, endogamia y circuitos paralelos.
- 4- Un posicionamiento transformador de los sujetos frente a los desafíos que plantea la problemática áulica, institucional, social y productiva. La impugnación de las formas reproductivas y ritualistas (tanto en el nivel de las teorías como de las prácticas).
- 5- El mejoramiento académico, en la cual la búsqueda de la calidad de la educación debe desligarse de la representación que anuda calidad con cantidad y que si bien puede fortalecerse a través de las relaciones con la formación universitaria, debe también sustentarse en el desarrollo académico propio de las instancias de la formación en los institutos superiores.

La búsqueda del fortalecimiento y mejoramiento académico de la formación es el fruto de la conjunción entre iniciativas de actualización y crecimiento académico y acciones tendientes a la democratización institucional.

- 6- La instalación de procesos de evaluación institucional, tanto del conjunto del sistema como de la gestión del nivel, desvinculando este proceso de las lógicas de acreditación basadas en el control y la sanción, creando criterios claros que permitan rescatar la dimensión situada del proceso y la construcción colectiva del conocimiento.

La sanción de normas federales permitió consolidar el marco regulador para la formación docente, construido por el conjunto nacional. Entre ellas destacan la Resolución CFE 24/07 que pauta Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial; la Resolución 30/07 que define una nueva institucionalidad para el Sistema Formador y la Resolución CFE 72/08 que establece los criterios a partir de los cuales articular las instancias jurisdiccional e institucional.

Asimismo, en el proceso de transformación de la formación docente se acordaron seis políticas sustantivas que articulan al Plan Nacional de Formación Docente: el Planeamiento del Sistema Formador; Evaluación integral del Sistema Formador; Elaboración de diseños curriculares; Investigación y formación continua; Políticas estudiantiles y Formación pedagógica con soportes digitales. Las mismas, fueron integradas a partir del 2012 en la Resolución CFE 188/12: “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente”, buscando una articulación entre las políticas de los niveles para los cuales se forma y el Sistema Formador.

En la Resolución 4043/09 de la Dirección Provincial de Educación Superior que reglamenta el Régimen Académico Marco, la formación es entendida como un recorrido; es decir, como un trayecto personal y grupal, desde el diálogo con otros, sean estos pares y o docentes. Insistiendo en reafirmar que se trata de una trayectoria formativa que se liga y se toca con otras trayectorias anteriores y en algunos casos también paralelas. Por lo tanto, desde este marco normativo, resulta necesaria la

implementación de estrategias de acompañamiento, como un proceso continuo desde su ingreso y en su trayectoria en formación. Asimismo, entendiendo la formación tal como la define Ferry (1997), como “... algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma. (...) Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales”.

De esta forma las instituciones formadoras se deberán enfrentar a roles para los cuales tradicionalmente no han preparado, por lo cual deberán acumular conocimientos sobre prácticas que no han sido usuales en sus propuestas de formación inicial, creando estrategias de acompañamiento que aporten a dos construcciones: el posicionamiento docente en la comunidad, en el campo y el sistema educativo; y la recuperación del sentido de la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales continuas.

Finalmente, en el proceso formativo de los/as estudiantes de Educación Superior, que reconoce a la formación en tanto trayectoria, centra su mirada en el sujeto en formación y en este sentido: “se diferencia de procesos meritocráticos anclados en paradigmas de corte positivista que han naturalizado las prácticas de la formación tanto docente como técnica, para conformar un sistema integral de ingreso al Nivel Superior que implica un continuo acompañamiento metodológico y académico, con la finalidad que los estudiantes afiancen su trayectoria en profunda vinculación con el conocimiento en sus múltiples manifestaciones culturales (Res. 4043/09).

Algunos interrogantes

Nuestra inquietud se centrará, más bien, en describir, analizar e interpretar aquello que las/los estudiantes recuperan (recrean) de su “estar siendo” *durante* su trayectoria *en* formación inicial, para comprender la heterogeneidad de recorridos: ¿Cómo evocan la experiencia que están protagonizado durante los años de formación docente inicial? ¿Qué cuentan? ¿Qué dicen? ¿Cómo lo dicen? La noción de trayectoria alcanza la dimensión subjetiva ya que alude no tanto a lo que ocurrió o está ocurriendo, sino más bien a la forma que utilizan los sujetos para describir ese recorrido que han realizado o están realizando.

Posibles preguntas:

Las preguntas que enunciarnos corresponden a cada una de las dimensiones de análisis:

- 1- ¿Cómo los estudiantes se refieren a las experiencias del *estar siendo* de su formación inicial? ¿Qué dicen esas experiencias acerca de ellos mismos como estudiantes?
¿De qué hablan los estudiantes cuando hablan de trayectoria *en* formación?
¿Qué cuentan? ¿Qué dicen y cómo lo dicen? ¿Cómo llegaron a considerar a la formación docente como una opción para sus estudios?
- 2- ¿Cuáles son las motivaciones y expectativas con las que acuden a los cursos, talleres...? ¿Qué aspectos valoran?, ¿Cuáles cuestionan? ¿Qué estrategias ponen en juego en las elecciones?
- 3- ¿Qué “les” pasó/pasa a los estudiantes durante el recorrido de Formación docente, en relación a los espacios de participación del Instituto Formador? ¿Cómo promueve la participación el Instituto? ¿Qué canales de promoción de la participación habilita? ¿Cómo se sienten los estudiantes interpelados a la participación?...
- 4- ¿Son trayectorias de primera generación en ingresar y cursar estudios superiores? ¿Qué Programas de Becas: PROGRESAR, Estímulo Económico,

etc. sostienen a esas trayectorias en formación? ¿Las trayectorias se encuentran incluidas en Programas de inclusión digital?

- 5- ¿Qué dicen las/los estudiantes de las prácticas de enseñanza?, ¿Qué demandas⁶ realizan en relación a la misma?, ¿Qué esperan que le brinde la Formación docente para la Educación Primaria?, ¿Qué docentes que han tenido/tienen en su formación recuerdan como importantes? ¿Qué experiencias de enseñanza y aprendizaje recuerdan como significativas?

Objetivos de investigación

Consideramos que a través del análisis de las trayectorias *en* formación docente es posible:

- Poner en cuestión los supuestos de los formadores acerca de los recorridos de formación de los estudiantes del Instituto.
- Comprender cómo construyen subjetivamente las/los estudiantes su oficio de docentes en formación.
- Reconstruir los recorridos diversos y diversificados seguidos por los Estudiantes de la Formación docente inicial.

⁶ Algunas demandas recurrentes que suelen escucharse de los Estudiantes, son las siguientes: “Recibir todas las herramientas para una buena práctica docente”; “Recibir todos los conocimientos necesarios”; “Que nos enseñen a planificar y armar secuencias didácticas en base al DC” ; “Que nos den herramientas para manejar un grupo”; “Que nos enseñen de manera creativa”; “Manejar bien el conocimiento de cada área...”; “Que nos brinden conocimientos que sirvan para las prácticas”; “Más horas sobre Prácticas del Lenguaje, matemática... Hay horas del espacio de la fundamentación que no serían necesarias”; “Unidad de criterios entre la docente co-formadora, y los docentes de los Ateneos y la profesora de prácticas”; “De los profesores esperamos responsabilidad y actitud ética”; “Que no falten a las clases”; “Que estén actualizados” ; “Que sepan transmitir claramente los contenidos”; “Una buena relación vincular, porque si hay un buen vínculo eso predispone a la responsabilidad y al compromiso” ; “Saber cómo improvisar ante las situaciones que aparecen y no están planificadas” ; “Que escuchen nuestras opiniones y valoren nuestras ideas”. Registros de las Jornadas Institucionales del Programa Nacional de Formación Permanente.

- Aportar en el mejoramiento de los dispositivos de acompañamiento de los estudiantes de Formación Docente.

Posible metodología de investigación

La reconstrucción de los recorridos, las búsquedas personales y profesionales que las/los estudiantes realizan, no pueden excluir el análisis de las condiciones que el sistema formador produce. En opinión de Goodson (2004) el estudio de las vidas del profesorado debe ofrecer no solo una narración de la acción, sino además, una historia o genealogía del contexto. A tal fin, consideramos necesario situar las trayectorias de las/los estudiantes en formación en el campo de la formación y considerar las políticas de formación, los cambios ocurridos en la tarea y organización en el trabajo de la formación, y las problemáticas del contexto institucional en el cual se desenvuelven y las estrategias de desarrollo que crean en la construcción del oficio de estudiante de formación inicial.

Este trabajo pretende enmarcarse dentro de las perspectivas cualitativas interpretativas de investigación, como herramienta compatible con nuestra preocupación para abordar los recorridos de las/los estudiantes de la Formación docente, en nuestro Instituto.

El universo de análisis estará conformado por alumnos de 1ro a 4to año del Profesorado para la Educación Primaria, del Instituto Superior de Formación Docente N° 147. El muestreo intencional será realizado mediante la selección de 2 casos.

Para relevar la información sobre los estudiantes⁷ se aplicará un cuestionario auto-administrado con preguntas cerradas (de respuesta simple y de respuesta múltiple) y algunas abiertas referidas a las valoraciones, opiniones y expectativas acerca de la formación inicial y de los sentidos que le atribuyen a la misma.

⁷ No se descarta la posibilidad, en un desarrollo posterior, de ampliar el objeto de estudio incluyendo a los formadores.

Se llevarán a cabo entrevistas en profundidad con cada uno de las/los estudiantes, dado que la entrevista es una comunicación personal suscitada con una finalidad de información (Morin, 1994).

Taylor y Bogdan (1987) entienden que las entrevistas cualitativas en profundidad son el resultado de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. En tal sentido, en la entrevista debe trabajarse como un aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los entrevistados: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su mundo.

Las entrevistas serán trabajadas en dos tiempos, por un lado en las primeras entrevistas trataremos de ingresar en la lógica de los entrevistados. En el segundo momento iremos focalizando en aquellos aspectos más directamente relacionados con la temática que nos preocupa, pero sin descuidar la escucha de lo que realmente se nos está diciendo. Para el primero, realizaremos entrevistas etnográficas (Guber, 1991) dado que son entrevistas informales o no directivas como un modo de escuchar la lógica del entrevistado. Para el segundo, en cambio, se utilizarán entrevistas semi estructuradas dado que nos permiten hacer foco en una temática.

Para el análisis de la información se utilizará el método comparativo constante, que implica la identificación de patrones y temas emergentes, la construcción de categorías de codificación, la integración de los datos y las categorías y, la reformulación de proposiciones teóricas en vista a la recontextualización del trabajo de investigación. Los datos cuantitativos serán triangulados con los resultados obtenidos de las entrevistas.

Por último, desde esta perspectiva socioantropológica podremos poner en cuestión aquellos aspectos de la formación que no suelen ser observados y quedan invisibilizados, en parte por ser naturalizados o cristalizados como conciencia práctica o como sentido común. En este sentido, el investigador trabaja no solo con lo que las personas dicen que hacen, sino con lo que las personas hacen más allá de lo que dicen.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, A; DAVINI, M.C. (1995). *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____ ; SUAREZ, D. (Coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: EFFL-CLACSO.

BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003) *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

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

BIRGIN, A. (2007) "Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo". En : TERIGI, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires. Fundación OSDE/Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (2007) "Crítica de la razón teórica". En: *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____ (1997) "La ilusión biográfica". En: *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

_____ (1995) "Pensar en términos relacionales". *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*, México: Grijalbo.

CANTARELLI, Mariana (2005). "Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad". Cuartas Jornadas NOA-NEA. Chaco.

CORCUFF P. (1995) *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial.

DAVINI, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

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

_____ (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2010) “Crisis de la trasmisión y declive de la institución”. En *Revista Política y Sociedad*, Vol. 47, Nro 2. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/22724>

IIEPE (2001), *Formación docente inicial*. Disponible en: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe05_formdocente.pdf

ESTEVE, José María: “Identidad y desafíos de la condición docente”. En: Tenti Fanfani, Emilio, (2006), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

EZCURRA, A.M. (2011) “Abandono estudiantil en Educación Superior”. En: Gluz, N (Comp) *Admisión a la universidad y selectividad social. Debates para una reconstrucción de lo público en educación*. Buenos Aires: UNGS.

GOODSON, I., (2004). *Historia de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.

JACINTO, Claudia (2010), (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: IDES.

LAHIRE, B. (2009) “Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos”. En: TIRAMONTI, G.; MONTES, N. (Comp.) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

_____ (2011) “Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la educación”. Entrevista realizada por Victoria Gessaghi y María Alejandra Sendón. *Propuesta Educativa*. N° 30. Pp. 71-77. FLACSO.

_____ (2006) “Arriesgar la interpretación”. En: *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Manantial.

_____ “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. *Revista de Antropología social*. Vol. 16, S/m, 2007, pp. 21-37. Universidad Complutense de Madrid.

MONTES, N. Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible. *Revista Propuesta Educativa* Nro. 34, Buenos Aires: 2010.

_____ ; y SENDÓN, M.A. “Trayectorias educativas de estudiantes del nivel medio”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, Nro. 29, año 2006.

NICASTRO, S.; GRECO, M. B. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

IPEE-UNESCO/OEI – SITEAL – *Recursos de información sobre la región*. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

RIVAS, AXEL (2004) *Gobernar la educación: Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.

TENTI FANFANI, E. (2010) (Coord.) *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

TERIGI, Flavia, (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación “¿Qué debe saber un docente y por qué?”, organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, Santillana. Capítulos 3 y 4. Disponible en:

http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201205/documento_bsico_2012pdf

_____ “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, 28-30 de mayo de 2007.

_____ (2008) *Detrás está la gente*. OEA, Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Seminario virtual de Formación.

Marco normativo

Ley Nacional de Educación 26206/06

Ley Provincial de Educación 13688/07

Ley de Educación Superior 24521/95

Resolución CFE N° 24/07: “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”

Resolución CFE N° 30/07: “Hacia una Institucionalidad del Sistema Formador docente en Argentina”

Resolución CFE N° 72/08 y Anexos

Resolución CFE N° 74/08: Organización del Sistema Formador

Resolución CFE 140/11 y Anexo: “Lineamientos federales para el planeamiento y la organización institucional del sistema formador”.

Resolución CFE 188/12 y Anexos: “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016”.

Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Superior. DGCyE Resolución N° 2383/05: Reglamento General Institutos de Educación Superior. La Plata, junio de 2005.

Provincia de Buenos Aires, DGCyE Resolución N° 4043/09. Régimen Académico Marco. La Plata, diciembre 2009.