

DESEMPEÑO DOCENTE EN CONTEXTOS DE POBREZA: SABER Y SABER HACER

Autor/es: CARENA, Susana, PISANO, María Magdalena, PALADINI, María Angélica

Dirección electrónica: susanacarenabruno@yahoo.com.ar

Institución de procedencia: Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación.

Eje temático: La inclusión en las instituciones educativas: escuelas, universidades, ONG's, otras.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: formación docente inicial, prácticas pedagógicas, escuelas primarias, conocimientos y competencias, pobreza.

Resumen

Los sistemas educativos, las instituciones escolares y los docentes se encuentran actualmente desafiados por innumerables demandas que provienen de las nuevas exigencias socio-culturales, económicas, de los cambios producidos en el ámbito de los valores, de las familias y las culturas juveniles. El aumento de las condiciones de pobreza en porcentajes significativos de la población, a partir del fenómeno de la globalización y la instalación de una economía de mercado, impactan particularmente en un número importante de ellas. (Carena y otros, 2012)

El presente proyecto plantea que los conocimientos y las competencias para el ejercicio profesional que disponen los docentes que se desempeñan en escuelas primarias insertas en contextos de pobreza, en la ciudad de Córdoba, son insuficientes para atender los requerimientos que plantean estas instituciones desde sus dimensiones pedagógico-didáctica, comunitaria, organizacional y social.

La ponencia presenta un proyecto de investigación en desarrollo cuyo objetivo se centra en el análisis de los conocimientos y competencias profesionales que requiere el docente que se desempeña en escuelas primarias insertas en contexto de pobreza. A los efectos del logro de este objetivo, se trabaja desde un diseño que prevé la utilización de métodos cualitativos y métodos cuantitativos. Se aplicarán para la recolección de datos instrumentos metodológicos tales como: grupos focales, entrevistas, cuestionarios.

1. Introducción

La ponencia corresponde a un proyecto de investigación del Centro de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, acreditado en la Secretaría de Investigación y Vinculación. El mismo ha iniciado su desarrollo en el mes de mayo del corriente año. El proyecto forma parte de una línea de investigación acerca de la formación docente, que desde el año 2006, ha estudiado la adecuación de la formación docente de nivel primario y las demandas que el contexto rural hace a los docentes que se desempeñan en escuelas insertas en este medio.

Desde esta línea de investigación se considera que en este tiempo, los sistemas educativos, las instituciones escolares y los docentes se encuentran actualmente desafiados por innumerables demandas que provienen de las nuevas exigencias socio-culturales, económicas, de los cambios producidos en el ámbito de los valores, de las familias y las culturas juveniles. El aumento de las condiciones de pobreza en porcentajes significativos de la población, a partir del fenómeno de la globalización y la instalación de una economía de mercado, impactan particularmente en un número importante de ellas. (Carena y otros, 2012)

El presente proyecto plantea que la formación para el ejercicio profesional que disponen los docentes que se desempeñan en escuelas primarias insertas en contextos de pobreza, en la ciudad de Córdoba, es insuficiente para atender los requerimientos que plantean estas instituciones desde sus dimensiones pedagógico-didáctica, comunitaria, organizacional y social.

Su objetivo se centra en el análisis de los conocimientos y competencias profesionales que requiere el docente que se desempeña en estas escuelas primarias. A los efectos del logro de este objetivo, se trabaja desde un diseño que prevé la utilización de métodos cualitativos y métodos cuantitativos.

El equipo de investigación está integrado por investigadores, por egresados de las carreras de grado de la Facultad de Educación y alumnos de la Maestría en Investigación Educativa. En este momento el desarrollo de la investigación se encuentra en la última fase de la etapa de elaboración del estado del arte y en el proceso de diseño de los instrumentos para la colecta de datos. Para la misma está previsto la aplicación de instrumentos metodológicos tales como: grupos focales, entrevistas, cuestionarios.

La ponencia de cuenta de los referentes teórico conceptuales y el estado de la cuestión, del enfoque metodológico, los resultados esperados y la bibliografía básica consultada.

2. Referentes teórico conceptuales y estado de la cuestión

El aumento de las condiciones de pobreza de la población en porcentajes significativos, a partir del fenómeno de la globalización y la instalación de una economía de mercado, impactan particularmente en un número importante de instituciones educativas de nuestro medio. (Carena y otros 2012)

Se reconoce a la pobreza como un fenómeno de creciente magnitud y notable complejidad que afecta no sólo a los aspectos materiales de la población sino también al estilo de vida, las pautas culturales, la disponibilidad de saberes y las relaciones que se vinculan con los procesos de inserción social y de ingreso en el mundo laboral.(Carena,Tessio,Pisano,2006).

Para María Francis Alvarez (2008) es una situación en la cual una persona no está en condiciones de satisfacer los requerimientos que le garanticen su sobrevivencia, lo que se pone de manifiesto en las necesidades básicas insatisfechas.

Las situaciones de pobreza que se viven en América latina, en la región y en la provincia de Córdoba, han ahondado las desigualdades que existían en la distribución del conocimiento y en las condiciones de educabilidad de miles de niños y jóvenes, acentuando los fenómenos de exclusión social y de inequidad originando nuevas exigencias educativas. Debido a esta situación la escuela se encuentra en una situación límite resultándole difícil responder a las demandas que le hace la sociedad respecto a brindar una educación de calidad, en condiciones de equidad para todos, como tampoco atender las solicitudes de alumnos que presentan carencias en sus condiciones de educabilidad , situación que queda prioritariamente bajo la responsabilidad de docentes no capacitados específicamente para cumplir esta tarea, quienes frecuentemente se sienten desbordados y confundidos ante las circunstancias cotidianas que deben asumir , lo que afecta la claridad respecto a sus funciones.

Las instituciones educativas insertas en contextos de pobreza, reconocidas también como escuelas urbano-marginales aludiendo a su ubicación en un territorio geográfico con densidades altas de población , y entendiendo a lo marginal como un escenario social donde los sujetos no cuentan con las condiciones ambientales y

simbólicas que garanticen su plena integración social (Enriquez 2011) generalmente se localizan en barrios que cuentan con viviendas precarias donde es común el fenómeno de hacinamiento y la falta de servicios esenciales. Sus habitantes en gran medida son excluidos de la sociedad.; la población estudiantil proviene de hogares carenciados, con alto índice de pobreza y una alta vulnerabilidad social (alcoholismo, violencia familiar, drogadicción), lo que se manifiesta en las instituciones escolares en un constante y elevado índice de abandono, bajo rendimiento, fracaso escolar, repitencia, violencia escolar, etc. (UEPC,1998 /1999,34.). Estas características influyen negativamente en las oportunidades que tienen los alumnos para el cumplimiento del derecho a la educación como derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida

Si se tiene en cuenta la influencia de estos factores en las condiciones de vida de las personas que las sufren, se hace necesario ahondar en el significado que tiene para los sujetos la participación en prácticas educativas.

En este sentido se interpreta que la educación, además de ser una práctica social y política es un fenómeno concreto que ocurre en una persona, en un tiempo y en un espacio determinado, como algo propio y necesario que lo constituye hábil para ejercerse como sujeto humano, donde el acceso al conocimiento tiene una función muy importante.

Desde esta perspectiva la educación no puede desprenderse de la sociedad en la que está inserta, la que al mismo tiempo que le hace demandas, condiciona las posibilidades de equidad en el acceso a sus beneficios, y condiciona también las posibilidades de una vida digna .

En este orden la reflexión sobre las relaciones que se establecen entre educación de la persona y la pobreza y se vinculan a la concreción de un proyecto personal de vida en el ejercicio de su libertad y de su participación responsable en la sociedad.

Feijóo (2004) considera que las representaciones que tienen las instituciones y los docentes sobre los alumnos con los que trabajan y sobre el contexto de donde provienen constituyen factores claves en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo señalando como “profecías autocumplidas” al desplazamiento de las dificultades de aprendizaje de los alumnos hacia la situación social y familiar.

Cecilia Cardemill, (2006) coincide también en que las representaciones e imágenes de directivos y profesores sobre sus alumnos se centran principalmente en las

debilidades familiares y sociales de los niños y niñas que reciben en sus establecimientos, sin tener en cuenta otros aspectos individuales vinculados a las dificultades de aprender. Estas representaciones los colocan en el lugar de la carencia y la deficiencia estableciéndose una asociación cuasi natural entre pobreza, abandono, desinterés, y violencia, tanto de los alumnos como de sus familias, lo que se convierte en uno de los principales obstáculos para poder enseñarles. (Pini, 2006) Se realiza de esta manera una naturalización del alumno como un sujeto carente, no en el sentido de que es función de la escuela enseñarle lo que no sabe sino que no tiene lo que supuestamente debería tener y saber un alumno hipotético, lo que incide en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las escuelas (Nora Gluz, 2006).

Las investigaciones que se detienen en el análisis de las representaciones de los docentes en torno a los alumnos ponen de manifiesto dos tendencias: En muchos casos en el imaginario docente se considera que el pensamiento de los alumnos posee escaso desarrollo, desconociendo sus posibilidades de alcanzar el pensamiento reflexivo; en orden a lo cual les ofrecen estrategias de enseñanza que podrían definirse como una tendencia a la infantilización y simplificación de los contenidos conceptuales que han de aprender. No se prevén entonces en la agenda didáctica que los alumnos puedan tomar decisiones, explorar estrategias, realizar búsquedas, resolver situaciones problemáticas. (Sappia 2008)

Desde otra lógica, considerando a la pobreza como déficit, se encuentran docentes que estiman que la escuela debe dar y ofertar cada vez más cosas y a ritmos más acelerados para suplantar las carencias de procedencia, generando de este modo jornadas escolares sobresaturadas de actividades y dejando pocos espacios de libertad a los niños para su expresión personal, siendo estas dimensiones las menos trabajadas en las aulas (Nora Gluz, 2008)

En general la producción de nuevos conocimientos respecto a las necesidades en la formación de docentes de estas escuelas no cubre los requerimientos de información que se necesita para abordar su mejoramiento. El acento en las investigaciones respecto a la relación educación y pobreza, en los últimos años, está puesto en temáticas vinculadas a factores estructurantes de la educación en contextos adversos, con especial énfasis en cuestiones de género y de localización de la institución educativa en medios urbanos o rurales; las relaciones que se establecen entre escuelas cuya realidad es la pobreza y la cultura del lugar; las

características que asumen las instituciones educativas en estos contextos – especialmente de nivel medio–; sus alumnos y sus docentes ; la población universitaria que proviene de situaciones socioeconómicas desfavorables.

Por otro lado y en líneas generales la organización del sistema y los diseños curriculares, no parecen tener en cuenta de manera suficiente aún las condiciones desfavorables que caracterizan a las escuelas insertas en contextos de pobreza. Así el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba del año 2008, presenta en sus contenidos una propuesta de formación orientada para nivel primario que contempla los siguientes temas: Orientación en Educación Rural, Orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Orientación en Educación Hospitalaria y Domiciliaria, Orientación en Educación Intercultural Bilingüe y Orientación en Educación en Contextos de Privación de Libertad. La propuesta no contempla alguna orientación específica para el desempeño profesional en contextos socialmente vulnerables.

Este equipo ha indagado previamente en la adecuación de los diseños curriculares para la formación docente da cuenta de una ausencia generalizada de contenidos que procuren la formación en competencias para el desempeño en instituciones insertas en contextos de pobreza, que atienden alumnos en riesgo social, lo que significa que quienes desempeñan esta tarea lo hacen desde las competencias y conocimientos adquiridos en procesos formativos no diferenciados ni especializados (Carena et al. 2005).

Es sabido que el docente aborda su práctica pedagógica desde una red de conceptos, representaciones y creencias acerca de la educación, el alumno, la institución escolar que construye a través de su propia historia personal, en el sistema educativo y según los discursos y valores acerca de la educación que circulan en el medio en el que se desenvuelve. Estos conceptos afectan de una manera directa a la interpretación y valoración que hacen de las experiencias de formación que el profesorado les ofrece constituyendo una base valorativa, epistémica y filosófica. Esta base emerge desde la subjetividad docente y opera en el momento de la toma de decisiones en relación a los componentes del curriculum y a las intervenciones didácticas concretas. (Carena et.al 2012)

Se entiende como conocimiento al cuerpo de saberes complejos que dispone un docente, relacionados al desempeño de su profesión cuya incorporación debe ser atendida de manera sistemática en los procesos de formación docente.

Cada época histórica, cada corriente de pensamiento se ha caracterizado por una visión particular sobre el conocimiento, la que implica la existencia de una serie de criterios admitidos socio-culturalmente (Gorodokin, 2005), así como un modo particular de abordar la práctica docente en el aula. La información acerca de los modelos de conocimiento que circulan en la escuela permite una mejor interpretación de las prácticas de intervención vigentes en la educación y devela sus fundamentos (Gorodokin, 2005).

Las definiciones sobre los conocimientos necesarios para atender las demandas que la educación plantea al docente se enriquecen si se considera que tanto la formación como la educación, son siempre actividades comprometidas con significaciones particulares acerca de la persona, el conocimiento, la cuestión ética y los fines de la educación, las relaciones que se establecen entre la persona y la sociedad.

Por otra parte el término *competencia* se ha comprendido desde varias significaciones. El *Diccionario de la lengua española* de la RAE el término alude a "pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado". En el mismo sentido Rodríguez y Feliú (1996) las define como "Conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad". Boyatzis (Woodruffe, 1993) habla de las competencias como "conjuntos de patrones de conducta, que la persona debe llevar a un cargo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones".

En esta investigación interesan las competencias necesarias que debe disponer el docente para ocuparse de la educación de los alumnos en el sistema educativo, específicamente en escuela primaria insertas en contextos de pobreza

El Informe de la Unesco (Delors, 1996) se refiere a cuatro pilares de la educación que pueden vincularse a las competencias: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser; considerando que el aprendizaje no es sólo cognitivo, que la educación no es sólo instrucción, sino que es desarrollo de aptitudes, capacidades, competencias para hacer, ser y convivir, integrando estas dimensiones en una totalidad.

Desde esta perspectiva se comprende también que las competencias docentes conforman una totalidad, que implica conocimientos, cualidades personales, modos de relacionarse con los otros y prácticas pedagógicas. Estas competencias significan pericia, idoneidad para promover en los alumnos buenos aprendizajes y despertar procesos educativos orientados a su desarrollo personal.

Para Perrenoud (2004), el reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas, lo que supone la posibilidad e idoneidad para enfrentar eficazmente una serie de situaciones a partir de la actualización creativa de saberes, capacidades, informaciones, valores, esquemas de evaluación y de razonamiento.

Perrenoud (2004), reconoce también que estos recursos no son aportados por la formación inicial, ni siquiera por la formación continua, sino que algunas se construyen durante la práctica, por acumulación de saberes que son fruto de la experiencia o por la formación de nuevos esquemas de acción, que enriquecen o modifican lo que Pierre Bourdieu denomina habitus

El Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. “Competencias profesionales en la formación de docentes” (2002) señala que todo docente debe saber qué enseñar, a quién enseña, cómo enseñar y para qué enseñar, saberes que implican determinadas competencias profesionales que les permiten desempeñarse en diversas instituciones educativas, en múltiples contextos y con grupos escolares heterogéneos, identificando tres momentos que describen el proceso integral de la enseñanza, considerando: la etapa de anticipación de la intervención en el aula, la etapa de intervención en el aula y la etapa de reflexión sobre lo actuado. En cada una de estas etapas se enuncian criterios de calidad en torno a los desempeños o quehaceres profesionales docentes, que todo aspirante a la docencia debe lograr. Estos criterios, a su vez, se verifican a través de indicadores que permiten reconocer cuando una práctica profesional es de calidad.

La complejidad que se observa en este campo requiere de estudios que hagan posible la especificación de los conocimientos y las competencias requeridos a los docentes según las necesidades que presenten las instituciones escolares, las demandas que provengan de la práctica pedagógica de sus docentes y los

requerimientos de las distintas dimensiones presentes en estas instituciones, tales como la dimensión pedagógico-didáctica; la dimensión comunitaria; la dimensión institucional, y la dimensión social.(Carena et al 2012)

Se reconoce como dimensión pedagógico-didáctica a la que alude específicamente a los aspectos académicos vinculados con los procesos de enseñanza-aprendizaje que en general se llevan a cabo en la institución educativa, en el aula en contacto con los alumnos, o en otras instancias: la planificación didáctica, la conducción y orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación educativa, los proyectos o actividades académicas interdisciplinarias o extraaúlicas, etc. En esta dimensión se incluyen también el conocimiento de las disciplinas del currículo.

La dimensión comunitaria está vinculada a los espacios institucionales que favorecen y definen una modalidad de encuentro educativo y a los aspectos que sostienen el clima institucional, tales como las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, el estilo de convivencia y disciplina; los sistemas de comunicación informal; los valores que conforman la identidad institucional, etc.

La dimensión institucional se refiere a los estilos de organización y de gestión institucional que ordenan la vida de la escuela y definen la modalidad en la conformación y participación en grupos o equipos de trabajo, los proyectos institucionales, los sistemas formales de comunicación, el manejo de los aspectos organizativos, normas, reglamentos, supervisión, acompañamiento y orientación a los docentes, etc.

La dimensión social alude a las relaciones que la institución entabla con la comunidad en la que se encuentra inserta, a la atención de sus características y necesidades específicas, a su proyección hacia la misma, al modo en que la comunidad y el medio se hacen presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También hace a la relación y proyección de la institución hacia el medio social.

El Proyecto de Investigación “Desempeño docente en contextos de pobreza: Saber y saber hacer” que se presenta parte de la consideración que las escuelas primarias que se encuentran insertas en contextos de pobreza en la ciudad de Córdoba - desde sus dimensiones pedagógico-didáctica, comunitaria, institucional y social- plantean al ejercicio profesional de los docentes la disposición de conocimientos y competencias vinculados a las prácticas pedagógicas, al trabajo institucional y a sus

relaciones con los miembros de la comunidad , las que no han sido tenidas en cuenta en el período de formación inicial.

3. Aspectos metodológicos

A los fines de que sea posible inferir las competencias y conocimientos que requiere un docente para su desempeño en escuelas insertas en contextos de pobreza teniendo en cuenta la percepción de los mismos docentes, la opinión de directivos escolares y de supervisores y de padres de alumnos de las escuelas señaladas y acordando que la realidad de la práctica educativa en estas instituciones es una realidad compleja, el diseño prevé la utilización de métodos cualitativos y métodos cuantitativos.

A través de métodos cualitativos se procura obtener la información respecto a los siguientes objetos de análisis:

- a. **La percepción de los docentes acerca de su desempeño profesional en las diversas tareas que llevan a cabo**, la que se receptorá a través de la participación de docentes en Grupos Focales. Se realizará un grupo focal por cada una de las diez zonas en las que se encuentran distribuidas las escuelas primarias en la ciudad de Córdoba. En cada uno de los grupos focales participarán de 8 a 10 docentes.
Asimismo se tomará una entrevista en profundidad a un docente de cada una de las escuelas afectadas a la muestra, procurando la representación de docentes del primero y del segundo ciclo de enseñanza y de docentes con distintos años de antigüedad (de 0 a 4 años ; de 5 a 10 años y de más 10 años).
- b. **La opinión de los directivos escolares y de los supervisores del sistema educativo** la que se se receptorá a través de un cuestionario de preguntas cerradas y de preguntas abiertas que indague las fortalezas y debilidades que observan en el ejercicio profesional de los docentes que ejercen sus funciones en las escuelas que son objeto de estudio.
- c. **Las expectativas de los padres de los alumnos** que asisten a las escuelas, que se receptorá a través su participación en grupos focales,

organizados del mismo modo que los grupos focales en los que participarán los docentes.

- d. **Las características particulares de cada una de las escuelas** respecto a número de alumnos, número de docentes, personal directivo, administrativo y de maestranza, días y horario de clase, proyecto educativo, sistema de gestión, comunicación y administración, recursos con que cuenta, etc. se recabará a través de la observación y análisis de documentos institucionales.
- e. **Las características sociodemográficas y culturales de la zona** en la que la escuela se encuentra se indagarán en el análisis de documentos censales, documentos de inspección y en los grupos focales en los que participarán padres de los alumnos.

A través de métodos cuantitativos se procura obtener la siguiente información respecto a los siguientes objetos de análisis:

a. La opinión de los directivos escolares y de los supervisores del sistema educativo que se recepte a través del cuestionario de preguntas cerradas. Las respuestas obtenidas del cuestionario de preguntas abiertas se codificarán **para hacer un análisis estadístico de las mismas.**

b. Las características particulares de cada una de las escuelas respecto a número de alumnos, número de docentes, personal directivo, administrativo y de maestranza, días y horario de clase. La información obtenida a través de la observación del proyecto educativo, sistema de gestión, comunicación y administración, recursos con que cuenta, etc. se codificará con el fin de hacer un análisis estadístico de las mismas.

c. Las características sociodemográficas de la zona donde la escuela se encuentra. Se indagarán en el análisis de documentos censales y documentos del sistema educativo.

En el procesamiento de la información obtenida en Grupos focales , cuestionarios y mediante el análisis de documentos se utilizarán los sistema ATLAS TI y SPSS

Trabajo de campo

Se selecciona para la muestra escuelas primarias de la ciudad de Córdoba insertas en contextos de pobreza.

Para ello se tiene en cuenta que el sistema escolar primario de la Provincia de Córdoba se divide en siete Regiones escolares. La Región Primera corresponde a la ciudad de Córdoba que a su vez comprende 10 Zonas Escolares identificadas como Zona 1101, 1111, 1121, 1131, 1141, 1151, 1161, 1171, 1181, 1191.

Componen la muestra 10 establecimientos escolares correspondientes a una escuela por cada zona escolar que se encuentre inserta en contextos de pobreza. Para ello se tiene en cuenta el criterio de la legislaciónⁱ provincial que establece una bonificación al personal docente por escuelas con localización en zonas desfavorables mediante la aplicación de un procedimiento consistente en la puntuación de dieciséis (16) ítems indicadores y variables nominados desde I a V, según una graduación creciente en orden a la dificultad en que se desenvuelve cada Unidad Educativa. Los índices contemplados tienen en cuenta si la escuela está inserta en calles pavimentadas, si poseen alumbrado público, transporte público, servicio de agua potable, centros de salud, entre otros aspectos

Los establecimientos educativos según su ubicación y características del contexto son calificados en los grupos A), B), C), D), E), F) o G), conforme a los valores y porcentajes. En la ciudad de Córdoba las escuelas en zonas desfavorables oscilan entre los grupos B/C y D. Los docentes de la Zona B perciben un 20% de incremento en su haberes por zona desfavorable, el grupo C, un 40% y el D un 60%. Cabe aclarar que en la ciudad de Córdoba, estas escuelas son identificadas como escuelas urbano marginales –EUM– término que surge a partir de una investigación que realiza el gremio docente Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) en los años 1991-1992.

4. Resultados esperados

A través de la información que proporcione la investigación se espera analizar conocimientos y competencias profesionales que requiere el docente que se desempeña en escuelas primarias insertas en contexto de pobreza teniendo en cuenta las percepciones de los docentes acerca de los conocimientos y competencias que poseen y sus carencias para atender procesos de enseñanza-

aprendizaje, situaciones de convivencia y disciplina escolar y de relación con las familias de sus alumnos y con la comunidad, las apreciaciones de los supervisores del sistema educativo y de los directivos escolares acerca de las fortalezas y debilidades que manifiestan los docentes de estas escuelas en el ejercicio de su profesión; las expectativas de los miembros de la comunidad y los padres de los alumnos respecto a la institución educativa y a las enseñanzas de los docentes.

Se estima que esta información posibilitará inferir los conocimientos y competencias profesionales necesarias para el ejercicio efectivo de la profesión docente en este medio y analizar el grado de adecuación de la formación docente inicial respecto de las necesidades que actualmente demandan el ejercicio de la profesión en escuelas primarias en contexto de pobreza.

De este modo se espera colaborar con los procesos de reconversión de la formación docente iniciados en nuestro país, en lo que respecta a la elaboración de una propuesta pedagógica y a la selección de contenidos y metodologías de formación pertinentes a esas necesidades educativas

Asimismo, a través de las actividades que se lleven a cabo en el proceso de investigación se espera contribuir a la formación de recursos humanos dado que el equipo de investigación responsable del proyecto que se presenta se encuentra vinculado a la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba recibiendo todos los años de tres o cuatro maestrandos pasantes quienes desde el año 2009 llevan a cabo sus Prácticas de Investigación Educativa colaborando con los proyectos en marcha

5. Bibliografía básica.

ABASCAL, Miriam; DALLA COSTA, Beatriz; PEDRO, Silvana; ROGGIO, Patricia (2006). *Una aproximación desde la formación docente a la realidad de los alumnos que provienen de contextos signados por la pobreza*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

ALVAREZ, María Franci (2006). *Pobreza y vulnerabilidad socioeducativa*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

ÁVALOS Davidson., Beatrice (2004). Renovando la formación docente inicial. Algunas Consideraciones. *En Revista Colombiana de Educación*, N° 47, Bogotá, Colombia.

BERGER, Susana (2006). *La producción cultura en escuelas en contexto de pobreza urbana*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

CARDEMIL OLIVA, Cecilia (2006). *Inequidad educativa y estrategias para disminuir las condiciones que la favorecen*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

CARENA, Susana.(Editor) (2008) *Educación y Pobreza. Alumnos, docentes e instituciones*. EDUCC Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

CARENA, Susana; PISANO, María Magdalena; TESSIO CONCA, Adriana; ROBLEDO, Angel; PALADINI, María Angélica; RIZZI, Leonor; QUIROGA, Natalia; ABASCAL, Miriam; CARA, Fanny; FLAHERTY, Mirtha; GARCIA, María de Pompeya; Rangone, Claudia (2005). *La formación docente en los Institutos de la Provincia de Córdoba. Adecuación a las necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario*. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

CARENA, Susana; TESSIO CONCA, Adriana; PISANO, Maria Magdalena (2006). *Educación, pobreza y proyectos escolares*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

CELMAN, Susana. (2006) *Educación y Pobreza*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

CHAILE, Marta Ofelia (2006). *Precariedad y pobreza en la formación docente en ciencias*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

DE ANQUIN, Ana (2006). *Pobreza y educación en Salta, dentro del NOA*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

DOWBOR, Ladislau (2006) *Brasil: Tendencias de la gestión Social*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

ENRIQUEZ, Pedro(2006). *Educación y pobreza en San Luis. Un problema encubierto*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba..

Escuela Malvinas Argentinas (2006). *Una experiencia de educación popular en Malvinas Argentina*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

FEIJOO, María del Carmen; CORBETTA, Silvina (2004). *Escuela y Pobreza. Desafíos Educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. IIFE-UNESCO. Buenos Aires.

GERTEL, Héctor; MORRA, Guadalupe; VERA, María Cruz; FRESOLI, Diego; HERRERO, Verónica; GIULIDORI, Roberto (2006). *Diferencias en el efecto de los factores socioeconómicos del hogar y las escuelas en el rendimiento escolar entre regiones argentinas*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

GLUZ, Nora (2006). *Pobreza y subjetividad en la escuela: una mirada sobre los procesos de implementación local de las políticas focalizadas compensatorias*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

NARODOWSKI, Mariano (2006). *Educación y Pobreza en Argentina. Una mirada prospectiva*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

PINI, Mónica (2006). *Educación y Pobreza: Realidad en Argentina*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

PORTA, Luis (2006). *A Propósito del artículo de Dermeval Saviani (1982). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

PROVINCIALI, Delia (2006). *Proyecto 108 escuelas*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

SAPPIA, Cristina (2006). *El desencuentro. Representaciones y prácticas de docentes y alumnos en una escuela urbano periférica de la ciudad de Córdoba*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

SAPPIA, Cristina; BOGULLAVSKY de ZIPEROVICH, Cecilia (2006). *Las prácticas docentes y el desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación del ciudadano. Estudio de caso en una escuela media urbano periférica de Córdoba*. Educación y

Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

SCHIEFELBEIN, Ernesto; SCHIEFELBEIN, Paulina (2006). *Educación y Pobreza: realidad en América Latina*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

TEDESCO, Juan Carlos (1999). *Fortalecimiento del rol de los docentes*, en Beatrice Avalos y María E. Nordenflycht. La formación de Profesores, Chile

TERIGI, F. (2006) La enseñanza como práctica política. *Diálogos Pedagógicos*, Año IV, nº 7, pp. 89-105.

TORRES, Rosa María (2006). *12 Tesis para el Cambio Educativo: Justicia Educativa y Justicia Económica*. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

Unión de Educadores de la provincia de Córdoba (1998/1999). *Escuelas urbano marginales*. UEPC, Córdoba.

ⁱ Legislación provincial LEY N° 6485 DECRETO N° 1680/92