

X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

La formación de profesores en un territorio fragmentado. El caso del partido Pilar.

María Magdalena Charovsky.

Cita:

María Magdalena Charovsky (2013). *La formación de profesores en un territorio fragmentado. El caso del partido Pilar. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/580>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

X Jornadas de sociología de la UBA (1 al 6 de julio de 2013)

Mesa N° 59: El trabajo docente en tiempos de cambio. Aproximaciones teórico-metodológicas y experiencias de investigación.

Autora: Charovsky, María Magdalena.

Título de la ponencia: ***La formación de profesores en un territorio fragmentado. El caso del partido Pilar***

En esta ponencia desarrollo algunos avances de mi Tesis de Maestría. Por una cuestión de espacio, me centraré en presentar el objeto de estudio y la hipótesis, los referentes teóricos y metodológicos así como una selección del análisis y las conclusiones.

Se trata de un estudio de caso sobre la formación de profesores/as en Pilar, provincia de Buenos Aires. El objeto de estudio son las trayectorias de formación docente que construyen los sujetos en un territorio caracterizado por la fragmentación socioeconómica, sociocultural y educativa, para indagar la relación entre el sistema formador y el sistema educativo. Me he preguntado qué relación guardan las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado con sus itinerarios escolares previos y con sus expectativas de inserción laboral. ¿De qué modo incide el espacio social en las trayectorias de las/os estudiantes en un lugar polarizado socialmente y cómo condiciona las expectativas laborales futuras?

Mi *hipótesis* es que las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado estarían condicionadas por la desigualdad geográfica y su relación con el origen social y con la trayectoria escolar. Esto daría lugar a una configuración específica del sistema formador que con sus omisiones, *reforzaría* las situaciones de desigualdad características de la zona. Quiénes en su trayectoria anterior transitaban por determinado circuito socioeducativo, luego de la formación inicial del profesorado, tenderían a volver al mismo circuito como profesores, conformándose un tejido de circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales.

Para abordar este estudio organicé los ***referentes teóricos*** en tres ejes: las trayectorias escolares, la dimensión territorial y la configuración del sistema formador.

Eje 1: Las trayectorias como prácticas sociales: Parto de definir trayectorias como los itinerarios personales que se desarrollan en determinados contextos sociales, culturales y territoriales; las experiencias vividas por los sujetos en los ámbitos específicos permitirán la constitución de la subjetividad. El estudio de las trayectorias alude al complejo problema de la imbricación entre lo social y lo subjetivo. Los itinerarios no son sólo individuales, se desarrollan en configuraciones sociales mediadas por las instituciones. (Jacinto, 2009)

En el contexto particular que aborda este estudio, se han ido conformando circuitos diferenciados de circulación que condicionarían las trayectorias personales y formativas. Los sujetos *elegirían* ciertos recorridos y *omitirían* otros en función de lo que consideran posible, adecuado o permitido. Para analizar esta situación acudo a *dos* dimensiones del concepto de habitus de P. Bourdieu: la necesidad de pensar simultáneamente los habitus del pasado y del presente. Aquel que se conformó vinculado a las condiciones sociales del pasado y el que se conforma hoy. A su vez los modos en que opera estableciendo lo permitido y lo no permitido, aquello que *le es permitido/se permite* el sujeto, conformando autoexclusiones sutiles, "*sabias decisiones*". Este concepto y el de autoacción (Elías, 1989) nos permiten pensar en los fenómenos de reconocimiento de lugares y posibilidades a partir de la internalización de pautas que en su origen han sido externas. Estos procesos darían lugar a la conformación de *circuitos de evitación* (Birgin, 2000), que aunque no los considere absolutamente cerrados, operarían como espacios diferenciados de circulación y habilitarían experiencias también diferenciadas. Por otro lado, las trayectorias escolares anteriores a la formación docente – atrapadas en el mismo proceso - así como el tránsito por ciertos itinerarios de formación, condicionarían los ámbitos que los sujetos "elegirán" para trabajar. B. Lahire le critica a Bourdieu la visión unicista del actor. Según su criterio, el habitus, parte de suponer un sistema homogéneo pero el actor habita una pluralidad de ámbitos y posee un stock de esquemas de acción (Lahire, 2004). Éstos se activan a partir de desencadenantes que provienen de las situaciones del presente. La configuración actual convoca los esquemas incorporados en el pasado; pero activa sólo algunos. Ello implica una *actividad selectiva* por parte del sujeto. Me interesa indagar cuáles han sido las experiencias de los estudiantes de profesorado en su trayectoria escolar y cómo

inciden las *desigualdades* de los niveles anteriores del sistema en las posibilidades de enfrentar el profesorado. G. Kessler define escolaridad de “baja intensidad” al tipo de experiencia escolar caracterizada por el “desenganche” por parte de los estudiantes. Se trata de alumnos cuyo paso por la escuela es una formalidad, con prácticas empobrecidas y carentes de sentido pedagógico (Kessler, 2006). ¿Cómo impactan estas experiencias en las trayectorias de formación? ¿De qué modo se han desarrollado estos recorridos? S. Carli en un estudio reciente sobre el estudiante universitario indaga sobre la *experiencia de conocimiento* que implica abordar tanto la dimensión subjetiva como las condiciones materiales para que se produzca (Carli, 2012). ¿Qué sucede cuando los/as estudiantes han tenido trayectorias marcadas por la “baja intensidad”, cuando no han logrado hacer propio el habitus de estudiante? Esto se complejiza al reconocer que la experiencia con el conocimiento estará mediada por las prácticas de lectura y escritura. Se produce allí un campo *nuevo* de apropiación en la medida en que “*los modos de leer y escribir (de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento) no son iguales en todos los ámbitos*” (Carli, 2003). Además las oportunidades educativas e institucionales que hayan tenido estarán mediadas por el espacio social.

Eje 2: El territorio no es cualquier escenario: ¿Cómo incide este territorio en las trayectorias de los sujetos y en la conformación de circuitos sociales y escolares? El espacio es una *construcción social*, producto de pugnas de poder, es experimentado y practicado por los sujetos y condicionado por la clase social. La diferencia entre estrategia y táctica que propone M. De Certeau me permite pensar las trayectorias en este contexto en función de la posesión o ausencia de un lugar propio y de poder. Quién recurre a la táctica, a partir de sus *modos* de hacer, carece de ambos y por eso hace uso de los lugares establecidos por otros (De Certeau, 2000). Pero no lo hace de un modo pasivo, en el hacer de la táctica hay acciones productivas. Un nudo conceptual en este trabajo consiste en pensar la tensión entre los aspectos productivos de las prácticas y el habitus. Algunos/as estudiantes construyen a partir del trazado ajeno, descartando y eligiendo, produciendo condiciones para concretar aquello que desean. De Certeau también diferencia lugar de espacio. El primero alude al orden establecido, a la configuración de posiciones. En cambio *el espacio es un lugar*

practicado, es lo percibido por la subjetividad. ¿Cuáles son las maneras en que los/as estudiantes con sus prácticas transforman esos lugares en espacios? Los cambios socioespaciales que ha sufrido la zona afectan la relación de los sujetos con los lugares ya que establecen jerarquías y marcas de desigualdad. El trazado define y asigna posiciones. La subjetividad se va definiendo en estos trazos. ¿Cómo han incidido las transformaciones urbanas en la experiencia vivida en esos espacios? Pilar sufrió un crecimiento veloz que trajo aparejadas el establecimiento de fronteras simbólicas. Se han yuxtapuesto capas a lo largo del tiempo, superponiendo dos lugares diferentes y delimitando las circulaciones en el espacio social¹. Por un lado, el trazado histórico de la ciudad y su ampliación a barrios periféricos; y por el otro, la aparición de las urbanizaciones privadas cercanas a la autopista. Esta última limita la circulación a *ciertos* transeúntes, expulsando a otros. La condición de uso de la autopista es el vehículo particular. Los recorridos en transporte público dibujan otros carriles. Estos cambios están dando cuenta de un fenómeno que se ha estado produciendo en las últimas décadas: la conurbación del territorio (Caride, 1999). Estos elementos nos permiten pensar las formas de percibir, habitar y usar esos espacios por parte de los sujetos. La circulación por ciertos lugares, el tipo de uso de los espacios, dará cuenta de la posición social, y de las formas de representar el espacio y a sí mismos a través de su apropiación o su evitación. ¿Cómo incide en los/as estudiantes las formas de percibir y habitar ese espacio social? ¿Qué relación guarda con las instituciones formadoras?

Antecedentes en el mismo territorio: En los últimos años se ha desarrollado una nutrida investigación social y socioeducativa en la zona de Pilar. A. Garay analiza el impacto que los cambios en la economía han producido en los espacios y sus usos sociales. Señala la ampliación de las autopistas, los nuevos espacios de comercialización (shoppings) y el crecimiento de los *countries* en la década del noventa. Este tipo de cambio implica una nueva conflictividad social ligada a la falta de integración de los diferentes sectores sociales y a su

¹ Un estudiante entrevistado diferenció dos sectores: “Pilar y el km. 50” refiriéndose a Pilar como el casco urbano tradicional y al km. 50 como el desarrollo urbanístico a la vera de la autopista. Señalaba, como habitante tradicional de Pilar, que lo que se ve desde la ruta está destinado a *otros*, no a los habitantes de Pilar. Planteaba que “los shoppings que hay, fueron hechos para otra clase”. Señalaba así dos sectores sociales diferenciados.

coexistencia en circuitos de circulación diferenciados. Menciona que además persisten alrededor de las estaciones centros comerciales destinados a sus usuarios conformando otro circuito de comercialización (Garay, 1999). Hoy esos circuitos, así como los específicamente escolares se han profundizado.

M. Svampa recurre a la idea de fragmentación urbanística, social y política para analizar las transformaciones en Pilar. Explica que se ha producido un desplazamiento del modelo europeo de “ciudad abierta” a un régimen de “ciudad cerrada” propio del modelo norteamericano y caracterizado por la ciudadanía “privada” (Svampa, 2001). Plantea que el modelo de socialización “burbuja” (implica que los niños y jóvenes sólo entren en contacto con pares de un mismo ambiente) rompe con el ideal integrador de la escuela pública. Los nuevos residentes de los countries provienen de otros lugares y el desarraigo los ha llevado a interactuar con pares en situaciones similares, entonces el paso por las instituciones escolares deviene también en espacio de socialización familiar. Esto trae como consecuencia el colapso de los anteriores modelos de socialización en la heterogeneidad (Svampa, 2001). ¿Cómo incide esta configuración urbana en los proyectos de formación? ¿Cómo se delinean las trayectorias?

Eje 3: La configuración de la formación docente: En este espacio social polarizado, ¿qué sucede con los ámbitos de formación docente? ¿Se han conformado circuitos diferenciados? ¿Ello implica *necesariamente*, que se trate de espacios *desiguales*? La mayoría de los antecedentes de investigación fueron producidos en relación a otros niveles del sistema escolar. Recupero el recorrido teórico iniciado por C. Braslavsky con la idea de segmentación educativa, donde señalaba que las instituciones escolares ofrecían educación diferencial tanto en cantidad como en calidad para los distintos sectores sociales (Braslavsky, 1985) hasta llegar a la idea de fragmentación del sistema que desarrolla G. Tiramonti quién define fragmento a partir de la idea de *frontera de referencia* que produce una demarcación del adentro y el afuera (Tiramonti, 2004). En el adentro, el fragmento se presenta con cierta homogeneidad, la diferenciación es hacia afuera. Fragmentación y segmentación se distancian ya que el segmento supone *campos escolares integrados* en un contexto social Estado-céntrico. Los fragmentos carecen de referencia a una totalidad, revisten

cierta autonomía entre sí. Estas ideas se han ido desarrollando pensando en los sistemas escolares. El analizar la formación docente como un campo específico que guarda relación con el sistema escolar (pero no es una *prolongación* del mismo) me conduce a plantear que el sistema formador reforzaría la situación de desigualdad que proviene del origen social y del sistema escolar. En el rastreo de antecedentes arribo al término *circuitos*. A. Puiggrós (refiriéndose a la reforma de los años noventa) los define como “subsistemas escolares implícitos establecidos de hecho” que condicionarían el destino probable de los niños (Puiggrós, 1995). En un extremo el circuito que conduce a las universidades extranjeras, en el otro la terminalidad en noveno año con empobrecimiento del acceso al saber. Otro antecedente pensado específicamente para la *formación docente* lo ofrece A. Birgin quién al referirse a “los sectores sociales que se forman para la docencia” explica que “se trata de jóvenes que provienen de sectores sociales pobres y empobrecidos” que accedieron a una escolarización deteriorada (Birgin, 2000). Los sujetos *permanecen* en el circuito por percibirlo como lo posible o esperado para ellos. Frente a la existencia de circuitos sociales y escolares, las instituciones formadoras - y las experiencias que propician - tenderían a reforzar en las elecciones laborales de los futuros egresados la vuelta a lo conocido, al propio circuito de origen. Sin embargo, al pensar en *pluralidad* de repertorios de acción y en trayectorias como construcciones, considero los matices que pueden desplegarse entre la acción de los sujetos y los entramados sociales particulares. A. Birgin finaliza presentando uno de los problemas que esta situación conlleva: la intercambiabilidad docente (Birgin, 2000).

Por otro lado, N. Gluz y un grupo de investigadores/as de la Universidad Nacional de General Sarmiento abrevan en la idea de capital cultural al plantear el punto de partida desventajoso de algunos estudiantes del nivel superior. El capital cultural diferencial depende de las escuelas a las que asistieron, del capital cultural familiar y de la impronta territorial en cuanto a la posibilidad de acceso material a bienes culturales. La proximidad en términos de espacios físicos facilita los encuentros fortuitos y el aprovechamiento de las diferentes especies de capital en él disponibles. (Gluz, 2011). Establecen una relación

entre capital cultural familiar, escuela de procedencia y rendimiento académico en el nivel superior.

A pesar de reconocer grados de *autonomía* en los circuitos identificados, no puedo considerarlos aislados entre sí. Aún reconociendo que no se trata de un sistema integrado, hay una *combinación* de esas partes, se trata de un problema de *conformación de circuitos*. ¿Podríamos plantear la existencia de circuitos de formación docente relacionados con los circuitos escolares? Las marcas de desigualdad tendrían además del tradicional y conocido origen social y familiar, otra fuente: el propio sistema educativo. ¿De qué modo inciden las trayectorias escolares en la formación docente y cómo condicionarían la inserción laboral de los egresados? Las variables como la distribución geográfica (Kisilevsky, 2002) los medios de transporte, la accesibilidad, los tiempos y costos del transporte, son condicionantes a estudiar al abordar el problema de los circuitos del sistema formador. La distribución territorial de las instituciones es también un condicionante de relevancia. El acceso físico tiene un peso insoslayable por las distancias que presenta esta zona, pesa más que otros aspectos en la elección de la carrera por parte de los/as estudiantes.

En resumen, con este trabajo me propuse indagar cuáles han sido las experiencias de los estudiantes de profesorado en su trayectoria escolar. Pensar la formación docente en relación a esas trayectorias, qué proponen las instituciones formadoras con respecto a lo que los estudiantes traen y a sus proyecciones futuras. Con qué formatos se organizan y qué tipo de experiencias propician. Si profundizan la situación de fragmentación o ejercen acciones que busquen su superación.

Enfoque teórico-metodológico

La investigación realizada se inscribe en el paradigma constructivista que supone reconocer la realidad social como una trama compleja, múltiple y construida. El enfoque es cualitativo ya que busca comprender los fenómenos socioeducativos (en lugar de explicarlos) recuperando los significados que los sujetos implicados les adjudican (Kornblit, 2007). A pesar de que la investigación es cualitativa incorporé una primera etapa cuanti-cualitativa con el propósito de

construir un contexto de análisis pero sin buscar criterios de representatividad estadística.

El referente empírico entendido como el recorte del universo geográfico y poblacional (Achilli, 2001) está ubicado en la ciudad de Pilar como parte de la región educativa N° 11 de la provincia de Buenos Aires. Incluye estudiantes de profesorado del área de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura para el nivel secundario que cursen sus estudios en alguna institución (instituto o universidad) de la ciudad de Pilar. La elección de la ciudad de Pilar responde a que ha sufrido transformaciones sociales profundas en los últimos años constituyendo un analizador privilegiado para estudiar lo que aquí me propongo.

Realicé la aplicación de instrumentos del siguiente modo: Entrevisté a directores o jefes de área de los cuatro institutos superiores de la región que cuentan con los profesorados elegidos. Dos institutos en la ciudad de Campana, uno en Zárate y uno en Pilar. También a la profesora del área didáctica del ciclo de formación pedagógica de la universidad situada en Pilar que ofrece esta propuesta formativa. Encuesté a 65 estudiantes de 3º y 4º años de las carreras seleccionadas de los institutos de la región. Estos datos tienen un carácter *exploratorio* y de contextualización de Pilar. También encuesté en la ciudad de Pilar a 45 estudiantes de 3º y 4º años de las carreras elegidas de un instituto (Institución N°1) y a 15 estudiantes del ciclo de formación pedagógica de una universidad (Institución N°2). Entrevisté a diez estudiantes de la institución N°1 y a seis la institución N°2². El análisis de las entrevistas a los/as estudiantes fue organizado en dos momentos, primero enfocando en el contenido de cada entrevista y luego buscando regularidades a partir de los ejes definidos.

Análisis

Presento una parte del análisis realizado en el que he buscado regularidades entre los casos. Allí menciono los nombres de los estudiantes entrevistados/as, éstos han sido modificados.

² En el caso de la institución N°2 apliqué los mismos instrumentos con adaptaciones en caso de que se tratara de profesionales que completaban el ciclo pedagógico, ya que la formación didáctica se ofrece tanto para estudiantes avanzados de las carreras como para profesionales. Me resultó difícil encontrar estudiantes puros, no profesionales. En el 2º año del ciclo (dura un año y medio) sólo una estudiante era “pura”, es decir no era profesional. En primer año eran dos (siempre refiriéndonos al tipo de carreras seleccionadas). De las seis entrevistas, tres se tomaron a estudiantes y tres a profesionales.

Eje 1: las trayectorias escolares, educativas y de formación: Algunas tendencias identificadas al analizar la relación entre las *trayectorias de formación profesional y las trayectorias escolares* son las siguientes: varios/as estudiantes describieron su paso por la escuela secundaria (refiriéndose a su experiencia de conocimiento) como pobre o deficitaria. Sin embargo este hecho produjo marcas diversas en cada caso. ¿A qué se debe esta diferencia? Radicaría en la *conjunción* de distintos elementos: cuando en la trayectoria se combina el paso por una escuela cuya función de transmisión de conocimiento estuvo deteriorada y el capital cultural familiar del sujeto era restringido, tendió a producir condiciones adversas para avanzar en la trayectoria de formación profesional. Hubo otros casos que también criticaron su escuela secundaria, pero el capital cultural familiar consiguió contrarrestar esta situación desventajosa. En los primeros casos esto provocó interrupciones en la trayectoria de formación profesional, los/as estudiantes iniciaron una carrera que luego dejaron. Sus trayectorias están atravesadas por postergaciones, cambios de rumbos, dificultades. A pesar de ello las interrupciones (en la medida en que los sujetos no se desalientan y continúan otra carrera) también pueden ser interpretadas como prácticas productivas, como búsquedas para concretar su proyecto de formación, como usos tácticos en condiciones que les fueron adversas. Esto nos conduce a pensar en la tensión entre habitus y prácticas productivas, en los *modos de hacer* por parte de los sujetos que tácticamente fueron encontrando caminos. Pablo y Oscar eligieron ciertos empleos, descartaron otros lugares de estudio, tomaron decisiones para *crear las condiciones* de posibilidad de su proyecto formativo y profesional. Cuando llegaron al profesorado ya habían recorrido un camino, ya no eran los mismos que cuando comenzaron su primera carrera, habían incorporado elementos del habitus académico.

Los otros casos que no sufrieron interrupciones en sus trayectorias son los de Catalina y Lucrecia y en menor medida Florencia. A pesar de que les costó apropiarse de los conocimientos en el nivel superior, pudieron avanzar respaldadas en las condiciones de origen familiar. Frente a itinerarios escolares deficitarios, la diferencia en los recorridos en el ámbito superior, radicó, entre otros factores, en tener un sostén vinculado al capital cultural familiar.

Sin embargo la formación es un proceso más profundo y complejo que no se limita a la trayectoria escolar y educativa. Los casos estudiados se caracterizan por la diversidad pero presentan también marcas de desigualdad. Las diferentes experiencias de vida y el paso por las instituciones han funcionado como aspectos que los/as han interpelado para pensarse y actuar como profesores/as y para constituir la subjetividad profesional. El proceso de formación de cada estudiante entrama sus experiencias con la propuesta de la institución formadora dando lugar a recorridos variados e idiosincráticos.

Los/as dieciséis entrevistados/as presentan *situaciones de vida* y procedencias que dan cuenta también de la desigualdad social y educativa. En el caso de los/as estudiantes que trabajan (once de los/as trece si excluimos las profesionales), en general lo hacen en algún empleo que consideran temporal, que les permite sostener sus estudios y su forma de vida, o bien dan sus primeros pasos en la docencia aún sin estar recibidos/as. Están a medio camino de un proyecto que les permitirá ciertos cambios, pero que aún no han alcanzado. Las motivaciones por estudiar y recibirse están ligadas a la necesidad de concretar ese proyecto. Incluso tratándose de situaciones dispares, éstas dan cuenta de un proceso en curso, una transición. En otros casos no trabajan por decisión. La situación de vida y profesional de las tres profesionales que realizan la formación pedagógica es totalmente diferente. En general tienen resuelta su situación económica y profesional. La forma de encarar el profesorado responde a motivaciones que se vinculan con decisiones que suponen replanteos en la vida.

En cuanto a la *cuestión de género*, está presente en las diferentes entrevistadas sin diferenciar clase social o situación de vida. Las decisiones y el desarrollo profesional de las mujeres están impregnadas por esta condición y por ser esposas y madres. El género afecta las trayectorias a través de postergaciones o dejar proyectos inconclusos y está naturalizado por parte de las propias entrevistadas ya que lo describen como algo que les sucedió, incluso como justificación de las postergaciones pero sin problematizar que estas decisiones responden a su condición de mujeres.

Finalmente el tipo de *organización institucional* puede influir en las trayectorias. La mayoría de los/as estudiantes del instituto interrumpió otros estudios en universidades nacionales. Sin embargo, luego de ese paso llegaron al instituto y avanzan en el profesorado³. Podríamos interpretar que el formato secundarizado, y por lo tanto familiar y conocido, les resultó más amigable, además de lo mencionado antes: ya contaban con experiencia en el nivel superior. Este tipo de formato institucional presentaría entonces dos caras opuestas, por un lado infantilizaría a los estudiantes (Birgin y Pineau, 1999) demandando tiempos de cursada que les resultarían difíciles de sostener. Por el otro, en ciertos casos podría funcionar como un dispositivo de hospitalidad.

Eje 2: la relación con el territorio: Las distancias, el tiempo y el transporte repercuten en todos/as los/as entrevistados/as. Todos/as, de una u otra manera, están condicionados/as por las distancias y los tiempos de traslado de un lugar a otro, aún aquellas estudiantes que están en una posición social aventajada están atrapadas en el territorio. Tanto las elecciones que han realizado los/as entrevistados/as como las que esperan hacer a futuro al insertarse laboralmente están mediadas por la percepción del espacio social que habitan, por los modos de practicarlo y experimentarlo. Viven ciertos espacios como propios y otros como ajenos y se van delineando *circuitos de uso y de evitación*.

En la tesis incorporé los dibujos que realizaron los/as entrevistados/as con el propósito de identificar los ámbitos por los que circulan, cómo perciben esos espacios (los dibujos fueron acompañados por un relato) qué hitos identificaban como significativos, indagar qué lugares no aparecían en esos recorridos (no era la idea analizarlos desde un enfoque adecuacionista (Segura, 2011) comparando sus formas de representar el espacio con la cartografía oficial). Teniendo en cuenta los cambios de la zona, cuánto perciben de los hitos tradicionales de la ciudad, de la cuadrícula urbana y cuánto de las características propias de la conurbación.

³ El recorte empírico de esta tesis toma estudiantes avanzados, los casos “exitosos” que logran avanzar y posiblemente recibirse. Sin embargo, a pesar de que no son parte de esta investigación, nos hemos preguntado por aquellos/as que abandonaron el instituto tempranamente.

Lo primero que identifiqué en los dibujos es la ausencia de cuadrícula urbana. Tanto quienes habitan en Pilar como quienes viven en otras localidades dibujan un trazado de rutas, vías y caminos. Tampoco hay diferencias según la institución en la que estudian. Allí señalan mojones, como por ejemplo, un hipermercado en la ruta N°8, un tanque de agua, algún shopping-center, una estación de servicio. Señalan barrios por los que pasan en su recorrido, sobre todo countries. Los/as estudiantes del instituto destacaban durante el relato la relación de exterioridad con ellos. Por el contrario, las estudiantes de la universidad describían estos ámbitos como propios. Sólo un entrevistado dibujó algo semejante a una cuadrícula sin llegar a serlo, se trata de su localidad de residencia que luego conecta con Pilar y el instituto a través de la ruta.

Las formas de representar el espacio practicado están impregnadas por la configuración que fue tomando Pilar en los últimos años. Las referencias a las que acuden son propias del conurbano. Se trata de espacios en los que predomina un objeto por sobre una referencia como la calle, la numeración, etc. porque son visibles desde lejos al andar en la ruta. Un entrevistado, Javier diferenció Pilar del kilómetro 50. Los/as estudiantes del instituto recorren un circuito que viene de los barrios o de otras localidades a través de las rutas y entra en la ciudad. No aparece el circuito del km. 50 como propio ni en sus relatos ni en sus dibujos. En algunos casos identificaban countries o emprendimientos comerciales sobre la ruta, pero no como un espacio propio, de uso habitual, sino de otros. Por el contrario, las estudiantes de la universidad desarrollan su vida cotidiana en el kilómetro 50 y acceden esporádicamente a la ciudad de Pilar. En el caso de las tres abogadas que entrevistamos viven en countries sobre esta línea, los colegios a los que concurren sus hijos están en el mismo sector, realizan compras, van al gimnasio, a la universidad en el mismo circuito, según sus palabras van poco al “pueblito”. El caso de Victoria es distinto ya que vive en el casco urbano, sin embargo su vida transcurre en el Km. 50: va a la universidad y trabaja en un colegio bilingüe.

Un analizador del uso y apropiación de los espacios está dado por los lugares en los que realicé las entrevistas. En el caso de los/as estudiantes del instituto fue en bares cercanos a la plaza de Pilar. En el caso de las entrevistadas de la universidad, la cita fue en un domicilio particular dentro de un country o en

shoppings cercanos a la ruta Panamericana. Los estudiantes del instituto ponen en acto y expresan mecanismos de autoexclusión del circuito del km. 50. Sus itinerarios establecen un circuito entre sus barrios de procedencia y el centro de la ciudad. Los modos de circular suelen ser utilizando el transporte público disponible en estos espacios. Las estudiantes de la universidad privada pertenecen al otro circuito. Para habitar en él es casi imprescindible el uso de un vehículo particular ya que hay lugares, entre ellos algunos colegios, a los que se llega exclusivamente en auto. Finalmente es una excepción encontrar algún residente de country que vaya al instituto de formación.

¿De qué modo influye el territorio en las trayectorias de los/as estudiantes? Identificamos dos modos: con interrupciones o a través de elecciones basadas en la evitación. De los/as dieciséis estudiantes, diez manifestaron haber comenzado sus estudios en otro lugar. Sin embargo, lo que denominamos ecuación tiempo- espacio-dinero los llevó a cambiar dando lugar a la primera interrupción en las trayectorias de formación profesional: dejar otros estudios por no poder resolver esta ecuación. Pilar es la opción viable por la cercanía. Hubo otros casos que no “necesitaron” hacer esa experiencia y de antemano excluyeron la opción de viajar. Por otro lado, las tres profesionales eligieron la sede de la universidad para realizar la formación pedagógica por la cercanía con sus respectivos domicilios. Otro aspecto que da cuenta de estos fenómenos es el *criterio de elección de la carrera*. Los/as estudiantes fueron definiendo sus trayectorias con un mayor peso por la cercanía de las instituciones que por el gusto por la carrera.

N. Elías en su “*Ensayo sobre establecidos y forasteros*” analiza las relaciones entre dos grupos pertenecientes a la misma clase social. Sintetizando su hipótesis, se produce una distancia de poder entre ambos, el grupo establecido se ve a sí mismo como superior y los forasteros se ven como inferiores. La mirada en relación a los otros funciona en la medida que el otro grupo la acepta. Siguiendo esta idea, en Pilar encontramos entre los/as entrevistados/as tres grupos: los/as que residen en otros partidos y llegan a Pilar a estudiar, los/as que viven en la ciudad o sus localidades y se manejan en el circuito de la ciudad y los/as que se afincaron hace poco tiempo y viven en countries. El primer grupo mantiene una relación de exterioridad con la ciudad. Es un lugar de tránsito, van

a estudiar. El segundo grupo es el de los/as antiguos/as residentes. Viven el fenómeno de las nuevas urbanizaciones como una invasión y evitan el circuito del km. 50. Finalmente el último grupo lo conforman las nuevas residentes que se han mudado a algún country. Ellas concurren a la universidad privada. Debido al desarraigo una fuente importante de vinculación social es la escolaridad de sus hijos. Sus recorridos habituales son en el circuito del km. 50. Entran a la ciudad esporádicamente. Este último grupo sería el de los forasteros, los nuevos llegados. Sin embargo su forma de habitar el lugar, de moverse no se condice con lo que N. Elías analizaba en su estudio. Una diferencia es que estamos en presencia de *diferentes* clases sociales. Las percepciones de un grupo hacia el otro, que en su estudio estaban marcados por el vínculo de superioridad e inferioridad, aquí se invierten. El forastero, no se ve en relación de inferioridad hacia los habitantes de la ciudad porque su condición socioeconómica presenta una ventaja relativa. En cuanto al grupo de antiguos/as residentes hemos encontrado diferentes visiones. Están aquellos que manifiestan rechazo hacia los nuevos grupos en los que reconocen una posición social aventajada con respecto a la propia. Están quienes se autoexcluyen de este circuito por considerarse en inferioridad de condiciones. Estos casos darían cuenta de las manifestaciones de la fragmentación escolar y del sistema formador ya que los/as diez entrevistados/as del instituto pertenecen al circuito de Pilar u otras localidades, concurren a escuelas públicas o privadas masivas. No conocen las escuelas de elite, el instituto tampoco los/as acercó a ellas ni abordó este tema. Sólo una de los diez entrevistados/as del instituto accedió a trabajar en colegios de elite. El resto lo evita por motivos diversos. Por otro lado, una de las estudiantes de la universidad accedió a trabajar en el circuito público de escolaridad a pesar de que por su trayectoria lo desconocía. El resto no manifiesta excluirlo, pero tampoco lo ha concretado. Si sus vidas transcurren en el km. 50, ¿por qué cambiarían a la hora de trabajar?

En los dibujos que realizaron los/as entrevistados/as predomina la idea de *encrucijada*, de cruce de caminos. Si tenemos en cuenta que ninguno de los ocho dibujos de estudiantes del instituto y sólo uno de las estudiantes de la universidad, pertenecen a personas que habitan el centro de la ciudad, todo traslado, está atravesado por el desplazamiento en rutas o en tren. El diccionario

de la Real Academia Española define encrucijada del siguiente modo: “(De *en-* y el ant. *crucijada*).

1. f. Lugar en donde se cruzan dos o más calles o caminos.
2. f. Ocasión que se aprovecha para hacer daño a alguien, emboscada, asechanza.
3. f. Situación difícil en que no se sabe qué conducta seguir”.⁴

Tomo aquí la primera y la tercera acepción debido a que nos permiten analizar nuestro caso. Según la primera definición Pilar es percibido como encrucijada por los/as estudiantes ya que para la mayoría es un lugar de paso, de tránsito, es simplemente un lugar al que se llega a estudiar. Está atravesado por las múltiples vías que la comunican con las localidades y partidos lindantes. Este entramado general a través de rutas hace que se pierda de vista el espacio propio de la ciudad, su cuadrícula, su diagrama urbano. En el caso de las estudiantes de la universidad, la accesibilidad y la circulación por la ruta se exacerban. Todo sucede en el kilómetro 50, la ciudad se invisibiliza.

El tercer sentido de la palabra encrucijada que ofrece el diccionario también me permite analizar este caso. Los/as estudiantes del instituto han debido elegir su carrera entre varias opciones. En la mayoría de los casos, la primera elección fue otra que no pudo sostenerse por las distancias y los costos (se trataba de traslados a Luján o a Buenos Aires). La encrucijada ha sido entonces la posibilidad de estudiar ligada a la cercanía, otros tomaron su primera opción en base a este criterio. Pero en un caso o en otro la encrucijada está dada por la decisión ligada a la posibilidad y por lo tanto define las trayectorias. En cuanto a las estudiantes de la universidad, en su mayoría se mudaron a countries en Pilar. No hay una vinculación profunda con el medio. Se trata de lugares sin historia ni pertenencia para ellas. Experimentan situaciones de desarraigo y vuelven a sus lugares de origen cada vez que pueden. El afincarse allí también ha respondido a proyectos familiares vividos como encrucijadas: decidir un camino y determinado futuro. Para unos/as y otros/as, Pilar es una encrucijada en ambos sentidos, por el cruce de caminos y por las elecciones que han realizado. Todos/as parecen estar atrapados/as en el territorio, sin embargo ello

⁴ Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española © Todos los derechos reservados.

no debe funcionar como forma de ocultar las situaciones de desigualdad que condicionan las trayectorias.

Eje 3: la configuración del sistema formador: El último eje hace referencia a la configuración del sistema formador en Pilar. En este estudio tomé dos instituciones: una universidad privada y un instituto de formación de gestión pública. Con respecto a los formatos institucionales el régimen del instituto responde a un formato escolarizado (cursada todos los días en el mismo horario, régimen de asistencia, actos escolares, etc). Sin embargo, el tipo de la organización de la universidad relevada tampoco escapa a este formato. Quiénes cursan una carrera lo hacen en una misma franja horaria. En el caso de la formación pedagógica es los días sábado. Las profesionales señalaron que se aleja bastante de su anterior experiencia en universidades nacionales. El tipo de formato escolarizado parte de suponer un estudiante sin experiencia, infantilizado (Birgin y Pineau, 1999).

Con respecto a la participación estudiantil, algunos/as estudiantes del instituto hicieron referencia a espacios institucionales de participación como el centro de estudiantes y a un reclamo público organizado para evitar el cierre de una carrera. No obstante, señalaban su carácter incipiente. Catalina también relató su experiencia en el centro de estudiantes de la universidad mientras hacía su carrera de base. Sin embargo en la universidad privada los espacios de participación estudiantil no son mencionados, parecen no estar contemplados en la lógica de la organización. Tanto en cuanto al formato escolarizado como al papel de la participación estudiantil, cabe preguntarse por la *construcción del estudiante de formación docente*. Así como otros estudios abordan la construcción del movimiento estudiantil y del estudiante universitario (Carli, 2012) el interrogante es qué sucede con los estudiantes de profesorado, cómo es la imagen que se construye de ellos/as en la sociedad.

Un aspecto relevante en relación a cómo se conforma el sistema formador es la propuesta que toma cada institución para organizar las prácticas docentes, y a su vez guarda relación con el formato de formación. El instituto sigue un diseño

de formación simultáneo⁵. Los profesores de práctica eligen las instituciones asociadas dónde los/as estudiantes realizarán sus primeras experiencias de clase. Los/as estudiantes entrevistados/as han referido que se trata de escuelas públicas y de gestión social. La directora de la institución expresó que evitan ir a colegios privados para realizar las prácticas, especialmente los de elite. Por otro lado, la universidad adopta un diseño sucesivo, la formación docente se realiza al final. Realizan la práctica en dos niveles: en la misma universidad y en el nivel secundario. En el último caso son los propios estudiantes quiénes buscan las instituciones para realizar las prácticas. Además se trata de una propuesta muy acotada en el tiempo (dos observaciones y una práctica) que no permitiría la reflexión sobre lo realizado y nuevos intentos de aproximación. De modos diferentes ambas instituciones producen exclusiones. En el caso del instituto no se accede al circuito privado de elite. En el caso de la universidad se deja la elección de las instituciones en manos de las/os estudiantes, por lo tanto el acceso al ámbito en el que realizarán la práctica estará mediado por la propia trayectoria y el capital social, funcionando como un sistema de refuerzo. A pesar de ello, Florencia que proviene del circuito privado trabaja en la actualidad en escuelas públicas y privadas así como en el programa FINES. Nuevamente nos encontramos con los aspectos productivos de las prácticas de los sujetos que trascienden lo esperado.

¿Pueden estas exclusiones incidir en las expectativas laborales de los/as estudiantes? La mayoría de los/as entrevistados/as del instituto plantea que *evitaría* los colegios privados de elite al pensar en su inserción laboral. Las estudiantes de la universidad, no descartan las escuelas públicas, pero tampoco las conocen ni son parte de su espacio cotidiano. Pareciera que ambas instituciones formadoras con sus exclusiones evitan abordar el problema de la fragmentación socioeducativa y de la inscripción de cada uno en este espacio social.

Al analizar los datos a partir de los tres ejes buscamos ir cruzando las dimensiones como hebras en una trama. Las trayectorias se desarrollan en este espacio social que las condiciona. El pasado y las oportunidades que ofreció

⁵ En el caso de la práctica docente el diseño provincial establece que acompaña los cuatro años de los profesorados con diferente grado de aproximación. Se prevé que las prácticas de enseñanza propiamente dichas se realizan en los tres últimos años y son materias anuales.

Pilar condicionan las trayectorias. Los sujetos van tomando decisiones en torno a su futuro, a lo que quieren ser, que a su vez están mediadas por las oportunidades y por las instituciones disponibles. Se dibujan así en la trama de Pilar circuitos de habitación y de evitación.

Conclusiones

I. La dimensión territorial parece haber dominado gran parte de este trabajo. A pesar de que otros factores inciden en las trayectorias de formación docente, consideramos que el territorio tiene un peso fundamental y no había sido suficientemente abordado con anterioridad en los estudios sobre formación docente. El territorio (tanto en términos físicos - por la distribución geográfica de las instituciones - como simbólicos - por los modos de acceder, habitar y evitar los lugares) es un factor que condiciona notablemente las trayectorias. La mayoría de los/as estudiantes encuestados/as vive cerca de la institución formadora y ese ha sido un motivo de peso para elegirla. A través de este estudio hemos intentado darle visibilidad a este tema.

II. Los/as estudiantes entrevistados/as consideran al sistema formador como un campo jerárquico regido por sus propias reglas (Bourdieu, 2007). Algunos/as realizaron los primeros intentos en el nivel superior en instituciones prestigiosas, otros evitaron estos ámbitos. Algunos/as de ellos relataron las dificultades de orden académico que les representaba la universidad, los requerimientos con los que no podían cumplir. Lo accesible, no refiere sólo a las distancias, *la construcción de circuitos de formación también es simbólica*. A. M. Ezcurra argumenta que este proceso se da en el nivel superior junto con una diferenciación jerárquica, generando un proceso de desvío de los sectores populares a “segmentos institucionales de menor estatus”. (Ezcurra, 2011). Identificamos así un *continuum* de estudiantes: en un extremo están los que son “exitosos” en las universidades y en el otro los que no pudieron permanecer en el nivel superior y quedaron afuera tempranamente. En el medio se presenta una gama de situaciones diversas, allí están los estudiantes del instituto (nuestros/as entrevistados/as) que no pudieron continuar en la universidad pero avanzan con relativo éxito con sus carreras en instituciones locales. La unidad de análisis se centró en estudiantes avanzados. Hubiera sido otro el panorama de haber elegido el primer año de las carreras teniendo en cuenta los altos

porcentajes de estudiantes que son primera generación en acceder al nivel superior y dejan tempranamente los estudios. Es preocupante que perduren los fenómenos de expulsión encubierta que son percibidas por los sujetos como fracasos individuales más que como problemas institucionales y sistémicos. El desafío sería pensar cómo avanzar en la democratización frente a este escenario.

III. A pesar de lo señalado en el punto anterior, cabe señalar que el paso por la universidad no fue inocuo para los/as estudiantes del instituto. Por un lado pudo representar una situación de frustración por no poder continuar los estudios que habían elegido en primer término. Pero, por otro lado, el paso por la universidad les aportó un saber que les permitió manejarse con más solvencia en el instituto de formación (tanto en términos cognitivos como de supervivencia institucional) ya que al ingresar al profesorado, ya no eran los mismos que cuando accedieron por primera vez al nivel superior.

IV. A pesar de identificar circuitos sociales, escolares y de formación docente, no podría considerarlos excluyentes. Prefiero pensar en una dinámica de *fronteras móviles o porosas* que permiten algunos intercambios entre ellos. Sin embargo, el pasaje de uno al otro no tendría las mismas posibilidades en ambos sentidos. Por exclusiones y autoexclusiones físicas o simbólicas, quiénes parten de una situación de desventaja social tienden a permanecer en el circuito de origen y quiénes provienen de un ámbito social aventajado se sienten con posibilidades de elegir. Por lo tanto el paso de un circuito a otro no tendría las mismas oportunidades en ambos sentidos. En uno se produciría una dinámica de exclusión física y simbólica. Esta última refiere a la distancia social que perciben los sujetos y la decisión de *eludir* ciertos ámbitos conformándose así *circuitos de evitación* (Birgin, 2000). Pero además se producen exclusiones físicas por la imposibilidad de acceder a algunos colegios del km. 50 si no es en automóvil. Los/as estudiantes del instituto ponen en acto y expresan mecanismos de autoexclusión de este circuito. Por otro lado las estudiantes de la universidad privada no excluyen de sus posibilidades al otro circuito. Sin embargo, aunque no todas vivan en un country las formas cotidianas de habitar, tienden a circunscribirse al espacio social de ese circuito. Entonces, a través de los usos y cómo son practicados y representados los lugares, a través de las experiencias vitales de los sujetos en este contexto social, a través de las

evitaciones, se va produciendo una *construcción simbólica de los circuitos*⁶ que retroalimenta esas mismas prácticas y representaciones. En resumen, planteo que Pilar presenta una trama socio-espacial caracterizada por la existencia de circuitos sociales y socioeducativos en los que también están incluidas las instituciones formadoras. Más allá de las porosidades entre los circuitos, cada institución tiende a formar profesores que finalmente se emplearían en las escuelas del mismo circuito. Un dato revelador que complejiza esta trama es haber descubierto que las instituciones de formación de Pilar no abastecen el mercado laboral de profesores de los colegios de elite. Algunos optan por contratar profesores formados en otras casas de estudio y viajan por ejemplo, desde Buenos Aires en servicios de charter o vehículos particulares⁷. Anticipo entonces que los circuitos no se circunscriben a los límites geográficos de Pilar, el campo jerárquico excede el límite territorial.

V. Las trayectorias escolares y el paso por la institución formadora entran con el origen social, el capital familiar y el territorio dando lugar a conformaciones complejas que condicionarían las expectativas laborales futuras. Estas combinaciones producirían situaciones desiguales. Además, el espacio social profundizaría la situación tejiendo una trama en *capas de desigualdad* que van superponiendo circuitos escolares con otros circuitos sociales. En esa trama se sitúan también las instituciones de formación docente, que finalmente contribuyen a una configuración específica del sistema formador delimitando circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales. A pesar de ello nos encontramos con casos que rompen lo previsible desde las categorías clásicas; ya que las *trayectorias se construyen*. Los sujetos cuentan con el poder de agencia para “hacer otra cosa”.

VI. Con el avance de la masificación del sistema educativo se produjeron otros fenómenos como la segmentación y la fragmentación. En esta zona se cristalizaron las desigualdades en circuitos educativos. Consideramos que la oferta de educación superior en Pilar además de estar masificada, diversificada

⁶ La idea de *construcción simbólica de los circuitos* surgió en un diálogo con Alejandra Birgin, la directora de tesis. Es una idea fecunda para seguir desarrollando. Se trata de pensar que los circuitos no implican solamente lo que puede observarse en términos de trazados, formas de uso y circulación sino lo que ello produce en términos de representaciones sociales al pensar la relación con los otros, la asignación y aceptación de lugares en la trama socioeducativa y lo que implica en términos de potencial subjetivante por cómo son experimentados. (Ver Poliak, 2004)

⁷ Este dato proviene de dos fuentes diferentes, de una de las estudiantes entrevistadas, Eliana y de un inspector.

y sectorizada, estaría también fragmentada⁸ ya que las diferencias guardan relación con la desigualdad. Además, las instituciones formadoras situadas en este territorio, al no dar cuenta específicamente del problema de la fragmentación socioeconómica y educativa en la que están incluidos, tenderían a reforzar la circulación en los circuitos de origen de los/as estudiantes en sus elecciones presentes y expectativas futuras.

VII. ¿Cómo construyen su identidad profesional los/as estudiantes en este contexto? Los/as entrevistados/as dieron cuenta de diferentes tipos de experiencias, muchas de las cuales los interpelan para pensarse a sí mismos/as en el futuro como profesores/as. R. Koselleck plantea que el horizonte de expectativa puede abrir en el futuro un nuevo espacio de experiencia, *otra* experiencia no deducible directamente de la anterior. Este juego que se abre al futuro permite el camino de la invención y de la recreación de la cultura. Algunos/as de los/as entrevistados/as comentaron que su experiencia de conocimiento en la escuela había sido empobrecida, sin embargo ello los/as interpela y esperan poder construirse a sí mismos como profesores de modo diferente a lo que vivieron. Conocer y reconocer las experiencias de los/as estudiantes podría ser un aspecto que contribuya a superar la mirada infantilizadora hacia ellos/as. La posibilidad de subjetivación – profesional – de las instituciones formadoras se constituye así en un camino fructífero. En este territorio, estas instituciones ya son hospitalarias por estar allí, por estar disponibles; podrían potenciar su hospitalidad avanzando en ofrecer oportunidades potentes en términos de experiencia y subjetivación, produciendo interrupción para habilitar algo nuevo, abriendo la posibilidad de nuevos horizontes.

⁸ En relación a los conceptos de fragmentación y segmentación se nos han presentado ciertos dilemas que no hemos llegado a resolver y permanecen como caminos abiertos para seguir investigando. El concepto de fragmentación no llega a expresar plenamente cómo ha quedado conformado el sistema formador en Pilar. Lo característico del fragmento es la frontera de referencia que delimita el adentro del afuera, que es autorreferencial, uniforme hacia su interior y la articulación con otros fragmentos es escasa. Sin embargo consideramos que no expresa completamente la idea de entramado como la hemos desarrollado en esta tesis. Por otro lado, el concepto de segmentación surge en un contexto en el que el Estado-nación funcionaba como regulador de las relaciones entre esos segmentos, situación que hoy no encontramos en Pilar. Estas ideas, aunque esclarecedoras, no llegan a expresar de modo pleno lo que hemos desplegado en esta investigación. Sin embargo, hoy son los conceptos disponibles. Por lo tanto, aún reconociendo las limitaciones que presenta en este estudio en particular, optamos por la idea de fragmentación, con la salvedad hecha y estableciendo la necesidad de continuar investigando, buscando y recreando nuevas ideas.

Para cerrar, me planteo como desafío pensar cómo avanzar en la democratización frente a este escenario. Es necesario indagar en el tipo de prácticas que se desarrollan al interior de las instituciones formadoras ya que el papel mediador de las mismas como espacios de subjetivación abre un campo potente para pensar políticas de formación. También es necesario volver a mirar quiénes eligen ser profesores y se forman hoy, qué saberes portan desde su trayectoria educativa, qué deudas arrastran desde su trayectoria escolar en cuanto a la experiencia de conocimiento y qué acciones podrían implementar las instituciones formadoras tendientes a garantizar el acceso a los conocimientos y la formación de recursos. ¿Cómo se resuelve en el contexto de fragmentación la tensión entre lo común y lo diverso? ¿Cómo se piensa el problema de la intercambiabilidad docente?, o expresado de otro modo, asumir que no se deberían formar recursos humanos *diferenciados* para los distintos circuitos escolares. Sería un modo posible de avanzar en la búsqueda de lo común, desde la formación docente en Pilar, abordar las exclusiones que producen las instituciones. Lo común estaría ligado a poder ofrecer variadas oportunidades de conocimiento, formación, intervención y reflexión, sin limitarlas a lo cercano y conocido en términos de pertenencia social. Las omisiones, podrían tener como efecto la profundización de la fragmentación. Estamos en momentos de cambio, quienes se están formando hoy serán los profesores del sistema escolar en las próximas décadas. Considero ineluctable analizar quiénes son, quiénes quieren ser y para qué sistema y qué sociedad. Cómo construir un sistema de formación que distribuya conocimientos con más justicia, que ofrezca experiencias potentes y que habilite a los/as estudiantes a ofrecer otro tanto al trabajar como profesores.

Bibliografía

Achilli, L. (2001), *Módulo III. Metodología y técnicas de investigación*, Postítulo en Investigación Educativa a Distancia. Ministerio de Educación de la Nación - Universidad Nacional de Córdoba (CEA). Documento electrónico.

Arfuch, L. *La entrevista, una invención dialógica*, Paidós, Barcelona, 1995. Adaptación de Ana María Margarit. Fuente:http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/idades/2008/03/la_entrevista_una_invencion_di.php

Arroyo, M (2004), "¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?" En Tiramonti, G. (Compiladora) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Barsky, A. "El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires", *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2005, vol. IX, núm. 194 (36). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-194-36.htm>> [ISSN: 1138-9788]

Birgin, A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel.

----- (2000) "Capítulo IX. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", En publicación: *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*, Pablo Gentili y Gaudencio Frigotto, CLACSO. ISBN: 950-9231-53-3. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/birgin.pdf>

Birgin, A., Duschatzky, S. y Dussel, I. "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad" En revista *Propuesta Educativa N° 19*, diciembre de 1998, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Birgin A. y Pineau P. (1999), "Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente", en *Cuadernos de Educación*, año 1 Nro. 2, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2007), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, P y otros (2008), *El oficio de sociólogo*, 1º ed 1973, Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, Grijalbo, Mexico.

Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO.

Bravin, C. y Pievi, N. (2008,) *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. MEN-INFD, OEI, UNICEF.

Caride, H (1999), *La idea de Conurbano Bonaerense, 1925 – 1947*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública* Buenos Aires. Siglo XXI.

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

De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.

Del Cueto, C. (2007) *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires. Editorial Prometeo.

Dubet, F y Martuccelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Editorial Losada.

Elías, N. (1989) *El proceso de la Civilización*. México. Fondo de Cultura Económica.

----- (2003) Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros
Revista Reis104/03. Pp. 219 a 251

Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fitoussi, J. P y Rosanvallon, P. (1997) *La era de las desigualdades*. Buenos Aires. Manantial

Garay, A. (1999) *Desarrollo local en áreas metropolitanas*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento

Gluz, N. (editora) (2011) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento

Jacinto, C. (Compiladora) (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* Buenos Aires. Teseo / IDES

Jacinto, C. y Millenaar, V. "Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo" En *Última Década* N° 30, CIDPA Valparaíso, julio 2009. Pp. 67 – 92.

Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires IIPE – UNESCO.

----- (2006) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires. Paidós, 1° ed.

Kisilevsky, M. "Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina" En Kisilevsky, M. y Veleza, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires

Kornblit, A. L. (2007) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires. Biblos

Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Paidós. Pp. 333-357

Lahire, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona. Bellatierra

Larrosa, J. (2003) "Cómo se llega a ser lo que se es (el estallido de la idea de formación en Nietzsche" en La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Nueva edición revisada y aumentada. México. Fondo de Cultura Económica

Poliak, N (2004) "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada" En Tiramonti, G. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, Rodolfo (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>

Segura, R. *Representar. Habitar. Transitar. Una antropología de la experiencia urbana en la ciudad de La Plata*. Tesis Doctoral. Doctorado en Cs. Sociales UNGS-IDES. Agosto de 2010. Inédita.

----- (2011) "Cartografías discrepantes. La ciudad de La Plata vista y vivida desde la periferia", en: *Revista Periferia*. Vol. 2, N° 1. ISSN: 1984-9540. Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), Brasil. Disponible en: http://www.febf.uerj.br/periferia/V2N1/html_artigos/3.ramiro.htm

Svampa, M. (2001) *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires. Editorial Biblos. 2º Ed. 2008.

Tiramonti, G. y Montes, N. (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires. Manantial-FLACSO

Veleda, C. (2005) *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense*. Documento de Trabajo N° 5. CIPPEC. Buenos Aires.

Wainerman, C y Sautu, R. (1997) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires. Editorial de Belgrano.

Ziegler, S. (2004) "La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual". En Tiramonti, G. (Compiladora) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.