

**Profesores destacados en escuelas secundarias en contextos urbanos  
marginales: las voces de las escuelas**

**Dr. Ezequiel Gómez Caride**

Doctor en Curriculum e Instrucción - Universidad de Wisconsin-Madison  
Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación y Maestro de Educación Primaria -  
Pontificia Universidad Católica Argentina

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 58**



Universidad de  
**SanAndrés**

**Profesores destacados en escuelas secundarias en contextos urbanos  
marginales: las voces de las escuelas**

**Dr. Ezequiel Gómez Caride**

Doctor en Curriculum e Instrucción - Universidad de Wisconsin-Madison  
Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación y Maestro de Educación Primaria -  
Pontificia Universidad Católica Argentina

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 58**

Universidad de  
**San Andrés**

Conferencia pronunciada el 24 de junio de 2017 en el ámbito del SEMINARIO  
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadores: Dra. Ángela Aisenstein y Jason Beech

Julio de 2017

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO" ESCUELA DE EDUCACIÓN Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman

Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés

Vito Dumas 284

(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires

[lvogelfang@udesa.edu.ar](mailto:lvogelfang@udesa.edu.ar)

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Primera edición: Julio de 2017



Universidad de  
**SanAndrés**

## SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” difunde conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan fundamentalmente investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, se encuentran egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de  
**San Andrés**



Universidad de  
**San Andrés**

Quería en primer lugar agradecer la invitación.

La investigación que presentaré hoy está ligada a lo que hice en Buenos Aires cuando regresé luego de vivir unos años afuera.

Antes de empezar les voy a pedir que piensen y escriban la respuesta a dos preguntas muy fáciles porque quisiera indagar sus saberes previos: ¿con qué adjetivo calificarían a un profesor sobresaliente de escuela secundaria? y ¿cuáles son las dos características que para ustedes tiene un profesor sobresaliente de escuela secundaria?

Respuestas de los alumnos: “motivador”, “que sepa responder preguntas”, “creativo”, “comprometido”, “transformador”, “efectivo”, “eficazmente comunicativo”.

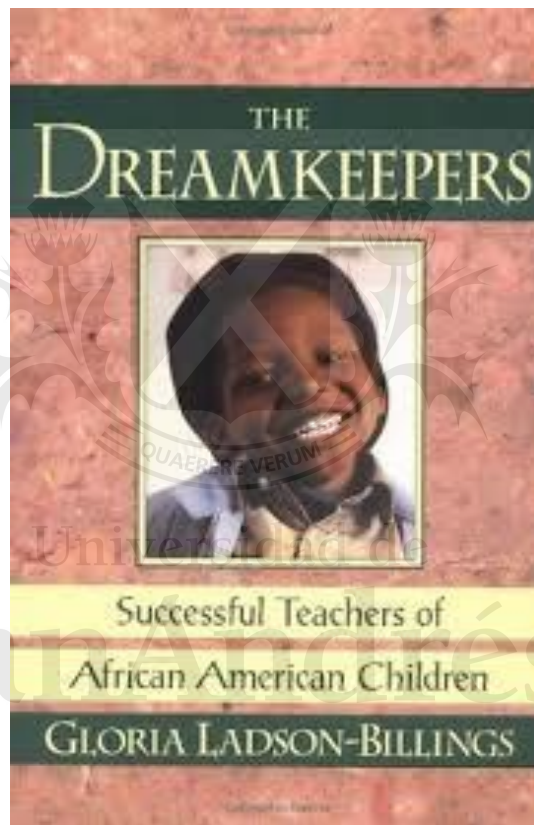
Todo lo que han dicho son habilidades profesionales de los profesores. Un chico de último año de una escuela de Pilar, en la Provincia de Buenos Aires, cuando le conté lo que estaba investigando, muy empoderado, me dijo: “Vení mañana que te voy a mostrar a un buen profesor”, seguro de que él tenía la capacidad de identificar y además de mostrarme a mí –investigador- qué tenía que observar.

Les adelanto la hoja de ruta de lo que haremos. En primer lugar, les compartiré cuál fue mi motivación inicial, por qué elegí investigar este tema. Luego describiremos los objetivos generales y específicos de la investigación, los ajustes que realicé de los instrumentos de investigación y señalaremos la importancia del Piloto. También quiero que conversemos sobre ciertas premisas sobreentendidas en la investigación, y que indagemos sobre la voz de los estudiantes, la voz de los directores, la voz de los padres y la voz de los profesores destacados. Y

finalmente les compartiré algunos aprendizajes ex post: qué no haría igual ahora que terminé esta investigación.

Comienzo entonces por cuál fue la motivación inicial. Cuando estaba haciendo mi tesis doctoral en la Universidad de Wisconsin-Madison tuve como profesora a Gloria Ladson-Billings, que hizo una investigación sobre quiénes eran los buenos profesores de los niños afroestadounidenses.

Imagen 1. Portada del libro de Gloria Ladson-Billings



Como saben, los afroestadounidenses estadísticamente se relacionan con un nivel socioeconómico bajo. ¿Quiénes son entonces los buenos profesores de este segmento, para este grupo social? Lo que hizo Gloria Ladson-Billings fue interceptar a padres en la puerta de las iglesias evangélicas y preguntarles quiénes eran los buenos profesores de sus hijos. Con eso hizo listas de los buenos profesores según los padres. Luego fue a las escuelas y preguntó lo mismo, pero esta vez a los directores. Entonces comparaba las listas y buscaba los nombres que se repetían. Con ocho o nueve de estos casos empezó la



investigación, hizo observaciones, entrevistas, y grupos de trabajo con esos profesores.

Cuando leí el libro y escuché a Gloria Ladson-Billings me di cuenta de que quería hacer eso, pero en el conurbano bonaerense: preguntar quiénes son los buenos profesores en los contextos desfavorecidos de la Provincia de Buenos Aires. Y la beca Postdoctoral de reinserción del CONICET me permitió hacer esta pregunta.

El objetivo general del estudio fue indagar acerca de las prácticas que posibilitan la “construcción” de la noción de docentes idóneos en escuelas secundarias que atienden a poblaciones desfavorecidas de la Provincia de Buenos Aires. Acá ya hay un gran problema que surgió cuando fui a las Jornadas de Sociología de la UBA en 2015 y me cuestionaron la palabra “idóneos”. Me señalaron entonces que yo iría al terreno a escuchar hablar sobre los docentes idóneos y me preguntaron si pensaba que en las escuelas se habla de “idóneos”. Volví entonces a revisar mi trabajo de campo y noté que una sola directora había utilizado una vez la palabra “idóneo”. Parecía que “idóneo” no era la palabra adecuada si yo quería escuchar las voces de las escuelas. Entonces empecé a utilizar la palabra “expertos”. Pero a raíz de eso surgió el problema que me acompaña desde ese momento, que es: ¿cómo nombrar a estos buenos profesores? “Expertos” fue mi primera opción y me gustaba mucho porque me remitía a “médicos expertos”, pero los profesores no se sentían representados y en la escuela no se habla de expertise docente. Emilio Tenti Fanfani leyó mi trabajo y problematizó los campos propios de expertise, porque consideró que se trataba de una noción que debe ser contextualizada: no es lo mismo ser experto en clases desfavorecidas que en medios favorecidos. Me sugirió que no usara la palabra “expertos”. Después le di a leer el trabajo a Inés Aguerro que me advirtió que si hablaba de profesores expertos para clases vulnerables estaría hablando de profesores para pobres y profesores para ricos. Que tuviera cuidado de establecer esas diferencias porque se generarían problemas de clasificación.

Tenti Fanfani me sugirió entonces la palabra “destacados”, los profesores que se destacan en esas escuelas, un concepto un poco más neutro y que hacía alusión directa a las mismas escuelas que los elegían.

Ese fue el problema de mi objetivo general. Les recomiendo el capítulo de Catalina Wainerman de Wainerman y Sautú, *La Trastienda de la Investigación* (2012, Buenos Aires, Manantial) en el que identifica los errores comunes en la formulación de investigaciones sociales porque yo encontraba resonancias con el error que ella identifica con el número 9: “Planteo de un objetivo de corte explicativo antes de haber alcanzado una descripción del fenómeno en investigación.” A mí me pasaba exactamente eso, daba por supuesto algo que en realidad no estaba claro para las mismas escuelas: quería explicar algo que aún no era asible fácilmente en su conformación. Partí de un supuesto de que existía un constructo llamado docente idóneo o experto y luego, durante el trabajo de campo, me di cuenta de que no había un consenso entre los actores de las escuelas (estudiantes, padres, docentes y directivos) sobre los significados de la idoneidad docente. Les recomiendo el capítulo para que puedan autoevaluar sus objetivos porque es una rúbrica perfecta de los errores que no hay que cometer.

Mis objetivos específicos eran:

- 1) Indagar acerca de cómo padres, estudiantes, directivos y docentes de escuelas secundarias de urbes marginales describen al docente idóneo.
- 2) Describir y caracterizar las prácticas a nivel áulico que realizan los docentes idóneos.
- 3) Analizar los discursos que posibilitan y al mismo tiempo aquellos discursos que condicionan la “construcción” de la idoneidad docente en escuelas en urbes marginales.

Con estos objetivos específicos estoy un poco más tranquilo porque considero que logré llevarlos a cabo. Sin embargo, al releer el capítulo de Wainerman encontré el error número 11 según el cual algunos objetivos son en

realidad pasos de la investigación. Y aquí apareció otra alerta porque mis objetivos específicos se parecen bastante a los pasos de la investigación.

En cuanto al ajuste de los instrumentos de investigación y la importancia del Piloto, recuerdo que cuando estaba preparando los cuestionarios con los que preguntaría a los padres y a los chicos qué características tenía un buen profesor, le pedí a la señora a la que habíamos contratado en mi casa para que nos ayudara con las cuestiones domésticas que respondiera el cuestionario que había armado inicialmente. Una de las preguntas decía algo así como “¿hay buenos profesores en la escuela de tus hijos?”. Ella contestó que sí, pero con esa pregunta no entendió que yo quería pedirle los nombres de esos profesores. Tuve que cambiar entonces la pregunta por “¿Cuál es el nombre de los buenos profesores en la escuela de tus hijos?”. Me di cuenta entonces de que la pregunta tiene que ser lo más directa, clara y simple posible y que no tiene que dar nada por sentado.

Para hacer una prueba piloto más formal fui a una de las escuelas que forman parte de la investigación y realicé pruebas piloto de los instrumentos en los días finales del ciclo lectivo, en diciembre de 2014. Durante una reunión convocada por los directivos se realizaron entrevistas con padres y con estudiantes de la escuela. Se les pidió que contestaran el cuestionario y el proceso fue grabado. Las dificultades y preguntas que surgieron en esa ocasión fueron insumos para adaptar el instrumento. La prueba piloto resultó útil para ajustar el vocabulario utilizado en los cuestionarios y los ajustes permitieron adoptar un vocabulario más inteligible para los estudiantes y preguntas más directas en los cuestionarios a los padres.

Por ejemplo, en el cuestionario a los estudiantes, la pregunta preliminar era: “Quisiéramos que nos digas, según tu experiencia en la escuela, tres *cualidades* que posee un buen profesor”. La palabra *cualidades* resultaba de difícil comprensión. La pregunta final fue entonces: “Quisiéramos que nos digas, según tu experiencia en la escuela, tres *características* que posee un buen profesor”. Las

modificaciones incorporadas revelan la importancia de hacer una prueba piloto porque un cuestionario mal redactado muy difícilmente puede dar buenos datos.

Otra cuestión que quería señalar es que todas las investigaciones tienen premisas o supuestos y que conviene identificarlos antes de empezar y expresarlos para que funcionen como marcos. En mi caso, las premisas eran que la investigación

- 1) parte de la premisa de que existen innumerables profesores expertos en escuelas en contextos urbanos marginales.

Pero, al mismo tiempo,

- 2) no busca certificar modelos docentes exitosos de otros países u otros contextos sociales.

Porque aquí hay dos posibilidades. Un método más deductivo que consiste en tomar lo que dice algún organismo nacional o internacional acerca de qué es un buen profesor y con esa rúbrica buscar quién cumple con esa taxonomía. En cambio, la modalidad que utilicé, más inductiva, consistía en escuchar qué características según las voces de las escuelas tienen los buenos profesores y hacer que ellos identifiquen a esos buenos docentes para trabajar con ellos la construcción de la noción de “destacado”. De ahí, la tercera premisa del trabajo que

- 3) busca recoger y analizar la “sabiduría cotidiana” de aquellos docentes expertos en escuelas en contextos urbanos marginales.

Ustedes se preguntarán por qué empecé con la palabra “idóneos”. Porque la Ley Nacional de Educación (LNE) sostiene que los docentes tienen la obligación de ejercer su trabajo de “manera idónea y responsable” (art.67d) y también dice que “las autoridades educativas diseñarán estrategias para que los docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas que se encuentren en situación más desfavorable” (art. 83). Pero en las escuelas sucede justamente lo contrario. Los docentes con más puntaje eligen dónde trabajar y eligen las escuelas más atractivas para ellos. Y los docentes nóveles aprenden

con los chicos de escuelas más desfavorecidas, hacen puntaje y luego eligen otro tipo de escuelas menos “conflictivas”. Finalmente, las escuelas de contextos vulnerables tienen a los profesores más jóvenes y una alta rotación de docentes. Esto lo estudia María Adela Bertella en “El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones” (Buenos Aires, 2010)<sup>1</sup> que sostiene que los docentes con mayor puntaje son los primeros en seleccionar la escuela de destino y que los cargos en contextos sociales desfavorables quedan vacantes.

Todos sabemos lo compleja que es la inserción de un docente joven y en el escenario educativo argentino aún no se han logrado diseñar estrategias de política educativa que logren que los docentes más calificados trabajen en las escuelas en urbes marginales. De acuerdo con el Observatorio de la Educación Básica Argentina (2010) en las escuelas estatales el 43% de los docentes secundarios tienen menos de 5 años de antigüedad en su cargo.

Otra encrucijada fue cuando tuve que definir a quienes interrogar sobre los profesores destacados. Gloria Ladson-Billings preguntaba a los padres y a los directivos. Mi interrogante era si tenía que examinar a los chicos. Chris Husbands, un profesor de la London School of Education, vino en octubre de 2014 a Buenos Aires y en esa ocasión fuimos a almorzar y conversamos sobre la investigación que estaba planteando y le pregunté si a él le parecía que tenía que preguntar a los chicos. Entonces me respondió un poco sorprendido “¿por qué no?” y me nombró a los investigadores que trabajan con la tradición del *pupil voice*, la voz de los estudiantes, una tradición muy desarrollada en el mundo anglosajón con referentes como Jean Rudduck, Donald Mc Intire y David Pedder. Al revisar esa corriente encontré que hay muchos motivos que justifican tomar en cuenta la voz de los estudiantes. Las posturas más pragmáticas, por ejemplo, dicen que luego de tantos intentos fallidos de mejora educativa por qué no preguntarles realmente a los que están más implicados. También hay argumentos de tipo jurídico-legal,

---

<sup>1</sup> Disponible en:

[http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/1/ENS\\_1\\_%20BERTELLA%20\\_%20La%20insercion%20de%20los%20maestros%20principiantes.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/1/ENS_1_%20BERTELLA%20_%20La%20insercion%20de%20los%20maestros%20principiantes.pdf)

como el artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) que dice que “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.” Sin duda, la escuela en general y el nivel secundario en particular debe tener en cuenta la voz de los estudiantes. Sobre la base de estos argumentos, Chris Husbands me alentó a que recabara los testimonios de los estudiantes.

Después de interactuar con diversos actores de la comunidad educativa, tuve la sensación de que los que más claramente identificaban a los profesores destacados eran los chicos.

La metodología de la investigación es una metodología etnográfica exploratoria basada en la observación no participante. La nominación comunitaria es una estrategia que busca seleccionar a los participantes de la investigación— profesores destacados— a través del contacto directo con la comunidad donde se realiza el estudio. Es un modelo de inspiración feminista africana que parte de la premisa de que la escuela tiene voz, recursos, capacidad de resiliencia. Al mismo tiempo, busca complejizar la distinción tradicional del investigador como poseedor del saber acerca de los significados y cualidades de un “buen docente” y el “otro” como sujeto pasivo que únicamente espera las recomendaciones del experto foráneo.

Mi primera tarea de campo consistió en la construcción de la confianza con las escuelas y, a su vez, una construcción de la confianza en mí como investigador. Para eso, durante tres meses estuve en preceptorías, recreos, pasillos, salas de profesores. Por el tipo de investigación que iba a hacer era importante que la gente tuviera confianza en mí para que me contara sus opiniones y para conocer las dinámicas internas de cada escuela. Entonces, antes del primer cuestionario con los estudiantes, durante tres meses pasé tiempo en las escuelas.

Ese fue el tiempo que necesité para animarme a llevar adelante la investigación. Hoy no pasaría tres meses en las escuelas generando confianza con diversos actores. Aunque sí creo que es muy importante el proceso de generación de confianza. Pero creo que allí tuvo que ver también con que fue el tiempo que precisé para ganar confianza en mi rol de investigador.

En las escuelas indagué a través de encuestas auto suministradas a los padres y a los alumnos acerca de a quiénes consideraban buenos profesores. Luego, averigüé a través de entrevistas semi-estructuradas cómo y a quiénes los directivos y docentes identificaban como docentes destacados en esas escuelas, con el objetivo de comparar la mirada de los padres y estudiantes con la de los directivos y docentes. Las entrevistas con los directivos me permitieron, además, cotejar con el rendimiento académico de los alumnos de los docentes señalados como destacados. En total, durante la investigación realicé alrededor de 200 encuestas a estudiantes y padres/madres, 12 entrevistas individuales: 5 a directores y 7 a profesores destacados, y 1 grupo focal con profesores destacados. Hice además otro grupo focal con los padres, pero fracasó.

Las escuelas secundarias se encuentran ubicadas en las siguientes localidades de la Provincia de Buenos Aires: Boulogne, San Miguel, Pilar (2) y San Isidro. Para la elección me basé en la definición de Kaztman en “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos”<sup>2</sup> de contextos urbanos marginales que incluye a los barrios de migrantes recientes, los barrios obreros tradicionales, los barrios populares heterogéneos y los guetos urbanos. Al ser escuelas en contextos desfavorables poseen una historia y una trayectoria particulares. A modo de ejemplo, una de esas escuelas era conocida como “La Cárcel” y otra fue intervenida en el pasado cercano por la inspección. Es muy raro que se intervenga una escuela en el conurbano bonaerense y lo que me dijeron es que la intervención había sido por “problemas administrativos”.

---

<sup>2</sup> en *Revista de CEPAL* N° 75, 2001, pp. 171-189. Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/19326/katzman.pdf>

Tabla 1. Escuelas seleccionadas y estudiantes participantes

Escuela	Partido	Mixta	Gestión	Cantidad de cuestionarios aplicados	Genero M - F	
<i>Santo Domingo Savio</i>	<i>San Isidro</i>	<i>Sí</i>	<i>Privada con un 100% de subvención estatal</i>	<b>28</b>	<b>16</b>	<b>12</b>
<i>Escuela de Enseñanza Secundaria n.º 8</i>	<i>Pilar</i>	<i>Sí</i>	<i>Pública</i>	<b>67</b>	<b>35</b>	<b>32</b>
<i>Escuela de Enseñanza Secundaria n.º 11</i>	<i>San Isidro</i>	<i>Sí</i>	<i>Pública</i>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>8</b>
<i>Escuela de Enseñanza Secundaria n.º 13</i>	<i>San Miguel</i>	<i>Sí</i>	<i>Pública</i>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>11</b>
<i>Escuela de Enseñanza Secundaria n.º 18</i>	<i>Pilar</i>	<i>Sí</i>	<i>Pública</i>	<b>40</b>	<b>16</b>	<b>14</b>

Ahora quiero contarles acerca de las distintas voces de las escuelas: la voz de los estudiantes, la voz de los directores, la voz de los padres y la voz de los profesores destacados. No son voces que funcionan como un coro. Al contrario, muchas veces las voces siguen partituras distintas y algunas veces podemos decir que son géneros musicales diferentes.

En cuanto a la voz de los alumnos, tomé estudiantes de los últimos años y dado que ya habían tenido un mayor número del cuerpo de profesores tenían un conocimiento más abarcativo de los profesores de su escuela. Los estudiantes respondieron a los cuestionarios de manera anónima durante el horario escolar. En las cinco escuelas realicé encuestas a 167 estudiantes. En todos los casos conversaba previamente con los estudiantes sobre las motivaciones de la investigación y muchas veces los propios estudiantes me hacían preguntas acerca del alcance del estudio. Sólo un chico no quiso responder el cuestionario, así que podría decir que fue una recolección de datos sin demasiados problemas.

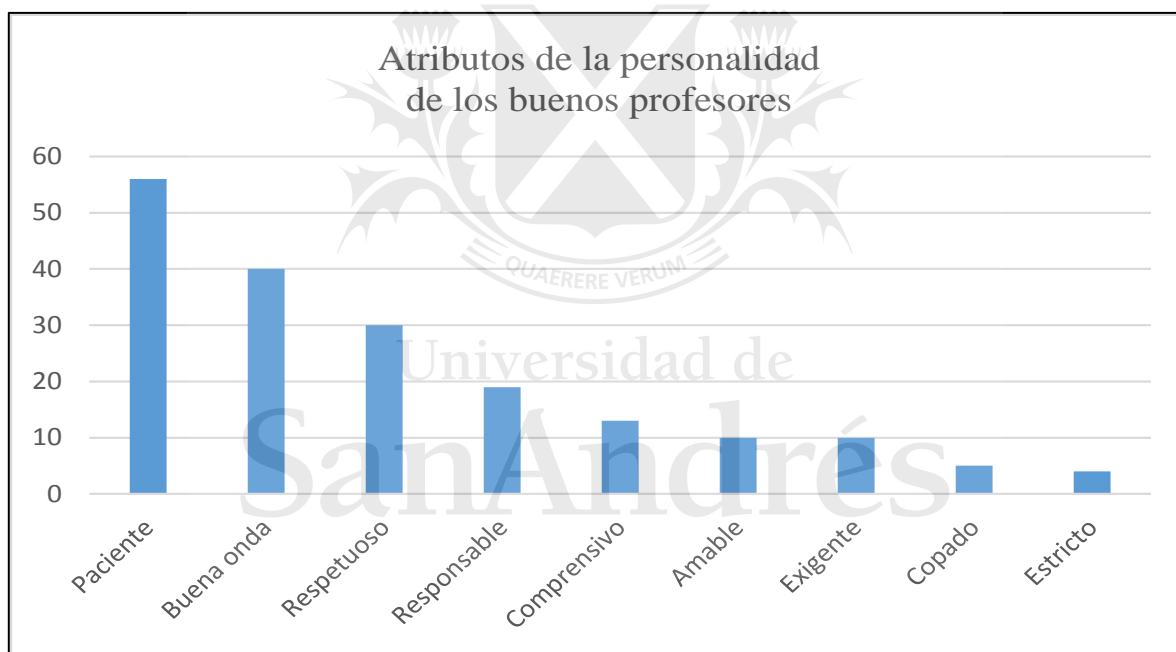
Todos los estudiantes señalaron que había buenos profesores en su escuela. De hecho, en promedio, el 65 % señaló que hay más de un buen profesor



en su escuela. Si bien podría considerarse que son una minoría (2 a 3 por escuela) es importante ya que confirma la existencia según los estudiantes de profesores expertos y ese dato habilitó mi investigación. Porque si el resultado era que no había profesores destacados en escuelas de contextos vulnerables, hubiese estado en problemas. Y cuando pregunto en talleres o charlas cuántos buenos docentes tuvieron en la escuela secundaria, la mayoría coincide en un número entre 2 y 3.

¿Qué obtuve como respuesta cuando pregunté qué características tienen esos buenos profesores?

Gráfico 1. Características de los buenos profesores.



El primer resultado fue que “un buen profesor tiene paciencia”. Surgieron entonces lo que denominé como una categoría llamada “atributos de la personalidad” que engloba: “ser buena onda, respetuoso, responsable, comprensivo”, etc. Sin duda para los chicos lo más importante era que fuera “paciente y buena onda”.

Para trabajar con los datos, utilicé el programa Atlas Ti, es un software para el análisis de datos cualitativos. Separé las características de los profesores en dos categorías “atributos relacionales” y “capacidades pedagógicas”. Los estudiantes señalan que el buen docente “sabe enseñar” (61 veces). Los estudiantes describen ese saber del oficio docente como “saber explicar”, “saber explicar la actividad”. En palabras de los chicos “no es el docente que llega y tira una fotocopia”. Las descripciones están ligadas a la habilidad de comunicación de los profesores en la transmisión de los contenidos de la materia y no aparece mucho más acerca de las capacidades pedagógicas. El buen profesor para los chicos de estos contextos “sabe explicar la actividad”. No aparecen otras respuestas significativas relativas a los atributos pedagógicos. A primera vista resulta llamativo que no aparezcan otros atributos ligados a la planificación de las clases o a las estrategias utilizadas por el docente. A través de la capacidad para explicar, los estudiantes englobarían los atributos pedagógicos del buen profesor.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la experticia docente no estaría relacionada directamente con el saber del contenido disciplinar, sino que el buen profesor es el que combina de manera efectiva una amplia gama de atributos personales, como la paciencia y la buena onda, con atributos pedagógicos como “saber explicar”. Les comparto algunas frases que recogí en el campo: “saber explicar, tiene paciencia y si tiene que repetir cosas para que todos entendamos él lo hace”; “tiene paciencia para explicar”, “explica bien y vuelve a explicar si es necesario”, “explicar los temas cada vez que es necesario y bien”. Los chicos quieren que les expliquen todas las veces que sea necesario. No parece ser una ciencia oculta. La paciencia y la capacidad para explicar contenidos cuantas veces sea necesario son elementos indispensables en las representaciones de los estudiantes sobre los profesores destacados en la escuela secundaria.

A partir de la respuesta de los alumnos preguntaba implícitamente por la configuración de lo opuesto al buen profesor. Podemos afirmar que un mal profesor del nivel secundario es impaciente, mala onda, irresponsable y no explica o no sabe explicar de manera adecuada. Un dato llamativo es que la gran mayoría

de las veces los estudiantes respondieron las preguntas de los cuestionarios describiendo aspectos positivos del profesor. La excepción apareció cuando se refieren al ausentismo: en los cuestionarios aparecen menciones negativas sobre los profesores relacionadas con el ausentismo docente, “los profesores que faltan” o que “llegan tarde”. A partir de estas respuestas, podemos afirmar que la asistencia y la puntualidad son elementos que estarían incluidos en la noción de experticia docente. A los directores de las escuelas relevadas también les molesta mucho que los profesores se ausenten o lleguen tarde, aunque por otras razones.

En cuanto a la voz de los directores, entrevisté a los cinco directivos de las escuelas. En las preguntas de la entrevista utilicé el término “profesores ejemplares”. Los directores hacían hincapié en los atributos de la personalidad: “tener un buen trato”, “respetar al alumno”, “crear un clima familiar”, “que el alumno vea como parte de su familia al docente para poder generar confianza para que sienta su autoestima alta y se sienta que él puede” porque, me decía una directora, “no te olvides de que acá la gran mayoría de los chicos vienen con un fracaso escolar”. Otras cosas que decían era que los docentes ejemplares son los que “entran con una sonrisa” y “le hacen notar al alumno que no es un número, que tiene nombre, apellido, que tiene historia, que el profe se acuerda” porque “acá lo peor que le podés hacer a un chico es no acordarte del nombre”. En algunos casos señalaron algunas sugerencias de aprendizaje como “salir de lo tradicional”, “salir del dictado, del copiado porque siguen habiendo prácticas copistas dentro de la escuela” y “al chico cuando lo ponés en otro lugar y usás otras estrategias, no sé a ver, tirar la problemática, pensarla entre todos, que cada uno dé su punto vista aunque esté mal, aunque no sea, aunque esté equivocado en el camino pero que dé su punto de vista y desde ahí orientarlo, y que él descubra que puede pensar, que puede transmitir lo que piensa, que es valedero, aprende mucho más”. Además, hablaron de la importancia de propuestas de clase “innovadoras”, “interesantes”, en relación con la motivación que “traiga recursos más audiovisuales” porque “estos chicos son muchos más receptivos a todas estas cosas. Cuando los grupos tienen docentes interesados en su tarea, que traen al aula cosas que son novedosas o planteos de los problemas o materiales

de apoyo realmente interesantes y bien armados para la materia... la respuesta que yo veo en los chicos es de muchas ganas de estar en esa clase". También mencionaron otros conocimientos necesarios relacionados con el contexto específico, como que "el docente que comprende que el chico no tiene una mesa para estudiar en su casa, va a hacer lo posible para que el espacio de aprendizaje sea en la escuela, dispondrá de todos los recursos como para que pueda el chico aprender en la escuela...".

Luego de las entrevistas mi impresión fue que los directivos hablan poco de enseñanza en las escuelas. No observan las clases de los docentes y un criterio definitorio de los directivos para la selección de los profesores destacados es su asistencia. Por último, los directivos destacan el buen vínculo con los estudiantes como herramienta indispensable para enseñar.

En cuanto a la voz de los padres, en una escuela un sábado por la mañana convoqué a todos los padres de los últimos dos años. Yo fui con el grabador, mate y facturas pero concurren solo cuatro o cinco padres. Me encontré con enormes dificultades para que los padres articularan las necesidades que tenían respecto de la escuela. Creo que esto requeriría una investigación aparte.

Cuando leí el artículo "Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers", de McIntyre, Pedder, y Rudduck (2005)<sup>3</sup> acerca de los aprendizajes en la tradición del *pupil voice* llegué a una conclusión semejante a la de los autores. En general, los que más ayuda necesitan son quienes más les cuesta articular sus necesidades. Luego de reformular varias veces mis preguntas frente a los padres, y con la ayuda de los directores, pude interpretar que los padres piden contención, "que estén contenidos, vigilados", que se establezcan relaciones con los estudiantes, "que les lleguen a los chicos", que tengan "ante todo paciencia" y compromiso, "cumplimiento, que vengan" y que se desarrollen profesionalmente, "que se actualicen, que se capaciten".

---

<sup>3</sup> Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520500077970?journalCode=rred20>

Esto implicó para mí otros aprendizajes, como por ejemplo constatar que los padres están alejados de la escuela secundaria, que hay una gran falta de expectativas sobre todo pedagógicas. Hay muchas investigaciones que señalan que la relación con los padres o con la comunidad es clave para potenciar el aprendizaje. Y si existe este divorcio tan grande entre los padres y las escuelas vulnerables, tenemos un problema acuciante. La escuela es un terreno desconocido para muchos de los padres que en muchos casos son la primera generación de graduados de nivel medio y no cuentan con códigos de referencia sobre la institución escolar.

¿Qué dicen sobre sí mismos los profesores destacados? ¿Qué dicen que hacen?

- Se reconocen como “eternos buscadores de mejora e innovación”. Esto suena a frase de propaganda, y quiero explicarles de qué se trata. Yo iba a cada profesor elegido y les comentaba lo que había surgido de los cuestionarios y ellos se sorprendían de que los padres los conocieran o de que los directores los hubiesen seleccionado. En el primer caso pensé que se trataba de un profesor humilde, pero me empezó a pasar con todos los profesores nominados por las escuelas. Me confesaban, por ejemplo, que creían no haberle encontrado la vuelta a la clase o me decían que si los observaba a ellos no aprendería nada. Me di cuenta de que allí había un patrón, que lo que los hacía buenos, expertos o diferentes era que se iban insatisfechos a su casa, que se quedaban pensando en sus clases casi obsesivamente. La experticia docente iría ligada a cierto grado de infelicidad o insatisfacción.
- Estos profesores además tenían un compromiso especial con cada estudiante, los saludaban en la puerta, sabían de quién era hermano cada cual. Eran expertos vinculares que tenían la habilidad para trabajar con la montaña rusa emocional de los adolescentes y orientarlos para que aprendan. Pero no era únicamente una habilidad emocional. Eran además profesores híper formados: tenían especializaciones, maestrías,

trabajan dando clase en profesorados y tenían muchos años de experiencia.

¿Qué hacen estos profesores?

- Tienen la habilidad de conectar el contenido disciplinar con las experiencias que están viviendo los estudiantes. Logran hacer atractivo el contenido curricular relacionándolo con la vida cotidiana de los estudiantes. Para dar un ejemplo, un profesor de química tomó las tinturas que utilizan los estudiantes para teñir los cabellos y trabajó con eso para explicar contenidos de la unidad que estaba enseñando.
- Tienen un compromiso extraordinario con la comunidad escolar. Me encontré por ejemplo con profesores que llegan a las escuelas con máquinas de coser de sus casas, o que iban los sábados a ferias. Eran referentes comunitarios que lideraban algún proyecto desde la escuela.
- Dan cuenta de motivaciones profundas para justificar los desafíos propios de su compromiso docente. Durante las entrevistas en profundidad surgía el tema vocacional. Me decían por ejemplo “yo estoy aquí por la necesidad de trascender” “por algo el de arriba me puso acá”. Experimentan su trabajo desde un sentido de misión. Eran profesores que tenían ofertas de otros tipos de escuelas y elegían estar ahí por esas motivaciones existenciales.
- Actúan como modelos de superación para los estudiantes. Permanentemente buscan convencer a los estudiantes de que se puede elegir un camino diferente. Muchos profesores les contaban sus historias de vida a los estudiantes diciendo “si yo pude, ustedes también pueden” o “yo estuve en tu lugar”.
- Con respecto a sus prácticas de enseñanza –que era uno de mis últimos objetivos específicos–, se ocupan de preparar el contexto que posibilita el aprendizaje. Cuando realizaba el trabajo de campo para mí los recreos eran un caos y muchas veces me preguntaba cómo podrían los

docentes revertir esa situación. Y entonces veía que los profesores al llegar al aula acomodaban bancos, separaban alumnos que conversaban mucho entre ellos, corrían bolsos del suelo, buscaban un borrador para el pizarrón. Una docente pasaba con una caja y recogía los teléfonos celulares. En síntesis, dedicaban los primeros minutos de la clase a “armar el escenario”.

- Desarrollan experiencias de aprendizaje culturalmente significativas para los estudiantes. Por ejemplo, una profesora de psicología tomaba canciones de hip hop o cumbia que escuchaban los estudiantes para analizar en clase.
- Realizan preguntas constantemente para mantener la atención de los estudiantes. De esa manera muchas clases se transforman en extensos diálogos entre los profesores y los estudiantes. Son expertos preguntadores.
- Proporcionan retroalimentación a sus estudiantes. Puede parecer algo que realizan todos los profesores, pero no es así. Los profesores destacados expresan claramente a cada estudiante cómo están realizando la actividad. Y muchas veces es mucho más que una retroalimentación. Por ejemplo, un profesor de lengua los desafió a escribir un diario de lo que les sucedía esa semana y dijo que él también lo haría y que luego lo compartirían.
- Utilizan frecuentemente el trabajo en grupos reducidos de dos o tres estudiantes.
- Emplean el humor durante las clases creando un clima relajado. Son buenos artistas o *performers*. Si bien los profesores destacados eran muy exigentes lograban diluir esa carga a través de chistes.
- Miran a los ojos a los estudiantes y las mujeres especialmente expresaron la importancia del contacto corporal.

- Empiezan de cero cada explicación. Porque el nivel de ausentismo de los chicos es tan alto que están obligados a hacer que la unidad de presentación sea la clase. Si empiezan las clases dando por sentado lo trabajado la clase anterior muchos estudiantes no pueden “arrancar”. Es sorprendente como los profesores destacados desarrollan estrategias frente a las dificultades. Existe una suerte de darwinismo profesional para lograr que los estudiantes aprendan.

Les comparto mis aprendizajes ex post, qué no haría o qué no haría igual si tuviera que empezar de nuevo hoy.

- Una investigadora experta en ciencias físicas, cuando estaba haciendo los cuestionarios me aconsejó que fuera a las escuelas, que hiciera el cuestionario en las escuelas porque el contexto orienta y ayuda. Sin duda, un gran consejo.
- Otra cuestión muy importante para el trabajo de campo es anticipar dificultades burocráticas en el acceso a los datos, en mi caso las escuelas. En alguna escuela, por ejemplo, la directora me autorizó a hacer la investigación y me dijo que escribiera una carta a la inspectora, pero la inspectora me mandó a ver a la inspectora en jefe, y ella me derivó a La Plata, a donde me atendió un contestador electrónico que estaba lleno y no permitía dejar mensajes. El acceso a las escuelas lleva mucho tiempo y eso debe anticiparse.
- Otra sugerencia es buscar proximidad geográfica con el trabajo de campo. Es una cuestión estratégica para no perder tanto tiempo en los traslados que luego impiden observar por mucho tiempo.
- Recaben datos cuantitativos de las escuelas en el momento. No dejen esa cuestión para después porque las autoridades cambian y luego se hace más difícil conseguirlos.



- Es importante desgrabar entrevistas para aprender a callarse y escuchar mejor. Porque en general las entrevistas se transforman en conversaciones, y cuando me tenía que desgrabar a mí mismo era tiempo perdido.
- Socialicen su investigación lo antes posible para recibir retroalimentación al inicio del proceso. Es fundamental socializar los avances de las investigaciones lo antes posible. A mí me ayudó porque recibí mucha retroalimentación, y cuando uno antes la recibe más rápido la puede incorporar.



Universidad de  
**SanAndrés**

## PREGUNTAS

Pregunta: Parecería que un buen docente está más relacionado con lo relacional y con lo vincular pero, cuando fuiste a observar clases, ¿no tuviste en cuenta si los docentes ejemplares no están además vinculados con lo que hoy los diseños curriculares proponen como orientaciones didácticas? Lo pregunto en función de lo que señalaste en esos docentes: que son expertos en realizar buenas preguntas, en posicionar al alumno como protagonista de su propio aprendizaje. Porque los alumnos elegían a profesores que utilizaban buenas estrategias.

Respuesta: Sí, estoy totalmente de acuerdo. No planteo una oposición entre lo vincular y lo pedagógico. Por el contrario, los profesores destacados son una síntesis viviente de esa amalgama. Pero mi pregunta es hasta qué punto los profesorado o los institutos de formación docente trabajan con las habilidades emocionales, si para los chicos lo más importante es la paciencia. Desde la Política Educativa o la Academia, ¿estamos escuchando esa demanda que surge de la voz de los estudiantes? ¿Qué herramientas emocionales tienen nuestros docentes para trabajar en esos contextos?

Pregunta: ¿Por qué con los directivos cambiaste “destacados” por “ejemplares”?

Respuesta: A los chicos les pregunté por “buenos profesores” y, en seguida, les pregunté con qué profesor aprendieron más porque quería unir la idea de buen profesor con el aprendizaje. Y a los directivos les pregunté por los “ejemplares” porque tenía en la cabeza la idea de que fueran ejemplares para los demás profesores de esa escuela. El término destacados surgió más adelante.

Pregunta: ¿Tuviste a lo largo del proyecto dudas sobre el objetivo que tenías muy claro al comenzar?

Respuesta: En el comienzo tenía muy claro mis intuiciones y qué es lo que quería indagar. Mi comprensión del objetivo general se fue reformulando cuando interiorizaba las diferentes voces de los actores. Mi dificultad respecto de los objetivos es que, en Argentina, en comparación con otros contextos, en las escuelas no se habla frecuentemente de experticia docente. Por eso me costó tanto encontrar significantes apropiados que acompañen esos significados tan “silenciosos”.

Pregunta: ¿Por qué crees que pasa eso?

Respuesta: Mi hipótesis es que tenemos un problema grave cuando la experticia docente no ocupa espacio en los discursos de la “calle”. Porque si no tenemos un discurso válido y consensuado por las escuelas y por la sociedad para hablar de buenos profesores, va a ser difícil llegar a una transformación. O podría pasar que se configuren esos significantes a partir de significados del afuera de la escuela, del aula, de la vida de los protagonistas.

Pregunta: Me interesa la reflexión sobre el contexto. Porque desde un punto de vista está la cuestión de hasta qué punto existen buenas estrategias para un determinado contexto socioeconómico y la idea de desarmar desigualdades pero por otro lado tenemos la cuestión de que si no tomamos en cuenta que las desigualdades existen, podemos reproducir mayor desigualdad. En el contexto de esa discusión, tu trabajo utiliza conceptos relacionales como “bueno” o “destacado” y cuando estos alumnos hablan de buen docente lo hacen en el marco de los docentes que conocen y que tuvieron. No es una categoría absoluta.

Respuesta: Empiezo por el final. No creo en las categorías absolutas. Todas las categorías se construyen cultural y socialmente y tienen esos limitantes. Cada uno construye conceptos en relación con su bagaje de experiencias. Respecto de la primera parte, hay una decisión política. Si uno dice “buenos profesores para contextos desfavorables”, la mitad de la biblioteca dirá que esta

clasificación segmenta, discrimina y refuerza la categorización de “educación para chicos pobres”. Este dilema también se da dentro del contexto del multiculturalismo. Aquí hay una decisión política estratégica sobre cómo estos grupos de poder quieren posicionarse para conseguir ventajas dentro del sistema. Muchas veces la manera de conquistar ventajas en el contexto social es pararse desde la segmentación o la periferia para conseguir la atención del “centro”.

Pregunta: ¿Qué te motivó y cuáles fueron los presupuestos que te llevaron a trabajar en contextos marginales? ¿Cómo justificaste la segmentación de escuelas secundarias en el conurbano bonaerense? ¿Por qué cinco y cómo justificaste que fueran cinco?

Respuesta: Elegí el conurbano bonaerense porque es una región que está en crisis y todos sus indicadores educativos han bajado en los últimos 30 años. Axel Rivas trabajó mucho sobre cómo la Provincia de Buenos Aires pasó de estar en segundo lugar, después de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a estar en posición número 14, 15, 16 o 17. Hoy de hecho se habla de la “conurbanización de las ciudades” como algo negativo. Para la mayoría de los expertos en educación el nivel secundario es el más complicado del sistema educativo argentino. Mi motivación entonces era encontrar y mostrar a estos buenos profesores en los espacios más “oscuros”, escuelas secundarias de sectores desfavorecidos del conurbano bonaerense. Además, tenía otra motivación que era mi cansancio de escuchar que se hable mal de la escuela pública. Por último, como toda mi educación obligatoria transcurrió en escuelas de gestión privada pensaba que para dedicarme a la Educación era importante pasar un tiempo inmerso en escuelas públicas. Al mismo tiempo, quería alguna de gestión privada porque el 30% de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires son de gestión privada y que fueran cinco era suficiente para responder las preguntas que tenía, que no eran de tipo cuantitativo.

Pregunta: Hablaste del sentido de misión y de un sentido trascendente, ¿usaste esa interpretación porque se desligaba de lo que decían? Porque, esto que estudiaste, ¿es misional o es político?

Respuesta: Las dos cosas. En las entrevistas una de las preguntas a los profesores era por qué estaban enseñando en ese contexto. Y me contestaban por ejemplo que el primer día había sido muy difícil pero que después sentían que Dios los había puesto ahí por algo y que estaban hace 17 años en esa escuela... Y eso me pasó con varios. También obtuve respuestas más políticas como “yo creo en la escuela pública”. La frontera entre ambas no la veo tan relevante en cuanto a su implicancia en su tarea cotidiana.

Pregunta: ¿Cuánto tiempo te llevó hacer la investigación? ¿Los actores que participaron sabían que estabas haciendo una investigación y por qué? ¿Fuiste a las escuelas luego a hacerles una devolución?

Respuesta: La motivación la tenía hace mucho. El trabajo de campo lo empecé en octubre de 2015, allí hice las pruebas piloto, y terminó en noviembre de 2016. Las escuelas sabían que estaba haciendo y tuve una muy buena recepción de parte de los directivos. En una de las escuelas me invitaron a dar una capacitación y pude transmitir a los profesores la voz de los estudiantes porque coincido en que hay que ir a las escuelas para compartir, el problema es que las escuelas de un año a otro cambian mucho, así como las inquietudes de los directores.

Pregunta: ¿Pudiste ver si el buen docente no era sólo compinche, contenedor, sino si también podía alcanzar los objetivos curriculares de su asignatura?

Respuesta: Lo que yo observaba en las clases y lo que me decían los directores era que los chicos aprendían con los profesores destacados. Yo observé en las clases excelentes climas de aprendizaje. Los directivos elegían a

los buenos profesores según qué y cuánto aprendían los chicos. Porque los profesores destacados utilizaban las estrategias vinculares que señalaban los chicos para promover al aprendizaje.

Pregunta: ¿Los docentes destacados tienen relación con las áreas de trabajo?

Respuesta: No, son docentes de disciplinas diversas: psicología, economía, física, historia, matemática. Es una buena segunda parte para investigar.

Pregunta: ¿Viste diferencias en las respuestas de los padres entre la escuela subvencionada y las otras?

Respuesta: No, no encontré diferencias. Y sí encontré las mismas dificultades en la articulación de las demandas.

Pregunta: ¿Encontraste algo que te sorprendiera o que sacudiera tus preconceptos?

Respuesta: Lo que me sorprendió fue encontrar tantas escuelas con una infraestructura derruida -salas de profesores inhabitables, direcciones ínfimas, baños sin puertas-. Y en ese contexto me sorprendía encontrar profesores realmente sobresalientes.

Pregunta: ¿Cuánto tiempo del día dedicabas a cada cosa? ¿Habías podido planificar cuánto tiempo dedicarías a cada cosa?

Respuesta: Sin tiempo no hay investigación posible. En mi caso a más horas invertidas, “mejor” son los resultados. Durante la toma de datos me dediqué casi a tiempo completo. Si no se dedican muchas horas por semana es imposible investigar.

## OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

### “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

1. OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
2. ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
3. GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
4. FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
5. CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
6. TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
7. WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
8. BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
9. BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
10. GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
11. AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.

12. FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
13. KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
14. PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
15. CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
16. RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
17. SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
18. CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
19. CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
20. BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
21. SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
22. ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
23. SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.



24. DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
25. CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
26. ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
27. BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
28. WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
29. MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. **El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires.** Octubre de 2008; 36 páginas.
30. SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
31. DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
32. VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
33. RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.

34. BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.
35. MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
36. SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
37. AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.
38. BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.
39. BENAVIDES, Aaron. **Hacer investigación comparativa en educación mediante el uso de bases de datos de fuentes históricas.** Agosto de 2011; 32 páginas.
40. GLEYSE, Jacques. **Las concepciones del cuerpo en los manuales escolares franceses de Moral e Higiene (1880 - 1975). El verbo y la carne.** Octubre de 2011; 36 páginas.
41. FIORUCCI, Flavia. **La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar.** Agosto de 2012; 27 páginas.
42. FURMAN, Melina. **La formación de los profesores de Ciencias para escuelas de contextos de pobreza: aportes teóricos y metodológicos acerca de una investigación realizada en escuelas medias de la ciudad de Nueva York.** Octubre de 2012; 42 páginas.
43. ARAUJO, Sonia. **Estrategias teórico metodológicas en el estudio de la Universidad.** Abril de 2013; 43 páginas.

44. MINVIELLE, Lucila. **El gobierno local de la educación y la participación ciudadana. Buenos Aires (1875-1905).** Mayo de 2013; 42 páginas.
45. SADOVSKY, Patricia y DUARTE, Betina. **Intercambios, influencias y tensiones en la relación entre una tesista y su directora. Relato de una experiencia.** Junio de 2013; 31 páginas.
46. RIZVI, Fazal. **Las escuelas de élite en contextos de globalización: una etnografía global y multilocal.** Septiembre de 2013; 33 páginas.
47. RAZQUIN, Paula. **El diferencial salarial docente y sus determinantes: un estudio sobre Argentina, Chile y Uruguay.** Abril de 2015; 35 páginas.
48. MINVIELLE, Lucila. **La investigación aplicada en Educación: la oportunidad de acercar ciencia y práctica. Un recorrido por centros de investigación aplicada en Educación en los Estados Unidos,** Junio de 2015; 50 páginas.
49. MARQUINA, Mónica. **La arena evaluativa: dos décadas de experiencia de evaluación universitaria en la Argentina,** Agosto de 2015; 39 páginas.
50. SOUTHWELL, Myriam. **Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana,** Noviembre de 2015; 39 páginas.
51. ROSEMBERG, Celia Renata. **El desempeño lingüístico y discursivo de niños pequeños de diversos grupos sociales en el entorno familiar y escolar.** Diciembre de 2015; 38 páginas.
52. LION, Carina. **Las tecnologías y el conocimiento en la Educación Superior.** Febrero de 2016; 43 páginas.
53. DONAIRE, Ricardo. **La posición social de los docentes, ¿empobrecidos o proletarizados?** Marzo de 2016; 32 páginas.
54. GOMEZ, María Cecilia. **Docentes ejemplares: un estudio del desarrollo profesional de cuatro docentes.** Abril de 2016; 34 páginas.

55. FISCHMAN, Gustavo. **¿Para qué y para quién investigamos? Estrategias de producción y de movilización del conocimiento de las facultades de educación en Norteamérica.** Junio de 2016; 32 páginas.
56. NAVARRO, Alejandra. **El proceso de construcción del problema y los objetivos de investigación: el caso de una investigación con oficiales del Ejército Argentino.** Julio de 2016; 28 páginas.
57. LUSCHEI, Thomas. **Profesores para los niños marginalizados: un enfoque transnacional y de métodos mixtos para entender la calidad y la equidad en la profesión docente.** Diciembre de 2016; 37 páginas.



Universidad de  
**San Andrés**