

Programa de investigación
**Indicadores de equidad
en el acceso al
conocimiento en la
formación docente**

Paula Pogré
Inés Dussel
Cecilia Ros
Nancy Montes
Adriana Casamajor
Cecilia Rodríguez
Patricia Ferrante
(Comps.)



**Ministerio de
Educación**

Presidencia de la Nación

**Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner**

**Jefe de Gabinetes del Ministro
Cdor. Jorge Capitanich**

**Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni**

**Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk**

**Jefe de Gabinete
A.S. Pablo Urquiza**

**Instituto Nacional de Formación Docente
Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani**

**Dirección Nacional de Formación e Investigación
Lic. Andrea Molinari**

Programa de investigación

Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente



Instituto Nacional
de Formación Docente
Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación



Universidad Nacional
de General Sarmiento



**Área de Investigación
Dirección Nacional de Formación e Investigación
Instituto Nacional de Formación Docente**

Coordinación: Inés Cappellacci

Autores:

Equipo Red Propone (Comps.)

Paula Pogré, UNGS
Inés Dussel, FLACSO
Cecilia Ros, INFD
Nancy Montes, FLACSO
Adriana Casamajor, UNGS
Cecilia Rodríguez, INFD
Patricia Ferrante, FLACSO

Referentes Regionales:

Adolfo Montenegro, Región NOA
Adriana Casamajor, Región Metropolitana
Fabián Maffei, Región Centro
José Mauro Torres, Región Cuyo
Sergio Sánchez, Región NEA
Silvia Martínez, Región Patagonia

Programa de investigación indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación

docente / Paula Pogré ... [et.al.] ; coordinado por Paula Pogré ; Inés Dussel ; Cecilia Ros. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2014. E-Book.

ISBN 978-950-00-1011-5

1. Formación Docente. I. Pogré, Paula II. Paula Pogré, coord. III. Dussel, Inés, coord. IV. Ros, Cecilia, coord.

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 28/02/2014

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

“Los textos de este libro son copyleft. El autor y el editor autorizan la copia, distribución y citado de los mismos en cualquier medio y formato, siempre y cuando sea sin fines de lucro, el autor sea reconocido como tal, se cite la presente edición como fuente original, y se informe al autor. La reproducción de los textos con fines comerciales queda expresamente prohibida sin el permiso expreso del editor. Toda obra o edición que utilice estos textos, con o sin fines de lucro, deberá conceder estos derechos expresamente mediante la inclusión de la presente cláusula copyleft.”

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	6
INTRODUCCIÓN	8
PARTE I. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE TRABAJO Y DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DESARROLLADO	10
I. DEL CONCEPTO DE IGUALDAD AL DE EQUIDAD.....	11
Los procesos de inclusión /exclusión y la inclusión /exclusión educativas	13
Acerca del concepto de equidad	16
II. DISEÑO DEL PROYECTO	23
Antecedentes del trabajo realizado	23
Problema de investigación.....	25
Objetivos de investigación	25
Organización del trabajo: etapas y funciones asignadas a cada actor	26
Decisiones teórico-metodológicas generales	29
Estrategias de análisis utilizadas.....	35
PARTE II. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	36
I. CARACTERIZACIÓN DE LAS/LOS ESTUDIANTES DE INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE	37
Datos demográficos básicos.....	37
Situación de cursada	40
Valoraciones de los actores institucionales sobre las características del alumnado	41
II. VALORACIONES SOBRE EQUIDAD Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS.....	45
La equidad entendida sólo como igualdad, aunque desde distintas perspectivas.....	45
Las estrategias que despliegan los ISFD en pos de contribuir a la equidad.....	47
Concepción de equidad y estrategias para favorecerla. Vínculos entre estas concepciones ..	53
Valoraciones de los estudiantes sobre las estrategias institucionales empleadas para promover su permanencia	55
Gestión y regulación de los tiempos de cursada	62
III. CONDUCCIÓN Y FORMAS DE GOBIERNO PEDAGÓGICO	69
IV. VALORACIONES DEL PROCESO POR PARTE DE LOS EQUIPOS PARTICIPANTES	78
V. APORTES A LA IDENTIFICACIÓN DE INDICADORES DE EQUIDAD EN EL ACCESO AL CONOCIMIENTO.....	96
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	14
Tabla 2. Etapas y Funciones	26
Tabla 3. Ejes, sub-ejes y dimensiones	30
Tabla 4. ISFD seleccionados	32
Tabla 5. Carreras seleccionadas	32
Tabla 6. Condiciones de administración de los instrumentos	35
Tabla 7. Distancia a la institución	38
Tabla 8. Composición del hogar	38
Tabla 9. Máximo nivel educativo alcanzado por los padres	39
Tabla 10. Ocupación según rama de actividad	39
Tabla 11. Motivo de elección de la carrera	40
Tabla 12. Tipo de dificultades para sostener la cursada	41
Tabla 13. Participación o provisión de actividades o recursos	55
Tabla 14. Participación en instancias de apoyo	56
Tabla 15. Recursos disponibles en los ISFD para los estudiantes	57
Tabla 16. Frecuencia de uso de la biblioteca	57
Tabla 17. Motivos de baja o nula utilización de la biblioteca	58
Tabla 18. Frecuencia de utilización de los recursos informáticos	58
Tabla 19. Motivos de bajo o nulo acceso a las computadoras dentro del ISFD	59
Tabla 20. Motivos de valoración del acceso a recursos (libros, computadoras, internet)	60
Tabla 21 Dinámicas de trabajo en clase	60
Tabla 22. Modalidad de evaluación	61
Tabla 23. Normativa vigente y condiciones de cursada	64
Tabla 24. Población de estudio según indicadores	79
Tabla 25. El contenido de los encuentros comunes en Buenos Aires	88
Tabla 26. La dinámica de los encuentros	89
Tabla 27. Ingresantes, egresados y tasa de egreso según carreras de formación docente.	97
Tabla 28. Instituciones clasificadas por evolución de la matrícula y tamaño, según comportamiento de la tasa de egreso	98

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Estudiantes por grupo de edad	37
Figura 2. Conformación del equipo	80
Figura 3 Aportes del proceso al conocimiento sobre investigación	83
Figura 4. Aportes del proceso al conocimiento sobre equidad en Educación	86
Figura 5 Visibilización del tema de la equidad en el ISFD	92

PRESENTACIÓN

En esta publicación se presenta el informe final una de investigación coordinada por el INFD y la Red Propone, que convocó a instituciones que tienen escasa historia de trabajo conjunto como son las Universidades y los Institutos de Formación Docente. Fue realizada por docentes investigadores pertenecientes a dos Universidades y a 24 Institutos de Formación Docente del país que trabajaron constituyendo un colectivo que propició el intercambio y la puesta en juego de saberes y propuestas metodológicas no tan difundidas habitualmente.

Este trabajo, el de investigar un objeto relevante para la definición e implementación de políticas, como es la Equidad en el Acceso al Conocimiento, ha sido posible gracias al compromiso sostenido en esa dirección por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, la Red Propone de Argentina, formada por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) con la contribución financiera de las fundaciones Arcor y Ford.

Cabe señalar que las primeras propuestas nacieron en espacios de intercambio y discusión entre colegas de este país y de los países de Chile, Perú y Colombia – también integrantes de la Red Propone a nivel regional – donde se hizo explícita la necesidad de incidir en la definición de políticas que atiendan a promover discusiones en torno a la equidad en el acceso al conocimiento en la región.

El Programa “Construcción de Indicadores de Equidad en el Acceso al Conocimiento” involucró a 24 Institutos de Formación Docente del país que representaron a las 6 regiones en las que se dividió el territorio: Metropolitana, Patagonia, Cuyo, Centro, Nordeste y Noroeste, cada una de las cuales estuvo coordinada por un referente regional. El equipo central estuvo constituido por docentes del INFD y de las Universidades. En este informe se presenta la metodología utilizada y los antecedentes del programa, la forma de trabajo y las decisiones que hicieron posible el armado de los instrumentos, las dimensiones analizadas y las decisiones implementadas. También se incluye la evaluación realizada por los equipos de investigación de los Institutos y de los referentes regionales del programa. Se incluye asimismo la descripción y el análisis de la información producida; los ejes de análisis cobran forma en la voz de entrevistados y en la interpretación de los marcos normativos que realizan los equipos de investigación de las instituciones y del equipo central. Son insumos de esta publicación final los informes que realizaron los referentes regionales, actores importantes en la propuesta de organización que permitió acompañar la producción de cada institución y, a la vez, ir sistematizando la producción de todas las instituciones de formación docente.

Es deseo del equipo de esta investigación destacar el apoyo de colegas de la DINIECE, del Ministerio de Educación, que ha provisto información sustantiva para que cada institución pueda trabajar sobre la propia producción estadística y analizar sus indicadores, y ha desarrollado un

sitio web y un sistema de carga para que la información de las encuestas a estudiantes pudiera ser rápidamente procesada. Agradecemos especialmente a Daniel Sticotti y a Mariana Cavalieri por este aporte.

Graciela Lombardi, Andrea Molinari y Ana Pereyra han sido desde su condición de funcionarias del INFD a cargo de esta convocatoria y de esta implementación, referentes indispensables para que el trabajo en equipo y la producción compartida de conocimiento sea posible. Va nuestro agradecimiento hacia ellas por haber hecho viable esta experiencia.

INTRODUCCIÓN

Resulta relevante resaltar, en el marco de esta producción, que en los últimos años las instituciones educativas de todos los niveles de enseñanza han recibido demandas de modificar su formato institucional y su propuesta de enseñanza, de revisar las características de las relaciones que se dan en su interior y de evaluar los resultados que producen.

Los diagnósticos que dieron base a las leyes nacionales que se produjeron desde el año 2005 dan cuenta de los desafíos que obligan a los Estados y al Sistema Educativo a superar la fragmentación y a promover la inclusión en los niveles de enseñanza que aún no alcanzan a toda la población y han sido establecidos como obligatorios; claramente el nivel inicial y el nivel secundario.

Toda vez que un nivel de enseñanza es tensionado a cambiar, a expandirse, a mejorar, la formación docente inicial y continua es alcanzada por esta demanda. La responsabilidad que le cabe en términos de formación de recursos y de actualización de quienes hoy se desempeñan en los establecimientos educativos es central.

A nivel regional son muchos los países que comenzaron a incluir en sus normativas: a) la necesidad de implementar políticas que pongan el énfasis en el acceso al conocimiento, no ya únicamente en el acceso a la escuela, b) avances en términos de definir políticas de equidad y c) la consolidación de un discurso que se centra en la educación como derecho (López, 2007).

También un conjunto importante de metas establecidas por organismos internacionales y regionales enmarcan el escenario de lo exigible, toda vez que se amplía el reconocimiento de derechos a minorías, grupos aborígenes, creencias e innovaciones, cuyo correlato es la incorporación de temáticas ausentes en las propuestas curriculares: diversidad cultural, cultura juvenil, educación sexual, TIC, cuidado del medio ambiente, entre otras. Este contexto parece ir por delante de la capacidad de las instituciones y de las personas para procesarlo.

La tarea asumida por el Instituto Nacional de Formación Docente y la Red Propone es abordar conceptualmente estos cambios y estos desafíos para generar, en conjunto con los Institutos de Formación Docente, espacios de reflexión y de producción de conocimiento, que aporten a mejorar la comprensión de los temas que deben ser discutidos y de las opciones que podrían ser evaluadas. El objetivo central es apoyar los procesos de planificación y de gestión de los Institutos de Formación Docente que acompañen la trayectoria de los estudiantes y sostengan el desarrollo profesional de los equipos directivos y de los docentes.

Según algunos diagnósticos¹ el sistema de Educación Superior y en particular la Formación Docente, presenta algunos rasgos que más allá de los numerosos intentos por modificarlos parecen persistir:

- ✓ El isomorfismo con el nivel para el que se está formando a los docentes, esto es la *secundarización* o la *primarización* de las prácticas institucionales que funciona como obstáculo para el mejoramiento académico, la jerarquización y la visibilidad de la identidad del nivel superior.
- ✓ Cierta *atomización institucional*, como si los Instituciones Superiores de Formación Docente (ISFD) pudieran regirse según sus necesidades aisladas o las iniciativas que de ellos surgen, sin asumirse como ámbitos particulares de un sistema que sigue teniendo indicios de entropía.
- ✓ La *desarticulación* entre las comunidades en que se insertan los ISFD, las formas de organización institucional, los diseños curriculares, y las culturas y trayectorias subjetivas de los estudiantes. Frecuentemente, estas dimensiones se piensan aisladamente, lo que suele llevar a un alto índice de fracaso en las diversas iniciativas.
- ✓ La *cultura pedagógica* en la formación de los futuros docentes. La formación se continúa desarrollando, en gran medida, bajo formas tradicionales que tienden a homogeneizar a la población a pesar de los impulsos dados desde el Ministerio de Educación de la Nación y las jurisdicciones para transformar los diseños curriculares. Esa matriz parece no tomar en consideración el reconocimiento de la diversidad social, de las diferencias culturales, de la sociedad del conocimiento, de los antagonismos políticos múltiples, como algunas de las notas que configuran una sociedad democrática en la actualidad.
- ✓ La persistencia de una *cultura escolarizada* en el nivel superior suele desconocer la adultez de las/los estudiantes, aunque ya la hayan adquirido en los planos jurídico, político y social. En el plano específicamente pedagógico, aún quedan resabios desde donde se mira a las/los estudiantes como infantes, sin voz, incompletos, vacíos, que deben ser llenados de contenidos, de palabras, de modelos a imitar, tanto prácticos como personales. Esto contribuye a un clima de cierta pasividad por parte de las/los estudiantes, de búsqueda de la satisfacción individual, de competencia, de naturalización de las desigualdades sociales, etcétera.
- ✓ Asimismo, también se destacan *procesos de fragmentación* entre las instituciones. La atomización institucional lleva a que la oferta del nivel se segmente según el sector social al que atiende. También tienen lugar procesos de segmentación interna en los institutos de formación docente, que generan cierta selección de la matrícula o circuitos de calidad diferenciada. Estos rasgos están siendo discutidos desde las políticas y desde las instituciones.

En los capítulos que siguen, se presenta una investigación nacional que se propuso profundizar en el conocimiento de las estrategias que despliegan los Institutos de Formación Docente para avanzar en la equidad en el acceso al conocimiento y contribuir al análisis de su pertinencia e impacto, bajo el supuesto de que el conocimiento de las estrategias, sus características y la evaluación que los distintos actores institucionales realizan de ellas, son un punto de partida que puede permitir el avance en el diseño y la implementación de prácticas propiciadoras de equidad.

¹ Políticas Estudiantiles. Documento preliminar Ministerio de Educación.

PARTE I

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE TRABAJO Y DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DESARROLLADO

I. DEL CONCEPTO DE IGUALDAD AL DE EQUIDAD

El trabajo realizado de manera conjunta entre el equipo de Red Propone y veinticuatro Instituciones de formación docente del país convocadas y financiadas por el INFD se realizó sobre la base de asumir que para hacer efectivo el derecho a la educación las instituciones formadoras tienen un lugar indelegable. Formar docentes para la equidad es posible si las propias instituciones formadoras son capaces de revisar sus prácticas y los modos en que en ellas se hace efectivo este derecho.

Más allá de que el nivel superior no sea un nivel obligatorio, el modo en que se juegan allí la equidad en el acceso al conocimiento y la democratización o no de los procesos de gobierno, no sólo habilita o inhabilita a sus estudiantes sino también deja huellas y marca la acción de los futuros docentes.

Hacer efectivo el derecho a la educación implica retomar y revisar las nociones asociadas o que están a la base de este derecho, como son las de igualdad, desigualdad y justicia.

Discutir la desigualdad es primero poner en común qué se entiende por igualdad². En términos empíricos la igualdad no puede verificarse, se trata entonces de una afirmación normativa, propositiva. Remite a su vez a la idea de justicia. Las teorías de justicia igualitaria se basan en la tesis de la igualdad fundamental de las personas que, en rigor, no hace referencia a cuestiones identitarias sino al posicionamiento de los sujetos frente a la ley, o a la relación que unos deben tener con otros en función de desigualdades de origen (naturales) o adquiridas socialmente.

Dice Rousseau en su *“Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres”*:

“...Considero en la especie humana dos clases de desigualdades: una, que yo llamo natural o física porque ha sido instituida por la naturaleza, y que consiste en las diferencias de edad, de salud, de las fuerzas del cuerpo y de las cualidades del espíritu o del alma; otra, que puede llamarse desigualdad moral o política porque depende de una especie de convención y porque ha sido establecida, o al menos autorizada, con el consentimiento de los hombres. Esta consiste en los diferentes privilegios de que algunos disfrutan en perjuicio de otros, como el ser más ricos, más respetados, más poderosos, y hasta el hacerse obedecer...” (Rousseau, 1775).

Aparece entonces esta idea de diferentes tipos de desigualdades, algunas “inevitables” o correspondientes a la “lotería natural” y otras construidas por las sociedades a través de la historia. Los pensadores preocupados por el orden social y por la justicia propusieron formas para modificar o atenuar algunas de estas injusticias. Un extenso abanico que va desde la promoción de la igualdad de oportunidades hasta una estricta redistribución de los recursos

²Seguimos aquí los temas trabajados en Montes, Nancy (2009).

pueden encontrarse entre las lógicas disponibles para atender a los desiguales, a los privados de beneficios o peor aún, de bienes mínimos.

Cada uno de estos términos tiene resonancias ideológicas, políticas y económicas diferentes, tanto como la variedad de formas de nombrar la exclusión en los últimos años produjo la teoría social: underclass, marginales, pobres, sectores desfavorecidos, excluidos, indigentes, obreros, proletarios, sectores populares, clases bajas, nuevos pobres, los de abajo, villeros, población con NBI (necesidades básicas insatisfechas), grupos vulnerables, población en riesgo, clase media baja, urbanizaciones periféricas, población precarizada, grupos del suburbio o de los conurbanos, son algunas de las categorías posibles para nombrar y clasificar a los sujetos y grupos que padecen los efectos de la fragmentación social.

En los últimos años nuestras sociedades han asumido compromisos normativos que tal vez avanzaron más en los enunciados que en los hechos pero que, de esta manera, generaron un marco sustantivo para las políticas de exigibilidad por parte de los ciudadanos. En este sentido, la igualdad también encierra la posibilidad de una pretensión fundada en el derecho y una obligación para los estados de promoverla y de efectivizarla en tanto garante principal de la justicia.

Otro elemento necesario de agregar a esta reseña de múltiples desigualdades, es el que aportan los sujetos que expresan o reivindican (directa o indirectamente, a veces con su sola presencia) las diferencias étnicas, nacionales, lingüísticas y culturales, entre otras. Si bien no es una dimensión novedosa, lo nuevo es su pasaje de reivindicación (políticas de reconocimiento, de no discriminación o de afirmación positiva) a dimensión legítima desde su enunciación (desde el multiculturalismo, el reconocimiento de la diversidad o desde los derechos humanos).

Un escenario más complejo lo plantean las tensiones que los grupos más radicalizados presentan a las políticas que promueven igualdad de oportunidades o la extensión de los derechos cuando éstas van en contra de sus costumbres y creencias identitarias. Por ejemplo, el derecho a niveles completos de escolaridad para los amish o la vacunación obligatoria para determinados grupos aborígenes y religiosos que se oponen a intervenciones consideradas modernizantes (Loewe, D. 2007).

Este conjunto de desigualdades y otras, probablemente aún no enunciadas, en su cruce con el acceso (o no) a la educación son las que permitirán describir el desigual recorrido que diversos sectores y grupos pueden realizar en relación al derecho a la educación.

Ahora bien, ¿cómo se asocia la igualdad a la educación? En primer lugar, la educación moderna nace en Francia bajo el signo de una moral laica que, en nombre de la “santa igualdad” postula un único formato, un único currículum, una única vestimenta a partir de los cuales se produce el ideario nacional, la cultura moderna, la posibilidad de integración. Lo igual se procesó como lo homogéneo, como lo común, lo instituido (no lejano a su vez de “lo normal” en las definiciones de ese mismo siglo).

“...En este gesto de volver equivalentes la igualdad y la homogeneidad, la escuela hizo muchas cosas: fusionó las nociones de cultura, nación, futuro, territorio en torno a la idea de nosotros, de algo en común; siempre y cuando se adhiriera a los valores que ella consagraba. Si este “en común” no existía, debía construirlo; aunque esa construcción no estaba exente de jerarquías y exclusiones...” (Dussel, I. y Southwell, M. 2004)

Esta pretensión igualitarista fue mayormente exitosa, en tanto logró incorporar a importantes contingentes a la educación. Dubet y Martuccelli (1998) hablan de una “primera masificación” que hasta los años sesenta – setenta pudo incluir a los sectores medios y a las categorías más calificadas de los sectores obreros bajo la promesa de un ascenso social que podía realizarse previo logro de las credenciales educativas correspondientes. Sin embargo, este movimiento también produjo desigualdades que fueron naturalizadas y la promesa de mejores destinos sólo se realizó para quienes pudieron adecuarse e inscribirse en esta propuesta homogénea. En este esquema fue posible también la participación y el acceso de becarios que, viniendo de otro sector social, demostraban los méritos suficientes para realizar una trayectoria “normal” al interior del sistema educativo. La formación de las clases medias fue posible gracias a la conjunción de educación y empleo estable, ambos fundamentales para garantizar mejores condiciones de vida y en algunos casos también, el acceso a la propiedad individual y familiar.

Muchos de los trabajos de investigación que abordan la desigualdad educativa (ver recorrido realizado en Llomovate, S. y Kaplan, C, 2005) dan cuenta de este movimiento, muchas veces validando y justificando las desigualdades entre grupos (Coleman, J.S. 1966), al verificar que las oportunidades educativas son diferencialmente “aprovechadas” por los sectores sociales. Más tarde la sociología crítica y los análisis desde el reproductivismo denunciarán las trayectorias predestinadas y el rol del sistema educativo en la cristalización y oficialización de las desigualdades.

Estos trabajos vinculaban básicamente el origen social de los alumnos a través de la ocupación y nivel educativo de los padres con el análisis de las trayectorias educativas a través de diferentes niveles o instituciones del sistema escolar. Se trata en todos los casos de variables materiales, claramente identificables que permitían “dibujar” el mapa de la exclusión sin incertidumbres. Lo interesante de estos estudios es que contrastaron la pretensión democratizante del sistema con su real efectivización.

Para contribuir a la caracterización de las desigualdades ya tradicionales, estructurales (así definidas por Fitoussi y Rosanvallon, 1997) el acceso a la educación también puede verse a través del sexo de las personas (desigualdades de género), de la edad (desigualdades generacionales), del territorio geográfico en el que viven (desigualdades geográficas) o de la etnia a la que pertenecen. Ninguna de estas dimensiones puede atribuirse a una elección de los sujetos (en qué año, en qué lugar, en qué etnia y de qué sexo nacer). Algunas de estas dimensiones sí pueden atribuirse al origen familiar de los sujetos pero no a las propias personas. Sin embargo, condicionan fuertemente su existencia.

Los procesos de inclusión /exclusión y la inclusión /exclusión educativas

Si entendemos a la exclusión social como un proceso antagónico al de ciudadanía social, como el término que define al proceso dinámico que configura un colectivo que se encuentra fuera de las posibilidades que definen las conquistas de una ciudadanía social plena en los horizontes de finales del siglo XX (Tezanos, 2001), entonces la privación del derecho a la educación de amplios sectores de la población por razones socioeconómicas y socioculturales se constituye en uno de los factores configurantes de esta dinámica de la exclusión.

Los sistemas educativos occidentales han recorrido un camino que puede ser leído en términos de avances y retrocesos respecto de la implementación de prácticas de exclusión. En los inicios de los sistemas educativos modernos, se puede observar una marcada exclusión de niños de

determinada clase social, de las mujeres y de personas provenientes de ciertas culturas. Posteriormente, las diferentes reformas educativas permitieron incorporar cada vez más grandes masas de poblaciones anteriormente excluidas. Las reformas integradoras constituyen un hito importante en la lucha contra la exclusión, pues hubo cambios de “*tipo curricular, organizativo y hasta profesional*”. Pero, a juicio de Parrilla Latas (2002), todos ellos fueron parciales y están basados en una idea de adición de los alumnos en un espacio físico y geográfico institucional.

Tabla 1

	Clase social	Género	Etnia, cultura	Discapacidad
Exclusión Sin derecho educación. No escolarización	No escolarización, trabajo infantil	No escolarización, educación doméstica	No escolarización. Evangelización	No escolarización. Ocultamiento. Maltrato
Segregación Educación paralela	Escuela popular	Escuelas separadas	Escuelas puente	Escuelas Especiales
Integración Educación común	Comprehensividad	Coeducación	Integración “compensatoria”/ Multicultural.	Integración
Inclusión Igual derecho a participar				

Fuente: recreado a partir de Parrilla Latas, A. (2002), págs. 11-30.

¿Qué se entiende por inclusión educativa? Retomando el planteo de Booth (2002), Parrilla Latas plantea que la inclusión educativa no es un estado, sino que es un proceso. Por ello dice: “*Así, la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el curriculum de las comunidades y las escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y las culturas normales*” (Parrilla Latas, 2002:18).

La idea de participación es clave en el proceso de inclusión educativa, y en este sentido “*La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o permanecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.*” (Parrilla Latas, 2002:18). La participación es de cualquier persona con independencia de sus características biológicas, sociales, culturales, intelectuales, afectivas, etcétera.

La inclusión aparece como problemática cuando la expansión educativa es un hecho y hay quienes no reciben todos o algunos de sus beneficios.

“El problema de la inclusión educativa puede definirse como una búsqueda de modos de actuar sobre una expresión específica del juego inclusión/exclusión, en el marco de cierta configuración de las relaciones sociales, de manera tal que la inclusión educativa pueda garantizar dos cosas. Primero, el básico de educación relacionado con el ejercicio pleno de la ciudadanía y la integración en un espacio social y económico compartido. Segundo, la mejora y el aumento de las capacidades intelectuales, valorativas y técnicas de una sociedad para enfrentar sus problemas. De lo anterior se desprende que el problema de la inclusión siempre pertenece a un juego de distribución diferenciada de educación” (Feldman, 2005:67).

La educación inclusiva tiene sin dudas como desafío la universalización de la educación. Esta universalización implica más que el acceso, implica la posibilidad de una educación en centros que sean más participativos e inclusivos en términos de valoración “no folklorizante” de la diversidad.

Tal como señala Ainscow (2003) *“La cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio sobre la “Educación para Todos” (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado”*.

La Conferencia de Salamanca, a cuatro años de Jomtien, nuevamente bajo el auspicio de UNESCO, renovó el compromiso de una educación inclusiva señalando que la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con necesidades educativas especiales (NEE) asumiendo que la educación inclusiva es para todos los alumnos incluyendo a aquellos que de un modo u otro no se benefician con la educación o que están excluidos de ella.

“El principio de educación inclusiva tiene importantes repercusiones educativas y políticas, por cuanto supone asumir que la construcción de la desigualdad y de la exclusión escolar es un fenómeno educativo de amplio alcance que traspasa la barrera de la respuesta a las NEE y otorga a la inclusión una dimensión general que atañe a todos (la sitúa pues en el centro del debate sobre la educación)” (Parrilla Latas 2002).

Desde esta perspectiva y en función de entender a la tensión inclusión/exclusión como un proceso dinámico que conlleva la idea de la ampliación de los espacios de participación, proceso que implica la identificación de las barreras, es que sostenemos la importancia de la revisión de las prácticas de la formación docente.

Nuestro sistema educativo ha logrado “integrar” en el nivel medio a aquellos jóvenes que han aceptado, al menos en el espacio escolar, asimilarse a la propuesta, desempeñando el “oficio de alumno” esperado, mimetizándose con los jóvenes de clase media aceptando la lógica de una cultura meritocrática. Este mismo proceso comienza a hacerse cada vez más notorio en las instituciones de educación superior y particularmente en las Instituciones Superiores de Formación Docente.

En la Argentina,

“hasta las reformas de la estructura de ciclos y niveles del sistema educativo, consagradas en la Ley Federal, la demanda por el acceso a la escuela media se basaba en la existencia de un modelo meritocrático centrado en el supuesto de que sólo ingresaban a ella aquellos estudiantes que lo merecían. Desde el punto de vista de la demanda, esta situación generaba un modelo de auto eliminación dirigido a habilitar el ingreso solamente para aquellos estudiantes cuyos hogares forzaban la asistencia al nivel medio, los adolescentes que tenían desempeños destacados o los que tenían un claro proyecto personal ligado con la educación. (...) La propia dotación de escuelas del nivel evidenciaba este proceso de selectividad: en el caso del Gran Buenos Aires, por ejemplo, era común que la oferta de escuelas medias alcanzara a la quinta o cuarta parte de las escuelas primarias. Si bien en el marco de un proceso de expansión la oferta inducía a que se acercaran aquellos estudiantes que eran más parecidos a la misma escuela, también generaba procesos de segregación implícitos hacia los otros. Así, los

menos parecidos eran posteriormente expulsados a través de mecanismos ligados con sus carencias socioeconómicas, con la ausencia del capital sociocultural adecuado para mantenerse exitosamente en la escuela, y la existencia de filtros y ritos de pasaje que reforzaban los patrones de selectividad” (Feijó, M. 2002:96).

Como en el caso de otros colectivos excluidos, los sectores socio económicamente desfavorecidos han pasado de la no escolarización en la educación media y superior a una participación segmentada en la que las expectativas tanto de su permanencia como de los logros a alcanzar se minusvalúan.

Las políticas focalizadas desarrolladas en los años 90 en los países de América Latina, parecería que lejos de incluir a estos sectores, los han perpetuado en el lugar de la carencia. Es difícil pensar que sin políticas universales inclusivas que pongan en cuestión el modo en que se organiza la escuela y el currículo se pueda hacer algo más que “asimilar y tolerar” la diversidad. Por esta razón, planteamos este trabajo desde una postura enfática de rechazo a la idea de una educación para los pobres y /o para los marginados que es la que sustentan generalmente las políticas focalizadas.

Acerca del concepto de equidad

Cualquier intento de definición de la categoría “equidad” implica previamente una doble complejidad; por un lado, esta expresión interpela diversas dimensiones de nuestra subjetividad (política, ideológica, ética, etc.) puesto que está asociada más bien con la esfera de la acción y fue además objeto de discursos, retóricas y proyectos políticos que ya han intervenido en la escena del campo educativo (y sociocultural), a su vez asociada a políticas neoliberales promovidas por organismos internacionales, por lo que posee una carga valorativa ineludible que es necesario explicitar para intentar controlar los múltiples ruidos y distorsiones que el uso de este término provoca.

La ‘atención a la diversidad’ se ha traducido como la atención de alumnos que provienen de sectores marginales, pobres, excluidos, diferentes, (Dussel, 2004) y a su vez representados desde aspectos “deficitarios”.

“En esta coyuntura la “atención a la diversidad” asume un lugar privilegiado en las políticas educativas, que desde mediados de los noventa se ejecutan con la premisa de atender a la pluralidad, combinando la focalización de las prestaciones con ecos del discurso multicultural que proclama la celebración de las diferencias...”

“La aceptación de la diferencia y de los caminos sinuosos y originales del aprendizaje empezó a traducirse, para algunos, como resignación frente a la desigualdad. “Nos acostumbramos a que la sociedad sea impiadosa”, afirma la ensayista [Beatriz Sarlo], es decir, tomamos como parte de un paisaje estático e inmodificable lo que en realidad fue resultado de políticas concretas, de la acción humana.” (Dussel, 2004)

Sin duda, uno de los desafíos más importantes es en un contexto competitivo y desigual instalar pautas, prácticas y actitudes que sean inclusoras o, tomando su aspecto positivo, el desafío es poner en juego todos los mecanismos posibles para generar equidad en el acceso a los bienes culturales. En palabras de Mel Ainscow: *“Este es, sin duda, el aspecto más problemático de nuestra propia investigación. Ha revelado cómo un contexto competitivo que valora criterios*

restringidos para la determinación del éxito crea barreras al desarrollo de un sistema educativo más inclusivo...” (Ainscow, 2005).

Una nueva reestructuración del sistema educativo se encuentra en desarrollo a partir de la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional (26.206), en la que se propone como objetivo -entre otros-, *“garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”* (Cap. II, Art. 11, inc. e) de la Ley de Educación Nacional 26.206.

Para el sistema educativo, el desafío se encuentra en cómo controlar y regular *“...los limitantes externos que tienen la experiencia social de los alumnos; [...] la escuela abre un horizonte simbólico que tensa el punto de partida desigual con el que los niños y jóvenes habitan el sistema escolar y configuran sus experiencias y trayectorias.”* (Kaplan y García, 2006).

La construcción de identidades -y diferencias-, es un proceso cultural presente en todas las sociedades, es un acto de conocimiento y de establecimiento de relaciones sociales y valoraciones acerca de éstas. Las formas culturales generan referencias, mapas, estructuras, puesto que la cultura es clasificación, definición, significación, en este sentido, semiótico; la cultura puede ser entendida como tramas de significación (Geertz, 2003), un fenómeno de construcción colectiva, en tanto *“capacidad de [los actores] de dar significado a sus acciones y al mundo que los rodea. La cultura es compartida por los individuos de un determinado grupo, no se refiere a un fenómeno individual”* (Ribeiro Thomaz, 1995).

Identidad y diferencia, equidad e inequidad, tanto como inclusión y exclusión, no son conceptos opuestos sino mutuamente imbricados, y pueden ser entendidos como un mecanismo unívoco que funciona como un doblez, habilitando y desalentando prácticas.

La exclusión de un grupo o sector siempre se realiza teniendo como referencia un modelo que es considerado normal, que se convierte en normativo. El proceso de exclusión se expresa en lenguaje binario, en el cual uno de sus componentes carga con la valoración de ser un componente negativo: marginal, indigente, loco, deficiente, mujer, extranjero, etc. Estas posiciones binarias sugieren siempre el privilegio del primer término, y el otro, secundario en esta dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa. Las identidades se polarizan pero sólo se nombra al que entra en el estereotipo de normalidad. El lenguaje, al hacer visible o invisible lo que nombra, constituye mecanismos de producción de la alteridad (Duschatzky y Skliar, 2000).

En este sentido, es posible recuperar el concepto de equidad como un término que define situaciones en las cuales se enfrenta el problema de la desigualdad pero respetando las diferencias. Dicho en otros términos, equidad implica promover la igualdad y, al mismo tiempo, considerar y promover la diversidad. Este enfoque resulta fundamental en los países de América Latina en los que, si bien las minorías atraviesan todos los sectores sociales, a menudo el diferente (llámese integrantes de comunidades negras, indígenas o inmigrantes) forma parte de un grupo social que es objeto de la desigualdad.

Se vuelve necesario reconocer, en contra del sentido común -y la sociología espontánea-, que el propio nosotros es heterogéneo e ilusorio, siempre construido arbitraria y artificiosamente, en relación a macro-identidades homogeneizantes impuestas. Es interesante reflexionar acerca de los mecanismos de producción de las identidades, donde la identidad del nosotros se constituye más bien sobre el proceso de diferenciación en relación a los otros, que respecto de los elementos compartidos en el nosotros. En esta línea, algunos planteos indagativos en la

antropología cultural refieren críticamente a ese supuesto, revisando los planteos de la investigación antropológica clásica:

“...los otros: el otro exótico que se define con respecto a un "nosotros" que se supone idéntico (nosotros franceses, europeos, occidentales); el otro de los otros, el otro étnico o cultural, que se define con respecto a un conjunto de otros que se suponen idénticos, un "ellos" generalmente resumido por un nombre de etnia; el otro social: el otro interno con referencia al cual se instituye un sistema de diferencias que comienza por la división de los sexos pero que define también, en términos familiares, políticos, económicos, los lugares respectivos de los unos y los otros, de suerte que no es posible hablar de una posición en el sistema (mayor, menor, segundo, patrón, cliente, cautivo...) sin referencia a un cierto número de otros; el otro íntimo, por último, que no se confunde con el anterior, que está presente en el corazón de todos los sistemas de pensamiento, y cuya representación, universal, responde al hecho de que la individualidad absoluta es impensable: la transmisión hereditaria, la herencia, la filiación, el parecido, la influencia, son otras tantas categorías mediante las cuales puede aprehenderse una alteridad complementaria, y más aún, constitutiva de toda individualidad” (Augé, 2000:25-26).

Nuevamente, la categoría de cultura y su valoración tiene una importante significatividad, más aún en el campo escolar donde históricamente es el terreno de legitimación del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1998). Las ideas de cultura que persisten en los educadores y en las instituciones educativas muchas veces *“obstaculiza la defensa de la igualdad entre los individuos que en teoría se persigue en todos ellos. Dejando de lado ahora nuestra duda acerca de que la escuela pueda igualar o compensar por ella misma las diferencias culturales (en el amplio sentido del término) que los niños traen a las escuelas, queremos enfatizar que, con esa concepción de las culturas, implícitamente se apoya la idea de que, además de diferentes, son desiguales. En la necesidad de reconocer y atender a las culturas minoritarias en la escuela, se afirma de modo no explícito -y a menudo quizá no intencionado- que todas las culturas no son válidas para el desenvolvimiento social, por lo que deben ser «sustituidas» por las culturas mayoritarias. Un aparente relativismo inicial de reconocimiento de la diversidad intercultural encierra al final un fuerte etnocentrismo encubierto”* (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, 1997).

Entonces, la equidad en este sentido no implicaría la aplicación de un razonamiento relativista ingenuo, reafirmando las desigualdades, sino más bien partir del reconocimiento de la heterogeneidad cultural y las particularidades subjetivas, brindando las condiciones para que los diversos actores puedan transitar por el campo escolar y apropiarse de los diversos bienes culturales y simbólicos.

Analizar la equidad significa observar críticamente el contexto donde las prácticas educativas se desarrollan. En este sentido, es innegable que el contexto contemporáneo instala y reproduce, de hecho, actitudes y comportamientos totalmente contrarios a procesos de equidad; el contexto socio-político actual es descrito como altamente competitivo, desigual, flexibilizado, líquido y sobre todo dinámico, inestable e impredecible. Frente a este escenario las instituciones educativas deben trabajar a partir de valores, supuestos, actitudes, que el mundo moderno había instalado y que hoy han sido corroídos, o bien, directamente reemplazados por otros. La pregunta por la equidad y la justicia no sólo se debe al contexto escolar, sino que se trata de un interrogante político y ético que atraviesa al conjunto social.

“En ese camino, será importante desarrollar nuevas sensibilidades y disposiciones para volver a instalar la igualdad y la justicia en el centro del debate educativo, renovando el compromiso ético y político con una sociedad más democrática y más justa, y también más plural, que valore el aporte original de cada uno” (Dussel, 2004).

Entonces, uno de los puntos centrales de atención serían las formas y dinámicas de las representaciones sociales acerca de los actores sociales, especialmente los niños y jóvenes, más aún respecto de las que se ponen en juego en el campo escolar y que al ser tomadas por los profesores -y retomadas dialécticamente por los alumnos-, generan algún tipo de efecto exclusor o inclusor. *“Concretamente, es necesario estar alerta para ver cómo las premisas sobre el déficit puedan estar influyendo en las percepciones de ciertos estudiantes. Como explica Bartolomé (1994), los métodos de enseñanza no se conciben ni implantan en el vacío. El diseño, selección y uso de enfoques y estrategias docentes concretos surge de percepciones sobre el aprendizaje y los aprendices” (Ainscow, 2005).*

En síntesis, parece posible y necesario recuperar el concepto de equidad como un término que define situaciones en las cuales se enfrenta el problema de la desigualdad pero respetando las diferencias.

Desde esta perspectiva es deseable que la formación docente inicial y continua actualice su agenda incluyendo oportunidades para que los futuros docentes puedan tomar debida cuenta de los procesos de inclusión y exclusión, no solamente desde la discusión teórica y conceptual, sino también desde espacios de reflexión sobre las prácticas que propongan una mirada sobre los problemas educativos desde perspectivas que excedan lo individual y transformen el imperativo normativo de la inclusión “de todos” en un compromiso de todos.

¿Qué significa formar para la equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente? ¿Cómo se relaciona este objetivo con el acceso y la permanencia de los estudiantes en los Institutos de Formación Docente?

La equidad educativa se juega fuertemente en el acceso y en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en las escuelas; avanzar en la equidad educativa no sólo requiere actuar sobre los indicadores estructurales, sino hacer visibles y corregir las inequidades que ocurren cotidianamente en las escuelas y en las aulas y que son vivenciadas por los estudiantes, incidiendo directamente en su motivación, actitud e interés por aprender (Red PROPONE - INFED, 2007).

Revisar y observar los procesos y prácticas educativas en clave de equidad significa necesariamente focalizar la atención sobre los aspectos fundamentales de los procesos de inclusión y exclusión; condiciones de acceso, variables que favorecen o perjudican la permanencia, etc., no sólo en un sentido integrador, sino más bien como proceso dialógico, de adecuación mutua, comprensión e incorporación de la alteridad en un proceso dinámico institucional, de incorporación de los otros al nosotros: *“... la mejora de la escuela inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y, de hecho, aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2005).*

Las propias instituciones formadoras deberán preguntarse también por sus prácticas institucionales, y el modo en que se juegan en ellas la inclusión y la exclusión, ya que

seguramente serán también esas marcas las que los futuros docentes tendrán disponibles en su práctica profesional.

La formación docente tiene un carácter estratégico para promover procesos de reflexión en torno a prácticas que reproducen situaciones de inequidad, por su lugar en la producción de profesionales para el ejercicio de la docencia y de repertorios para la práctica escolar. Por otro lado, desde la formación docente se da matriz a un conjunto de prácticas de enseñanza propias de los distintos niveles educativos.

La configuración de la escuela moderna, con su pretensión de universalidad y uniformidad, significó la necesidad de un cuerpo docente que sea capaz concretar los objetivos de consolidación del Estado y del nuevo orden. En nuestro país la educación ocupó el lugar de pilar de la construcción del Estado y del nuevo orden y en pos de ese cometido la educación primaria jugó un rol fundamental: ya en la Constitución de 1853 se establecía que las provincias debían asegurar la educación primaria a sus habitantes. Se suponía que la educación contribuiría a superar las diferencias lingüísticas, a integrar a los distintos grupos migratorios que habían arribado al país y a conformar una visión del mundo compartida.

La centralidad de la educación primaria trajo aparejada la preocupación por la formación de docentes de ese nivel; la creación de las Escuelas Normales fue la respuesta. En 1870 se crea la Escuela Normal de Paraná y se puede decir que con dicha creación comienza la institucionalización de la formación docente.

Desde de los inicios de la creación del nivel el problema del abandono estuvo presente, ya que las Escuelas Normales no tenían capacidad de retener a sus estudiantes; a su vez muchos de los varones que se recibían de maestros no ejercían la docencia porque accedían a trabajos mejor remunerados. La pregunta acerca de qué debía saber un maestro para enseñar lo que la ley imponía³ y a través de qué medios había que formarlo, tampoco había sido resuelta en su totalidad. En la idea de educación al servicio de consolidación del Estado había una fuerte confianza en que la lucha contra la ignorancia y la homogeneización de la población contribuirían a dicha consolidación. El docente debía poder inculcar buenas costumbres, contrarrestar las malas influencias de los hogares no instruidos o extranjeros e integrar a la población bajo la aceptación de un nuevo orden político, social y económico. Al mismo tiempo, se consideraba que para poder enseñar, era necesario poseer saberes específicos, los que proveía la práctica y la teoría pedagógica. Y en ese sentido había quienes consideraban a la enseñanza como un arte que se aprende en la observación y práctica (la Escuela de Aplicación era el ámbito) y había quienes enfatizaban la importancia de la teoría como indispensable para combatir la ignorancia ya que aportaba el saber de las disciplinas y de la pedagogía.

Los inicios de la formación de profesores para el nivel medio agregaron otras particularidades. Inicialmente, los profesores provenían de las universidades y no tenían formación pedagógica. Los alumnos de los Colegios Nacionales eran futuros estudiantes universitarios y era bien visto que fueran formados por egresados de las Casas de Altos Estudios. Pero con la expansión y el acceso de las clases medias, el nivel medio cambia, aumenta fuertemente su matrícula y no se compone ya solamente de aspirantes a la Universidad sino de jóvenes que buscan una mejor salida laboral. El cambio fue tanto cuantitativo como cualitativo. La respuesta a la demanda se

³Artículo 1º de la Ley 1420: "La escuela primaria tiene como único objeto favorecer y dirigir simultáneamente al desarrollo moral, intelectual y físico de todos los niños de seis a catorce años de edad" (Ley 1420 de Educación Primaria Común, Obligatoria y Gratuita).

reflejó en la creación de anexos a las Escuelas Normales, el Seminario Pedagógico e Institutos de Profesorado; también las Universidades comenzaron a ofrecer la formación de profesores desde finales del siglo XIX y principios del XX.

En el nivel de la formación docente para la escuela media, la especialización disciplinar ha ocupado el lugar predominante y la formación pedagógica ha sido escasa. Por otro lado, como escriben Dicker y Terigi (1997) “...mientras el nivel primario respondió a la lógica de la homogeneización, el nivel medio respondió a la lógica de la diferenciación: modalidades diferentes, para población de origen socio económico diferente, con unas expectativas de pasaje a la Universidad también distintas.”

Se puede agregar que varias fueron las cuestiones a las que se intentó dar respuesta en las etapas fundacionales de la formación docente: el lugar de la teoría y la práctica, la necesidad de actualización permanente o la formación autosuficiente en la Escuela Normal, la especificidad de la formación docente según el nivel, el peso de la formación disciplinar y de la pedagogía. Muchas de estas cuestiones aún siguen estando presentes en los debates.

En el año 1969, por decreto presidencial, se terciariza la formación de docentes para el nivel inicial y primario. La nueva carrera abarca dos años y medio de estudio, después de terminada la escuela media. La terciarización procuraba la profesionalización de la formación a través de la prolongación de los estudios y de un acercamiento a las características de los Institutos de Profesorado.

Actualmente, un nuevo plan de estudios para las carreras docentes del nivel inicial y primario se está implementando en todo el país, prolongando a cuatro años la duración de estas carreras.

La situación que presenta hoy la formación docente es compleja, más allá de los cambios legales y de las transformaciones institucionales en curso; el debate acerca de la orientación general que debe tener esta formación, y los sentidos que la organizan continúa abierto. Tedesco (2007) destaca que la justicia se presenta como un concepto clave que define el sentido de la acción educativa hoy. Así como a fines del siglo XIX y principios del XX lo era la construcción de la Nación, y después lo fueron los recursos humanos, hoy el desafío es una sociedad más justa, una sociedad inclusiva, una sociedad con equidad, una sociedad que respete la diversidad, que garantice a todos el derecho a gozar de los beneficios del crecimiento económico.

Para contribuir a una sociedad justa, hay que formar a los docentes dentro de ciertos valores de respeto al diferente, de equidad e igualdad. El desafío es doble para la formación docente: formar a todos y formarlos para que puedan enseñar a todos, formar a la diversidad de estudiantes del nivel para que a su vez ellos puedan enseñar a todos sus futuros estudiantes.

¿Cómo modificar el estereotipo según el cual hay alumnos que no pueden?, ¿cómo contribuir a la construcción de la confianza del docente en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos? (Tedesco, 2007). Parecería que las numerosas investigaciones sobre el efecto Pigmalión, sobre el fracaso escolar, no alcanzan para desarmar ese estereotipo. Quizá esto se aprende en la formación inicial no sólo a través de la circulación del conocimiento que se ha producido en la comunidad de investigadores, sino, tal vez, juega fuertemente la forma en que ese conocimiento circula en el aula este nivel de enseñanza.

El elevado desgranamiento no puede explicarse (aunque sin duda porta múltiples factores relevantes) únicamente desde la situación de los estudiantes. La intención de un análisis

profundo invita a interrogar las propuestas institucionales y las acciones pedagógicas que se sustentan actualmente.

Parecería insoslayable revisar qué operaciones tienen lugar para que aun habiendo abierto la puerta de acceso a un nivel de enseñanza no se garanticen desde las propuestas institucionales las condiciones necesarias para promover la permanencia, el aprendizaje y el egreso de ese nivel de enseñanza.

Este programa de investigación propuso un conjunto de indagaciones realizado en los 24 institutos que forman parte de la convocatoria que permitieron problematizar y abordar algunas de estas temáticas y preocupaciones. Los resultados de este trabajo se presentan a continuación.

II. DISEÑO DEL PROYECTO

El programa de investigación que aquí se presenta retoma los ejes y dimensiones del proyecto sobre Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la Formación Docente, así como los resultados de las investigaciones tutoradas durante 2008-2009, seleccionando aquellas que han resultado más sensibles para promover la permanencia con calidad en los estudiantes de este nivel de enseñanza.

Del mismo participaron equipos de 24 institutos de formación docente de todo el país, sumándose en la etapa final del diseño para implementar, en su propia institución, un proyecto común de investigación.

El mismo tuvo como fin:

- Comprender qué factores de las prácticas formativas contribuyen a ampliar las condiciones de equidad en el acceso al conocimiento
- Promover procesos de reflexión y autoevaluación en las propias instituciones formadoras en torno de sus prácticas institucionales y el modo en que se juegan en ellas la inclusión y la exclusión.
- Contribuir a la formación en investigación de los equipos que conforman los ISFD.

Antecedentes del trabajo realizado

Hacia fines del año 2007 la Red Propone – Argentina comenzó a desarrollar una propuesta para la construcción de un conjunto de indicadores con el objetivo de profundizar la visualización, identificación y promoción de factores que contribuyan a minimizar las brechas en el derecho a una educación de calidad, entendida desde el acceso, permanencia y éxito en las trayectorias de los estudiantes de institutos de formación docente, promoviendo condiciones institucionales y pedagógicas que atiendan a la equidad.

Se partió del diagnóstico de que la información disponible y sistematizada en la región sobre este nivel de enseñanza ha desarrollado mucho más los aspectos vinculados al acceso y a la terminalidad (tasas de escolarización, tasas de egreso) y su asociación con condiciones sociales y de origen de los estudiantes que ingresan al nivel superior, que los aspectos vinculados a los procesos que tienen lugar dentro de las instituciones y que operan promoviendo u obstaculizando mejores condiciones para la permanencia y para el acceso al conocimiento considerado relevante en la formación.

Una de las hipótesis que orientan esta construcción es que, para lograr mejores resultados en la calidad y equidad de la educación, es necesario modificar prácticas al mismo tiempo que actuar

sobre las interpretaciones, los conocimientos y las representaciones que tienen los actores involucrados en los problemas a resolver.

Este trabajo se organiza también a partir de la convicción de que los indicadores habitualmente utilizados para medir determinados aspectos de las trayectorias o características de las instituciones deben ser analizados en contexto, combinados y puestos en diálogo con otras dimensiones que dan cuenta del trabajo que realizan las instituciones y de las percepciones de los actores involucrados (directivos, docentes, estudiantes) sobre su tarea y sobre los recorridos escolares y profesionales propuestos.

La primera organización de dimensiones y ejes de trabajo se puso a consideración de tres grupos de actores para su discusión y validación: uno compuesto por docentes y regentes del sistema formador, otro compuesto por expertos en el campo de la Formación Docente y un tercero integrado por expertos en metodología de la investigación.

Luego, durante el año 2008, se realizó un trabajo de investigación en institutos de la Ciudad de Buenos Aires en los que se utilizó un conjunto de instrumentos desarrollados para responder a los ejes que se definieron como estructurales para abordar la equidad en el acceso al conocimiento.

Estos ejes resultaron de un acuerdo entre las instituciones que forman parte de la Red Propone en la región, aunque cada país trabajó sobre niveles de enseñanza diferentes y con énfasis también disímiles. Los acuerdos fueron el fruto de la reflexión conjunta de la red a partir de la trayectoria de las instituciones que la componen, la accesibilidad a las instituciones y las posibilidades técnicas. Estas dimensiones, que se proponen abrir la mirada, no son exhaustivas, ni pretenden representar absolutamente la manera de interpretar el tratamiento de la equidad en las instituciones educativas (ni en particular, las de la formación docente).

Por otra parte, también resulta relevante señalar que aún sobre estos mismos ejes es posible construir muy diversas formas de caracterizarlos. Esta es una propuesta entre muchas posibles. Los resultados de esta etapa de trabajo se publicaron bajo el título *“Formar docentes para la equidad”* en el año 2007.

Hacia fines del año 2008 se instrumentó una alianza de trabajo con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Esta institución venía desarrollando acciones de promoción de tareas de investigación en los institutos, de allí la pertinencia de avanzar en una propuesta que reuniera los antecedentes de la Red Propone en estos temas y la capacidad de convocatoria a instituciones formadoras desde el ámbito estatal nacional.

A través de una convocatoria abierta se financiaron 11 proyectos de investigación que, entre los meses de agosto de 2008 y enero de 2009, abordaron temáticas vinculadas a los ejes definidos desde la Red como prioritarios para el análisis de la equidad en el acceso al conocimiento.

En esa oportunidad cada institución decidió una temática y contó con el asesoramiento y formación en temas de metodología e investigación en torno al proyecto en curso de parte del equipo profesional de la Red Propone y referentes del INFD. La Fundación Ford financió las tareas del equipo central, y la organización de algunos encuentros. La publicación que se presentó como resultado de esta convocatoria contó también con el apoyo de la Fundación Arcor para su realización, se trata de *Formar docentes para la equidad II*, editado por Teseo en el año 2010.

En la tercera etapa de trabajo la modalidad acordada con el INFD fue diferente. Sobre un mismo proyecto de investigación con idénticas dimensiones de análisis e instrumentos cada uno de los institutos participantes de la convocatoria lo llevaría adelante en la institución de pertenencia. Tener una matriz igual para todos permitió sistematizar diferentes realidades y situaciones bajo un modelo de análisis que permite cartografiar un número importante de entrevistas y encuestas aplicadas en 17 jurisdicciones del país. Tanto el marco teórico como los instrumentos utilizados se sometieron a intercambios y discusiones que permitieron mejorar, modificar y consensuar modos y estrategias de análisis y de trabajo. Se organizaron tres ámbitos (tres equipos) de trabajo que en todo momento estuvieron articulados: el equipo central de la Red Propone, el equipo de referentes regionales y los equipos de investigación de cada ISFD.

Quienes participamos de equipos de investigación sabemos las escasas posibilidades que existen para llevar adelante proyectos que vayan más allá de las grandes capitales y que involucren diferentes instituciones o redes. En este sentido, esta modalidad de trabajo permitió también hacer posible un tipo de producción poco frecuente en el campo de la producción de conocimiento.

Se presenta a continuación el proyecto de trabajo para la implementación de esta tercera etapa del programa de investigación.

Problema de investigación

¿Qué iniciativas, dispositivos y dinámicas institucionales y pedagógicas promueven la equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente?

Objetivos de investigación

Objetivo General de conocimiento

- Identificar procesos pedagógicos e institucionales promotores de equidad en el acceso al conocimiento en estudiantes de nivel superior en diferentes regiones del país.

Objetivos Específicos de conocimiento

- Conocer las representaciones sobre los estudiantes y comprender los sentidos y valoraciones que diferentes actores de las instituciones formadoras construyen sobre la equidad.
- Identificar y describir estrategias promotoras de la equidad, vinculadas al ingreso y la permanencia en la formación docente.
- Identificar y describir formas de apoyo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Identificar y describir condiciones del liderazgo pedagógico que favorecen la equidad en el acceso al conocimiento por parte de los IFD.

Objetivos instrumentales o tecnológicos

- Aportar, a partir de generar un conjunto de indicadores de proceso, a la construcción de un sistema de seguimiento institucional que pueda actuar en cada ISFD como observatorio de equidad en el acceso al conocimiento.

Organización del trabajo: etapas y funciones asignadas a cada actor

A lo largo de los once meses en que se desarrolló el proceso de investigación completo (la convocatoria se lanzó en julio de 2009), las etapas que organizaron el trabajo fueron:

Tabla 2.
Etapas y Funciones

Etapas y cronograma	Participantes	Actividades	Objetivos de la etapa	Instancias en que se trabajó
CONVOCATORIA Y SELECCIÓN DE EQUIPOS Etapa preparatoria	Equipo Red Propone Coord. Investigación INFD	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de los Institutos • Selección de referentes zonales (6) en función de antecedentes y entrevista. 	Equipos conformados	INFD
DISCUSION SOBRE EL MARCO TEÓRICO Y AJUSTE INSTRUMENTOS I etapa	Equipo Red Propone Referentes zonales Equipos ISFD Coord. Investigación INFD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura y revisión de borradores de marco teórico e instrumentos, por parte de los Equipos de los ISFD. 	Instrumentos ajustados para su administración	Primer seminario a cargo de especialistas en investigación (16 y 17 septiembre) y posterior prueba piloto
IMPLEMENTA-CION II etapa	Equipo Red Propone Referentes zonales Equipos ISFD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño de matrices de procesamiento de la información, conforme el plan de análisis. ▪ Supervisión de la implementación. ▪ Acompañamiento / Asesoramiento en la administración de los instrumentos. ▪ Administración entrevista a Equipo Directivo. ▪ Administración de los instrumentos restantes. 	Trabajo de campo finalizado	Cada Instituto Con el acompañamiento de los referentes
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION	Equipo Red Propone	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacitación para el análisis de la información. 	Material procesado (noviembre a marzo)	Segundo seminario (9 y 10 de

III etapa	Referentes zonales Equipos ISFD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañamiento para el procesamiento. ▪ Procesamiento de información 		diciembre) Con acompañamiento de referentes
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN de la información	Equipos ISFD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración de informes institucionales (anexo I) 	Informes elaborados (a nivel de cada ISFD (mayo))	Tercer seminario (16 y 17 de marzo 2010)
IV etapa	Referentes zonales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración de informes regionales (ver anexo II) 	Elaboración de informe regional (junio)	Con acompañamiento de referentes
	Equipo Red Propone	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración de informe final. 	Elaboración de informe final (en el que consten los resultados así como la evaluación realizada por cada uno de los participantes en el programa)	
	Equipo nacional del INFD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración de la propuesta de monitoreo ▪ Autoevaluación del programa 	Propuesta de monitoreo institucional de las condiciones que favorecen la equidad en el acceso al conocimiento	

Al finalizar el proceso se llevó a cabo una **autoevaluación** de la actividad desarrollada. A partir de los criterios que se exponen en anexo III y IV, cada ISFD y cada Referente evaluó el proceso. Todos – sin excepción – completaron la evaluación. Los resultados de la misma se informan en el último apartado de esta publicación.

Las **funciones** generales de cada nivel de organización propuesto fueron:

Equipo coordinador de la Red Propone

- Elaboración conjunta de criterios para la apertura del concurso
- Selección de postulantes
- Selección de referentes

- Realización de 3 seminarios con especialistas en investigación y en escritura con equipos y referentes
- Sistematización de la información DINIECE por ISFD
- Supervisión y orientación del trabajo de cada referente
- Pre-diseño de los instrumentos (primera versión y versión definitiva luego de prueba piloto)
- Supervisión de la elaboración de la base para el cuestionario a estudiantes
- Elaboración de matrices de volcado y sistematización de la información cualitativa
- Orientaciones para la elaboración del informe por equipo de ISFD y de los Referentes
- Evaluación del proceso desarrollado
- Elaboración del informe final

De cada Referente regional

- Ampliación del marco teórico
- Participación en los encuentros
- Asistencia en las tomas de pruebas piloto (en 3 casos)
- Sugerencias sobre las primeras versiones de los instrumentos
- Administración entrevista al Equipo Directivo en cada uno de los 4 ISFD de su región
- Supervisión del operativo y administración de instrumentos en los ISFD a su cargo
- Asesoramiento para el trabajo de procesamiento y análisis de la información
- Supervisión, lectura, sugerencias sobre los informes en sus diferentes momentos de elaboración
- Elaboración de informe por región

De los equipos de cada ISFD

- Ampliación del marco conceptual
- Revisión y propuestas de cambio de instrumentos
- Administración de los instrumentos
- Procesamiento, análisis e interpretación de la información
- Elaboración de informe final por ISFD

Decisiones teórico-metodológicas generales

- *Tomar como nivel de análisis la institución:* el foco está puesto sobre las iniciativas institucionales, sus prácticas y los resultados reconocidos por diversos actores.
- *Analizar dispositivos y/o prácticas promotoras de equidad:* el peso está puesto sobre lo que se hace y no sobre lo que falta.
- *Incorporar las perspectivas de los diferentes actores institucionales* sobre los procesos de inclusión/ exclusión y sobre las acciones que se desarrollan en torno de los mismos.
- *Triangular información*, producida de forma cuali y cuantitativa.
- *Construir Indicadores de procesos:* es decir, describir procesos (en el marco de resultados reconocidos por las instituciones), desde una perspectiva cualitativa y en profundidad.

a. El concepto de Indicador de proceso

Al hablar de indicador adoptamos la definición de Booth y Ainscow (2002); quienes afirman que los indicadores representan una formalización de “aspiraciones” con las que se compara la situación existente en la institución educativa, para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora.

Cuando analizamos procesos observamos estrategias, medios utilizados para el logro de un cierto fin, dinámicas en curso.

“Avanzar en la equidad educativa no solo requiere actuar sobre los indicadores estructurales, sino hacer visibles y corregir las inequidades que ocurren cotidianamente en las escuelas y las aulas y que son vivenciadas por los estudiantes, incidiendo directamente en su motivación, actitud e interés por aprender” Red PROPONE (2007).

La construcción de indicadores de proceso se apoya en el supuesto de que para lograr mejores resultados en la calidad y equidad de la educación, es necesario modificar prácticas al mismo tiempo que actuar sobre las interpretaciones, conocimientos y las representaciones que tienen los actores involucrados en los problemas a resolver.

Los indicadores de proceso constituirán criterios para mirar las buenas prácticas; aquellas que generan mejores condiciones de equidad.

b. Ejes y Dimensiones de análisis

Los ejes, sub-ejes y dimensiones de estudio que se han identificado para llevar a cabo las diferentes etapas de este trabajo, son los que se detallan de manera sintética a continuación. Todos ellos han sido producidos en un marco amplio de definición y discusión alrededor de qué entendemos por equidad en el acceso al conocimiento.

REPRESENTACIONES Y VALORACIONES SOBRE LA EQUIDAD

Se analizaron las valoraciones sobre los estudiantes: sus características y necesidades; las representaciones sobre la equidad educativa como valor; el reconocimiento de “barreras” institucionales para el acceso y la permanencia en el nivel.

ACCESO Y PERMANENCIA

La mirada se centró en las prácticas, experiencias o dispositivos de acompañamiento a estudiantes y docentes que favorecen el acceso y la permanencia de los mismos en las instituciones.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Se identificaron las estrategias que se despliegan para atender institucionalmente las diversas condiciones socioculturales de los estudiantes y los recorridos que realizan en torno a los saberes.

CONDUCCIÓN Y LIDERAZGO

Se indagó acerca de la labor pedagógica del equipo directivo y su vínculo con los docentes, los estudiantes y la comunidad en pro de la equidad. El análisis se focalizó en las capacidades de organización y conducción pedagógica de quienes dirigen las instituciones en relación con el aprendizaje de los estudiantes como eje principal y la supervisión y apoyo sobre las prácticas como la condición indispensable para lograrlo.

Tabla 3. Ejes, sub-ejes y dimensiones

EJES	SUB-EJES	DIMENSIONES
REPRESENTACIONES Y VALORACIONES SOBRE LA EQUIDAD		Sentidos sobre la diversidad: <ul style="list-style-type: none"> • Valoraciones sobre los estudiantes: sus características y necesidades • Reconocimiento de sub-grupos que sufren situaciones de inequidad en el acceso al conocimiento
		Valoraciones sobre la equidad educativa
		Reconocimiento de “barreras” institucionales para el acceso y la permanencia en el nivel
ACCESO Y PERMANENCIA EN LOS ISFD	Modos de acceso	Actividades de ingreso a la institución Barreras de acceso a la formación docente (modos de asignación de vacantes, normativas jurisdiccionales e institucionales vinculadas a condiciones para el acceso, etc.).
	Estrategias para la	Gestión de los sistemas de Becas

	promoción de la permanencia	Estructuras complementarias de apoyo al acceso o permanencia
	Gestión y regulación de los tiempos de cursada	Evaluación de las modalidades cuatrimestral y anual de dictado
		Regímenes de asistencia
		Tiempo promovido para la culminación de estudios
		Normativas vinculadas con: correlatividades, condiciones de regularidad, etc.
DISPOSITIVOS DE ENSEÑANZA	Formas de apoyo institucionales a los procesos de aprendizaje de los estudiantes	Estrategias institucionalizadas para promover la equidad y la calidad educativas
		Criterios sobre los sistemas de ingreso, evaluación, promoción (institucionales y jurisdiccionales)
	Disposición y Gestión de recursos bibliográficos e informáticos	
	Estrategias de trabajo para la enseñanza en el aula	Materiales utilizados
		Dinámicas de trabajo
		Sistemas de Evaluación
CONDUCCIÓN Y LIDERAZGO EN LOS ISFD(Gobierno Pedagógico)		Seguimiento de los aprendizajes (lectura de indicadores, otras fuentes), seguimiento de los egresados, modalidades de auto-evaluación institucional
		Estrategias para la promoción de la discusión pedagógica y el trabajo colectivo
		Estrategias de articulación con otras instituciones educativas (en el marco de las prácticas pedagógicas) y no educativas
		Sistemas de gobierno y participación (institucionales y jurisdiccionales)

c. Población de estudio

El universo de instituciones está conformado por 24 Institutos de Formación Docente (ISFD) de 6 regiones del país. Cada región está representada por 4 ISFD (que forman para el nivel primario y secundario).

Los institutos participantes surgieron de una selección sobre 180 equipos presentados (164 elegibles y 16 no elegibles, por no ajustarse a las bases y condiciones).

Los criterios de selección utilizados fueron:

- Diversidad en formación y experiencia de investigación (3 puntos)
- Producciones en temas afines a la convocatoria (3 puntos)
- Inclusión pertinente de estudiantes (2 puntos)
- Heterogeneidad y pertinencia en la relación con los ámbitos de trabajo de los miembros del equipo (2 puntos)

Se seleccionaron cuatro cupos para cada una de las seis regiones.

La composición de los ISFD seleccionados, luego de la convocatoria del INFD fue la siguiente⁴:

Tabla 4. ISFD seleccionados

NEA	Chaco (Resistencia y San Bernardo) Corrientes (Capital) - Formosa (Capital)
NOA	Tucumán (Amaicha del Valle y Monteros) Salta (Gral. Güemes) Santiago del Estero (Fernández)
Centro	Córdoba (Capital y San Francisco) Santa Fé (Rosario y Armstrong)
Cuyo	San Juan (Capital) – La Rioja (aminogasta) Mendoza (San Martín y Tupungato)
Metropolitana	Buenos Aires (Carlos Tejedor y Coronel Vidal) G.B.A. (Ituzaingó) - C.A.B.A.
Patagonia	La Pampa (Gral. Pico) – Neuquén (Junín de los Andes) Río Negro (Viedma) - Santa Cruz (Caleta Olivia)

El trabajo de campo, dentro de cada instituto, se desarrolló en una o dos carreras de cada uno de ellos, de forma tal que las carreras que quedaron seleccionadas fueron las siguientes (en Anexo VI se presenta información detallada sobre los criterios de selección):

Tabla 5. Carreras seleccionadas

Carreras por nivel		Cantidad
Profesorado para la Educación Primaria		7
Profesorado para la Educación Secundaria	Educación Técnica	1
	Lengua	2
	Matemática	4
	Historia	1
	Geografía	1
	Biología	1
Profesorado para la Educación Especial		1
	Educación Física	2
	Inglés	2

⁴ En Anexo V se encuentra el listado de ISFD y equipos participantes.

Otros Profesorados	Tecnología	2
	Artes Visuales	2
	Música	2

Nota aclaratoria: La cantidad de carreras supera a la de Institutos, dado que en algunos se eligió más de una carrera.

d. Instrumentos y Fuentes de Información

Constituyeron fuentes de información en el marco de este proyecto los equipos directivos, los y las docentes de las materias de primer año, los y las docentes de las prácticas o pasantías, los y las docentes responsables de las estrategias valoradas como más significativas para promover la equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente, los y las estudiantes que se inician en la formación y que están culminando la carrera y los y las alumnos/as que conforman, en los casos en que existiera, el centro de estudiantes.

Fueron consultados en total:

- 1.146 estudiantes
- 181 docentes
- 55 miembros del equipo directivo
- 42 representantes del alumnado, bajo la forma de centros de estudiantes, delegados, etc.

Como **informantes claves**, se entrevistó a diversos actores institucionales:

- Rectores y/o Regentes de Institutos (en formación primaria)
- Jefes de Carrera (en formación media)
- Profesores
- Estudiantes (Centros de Estudiantes y alumnos independientes del primero y último año)

ENTREVISTA AL EQUIPO DIRECTIVO: fue una entrevista colectiva, de la que participaron responsables de la conducción de la institución y la carrera. Los responsables de su administración fueron los referentes regionales acompañados por todo o parte del equipo de investigación de cada ISFD. La entrevista indagó los ejes y dimensiones que conforman el proyecto y realizó – al promediar la entrevista – una lectura e interpretación de los indicadores educativos relevados según la información secundaria disponible (en anexo VII, figura un ejemplo de lectura de la información para proponer como estímulo a los equipos directivos).

ENTREVISTA A LOS DOCENTES: la entrevista fue diseñada en 2 partes:

- a) Un tramo común, que se administró a todos los docentes entrevistados.
- b) Tramos específicos que se agregaron al tramo común, según el tipo de estrategia a indagar:

- Para aplicar al responsable de actividades de ingreso.
- Para aplicar al responsable de prácticas docentes y pasantías. Aquí se trataba de entrevistar a docentes responsables de las materias vinculadas a las prácticas (en general del último tramo de las carreras) y – de haberlas – a algún docente de Pasantías (se trata de alguno de los programas nacionales o provinciales que, en general, son rentados, para alumnos avanzados).
- Para aplicar al responsable de formas de apoyo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Aquí se trata de los docentes que están a cargo o muy involucrados con las estrategias o dispositivos de enseñanza, de apoyo a los aprendizajes.

ENTREVISTA AL CENTRO DE ESTUDIANTES: a través de la misma se dio la palabra al órgano responsable de la representación de los estudiantes dentro de la institución. De no existir, se administró al agrupamiento de estudiantes reconocido por la institución y sus pares, independientemente de la formalización jurídica del mismo.

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES: relevó información relativa al perfil del estudiante, su trayectoria escolar previa, las condiciones de cursada en la institución, así como sus valoraciones sobre las condiciones que favorecen su permanencia y aprendizaje.

Este instrumento fue elaborado y piloteado en un ISFD del Gran Mendoza, en un ISFD de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en una institución de la Provincia de Jujuy.

Se contó con la colaboración del equipo del Mapa Escolar de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, organismo que diseñó la base que permitió la carga digital y su procesamiento.

El ingreso de la información estuvo a cargo de los miembros de los equipos de cada ISFD.

RELEVAMIENTO DE CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA PROMOCION DE LA EQUIDAD: se trabajó con fuentes de información secundaria de tipo documentales y primarias para describir la disponibilidad de condiciones materiales (becas diversas), tecnológicas y bibliográficas para hacer frente a las condiciones que generan inequidad en el acceso al conocimiento. También se sistematizó la información relativa a las normativas jurisdiccionales y sus adecuaciones institucionales, en torno a condiciones para el ingreso de los aspirantes, condiciones de evaluación, condiciones de aprobación de materias y egreso.

Asimismo, se indagó la dinámica de algunos indicadores educativos tradicionales a partir de una serie de datos elaborada sobre la base de las estadísticas disponibles en la DINIECE de los relevamientos Anuales 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008 (datos provisorios): evolución de la matrícula, evolución del número de ingresantes, evolución de egresados y distribución de los estudiantes por sexo y edad.

En la Tabla 6 se detallan las condiciones de administración de cada uno de ellos y los formularios utilizados están disponibles en el anexo VIII.

Tabla 6. Condiciones de administración de los instrumentos

Instrumento	A quiénes	A cuántos	Responsables de su administración
Entrevista Equipo Directivo	Regente/Coord. carrera y quienes él decida incluir	1 encuentro	Referente
Entrevista a Docentes	- de las materias iniciales (1 pedagógica y otra disciplinar específica) - de las prácticas de fin de la carrera - a cargo de las estrategia de ingreso al ISFD. - a cargo de las estrategias de apoyo a los aprendizajes	2 inicio carrera 2 prácticas (fin carrera) 1 estrategia de ingreso 3 estrategias de apoyo	Equipo ISFD
Entrevista a Centro de Estudiantes	A al menos 2 representantes del Centro	1 entrevista	Equipo ISFD (estudiantes del equipo)
Cuestionario a Estudiantes	Dos cursos (de las materias más numerosas del comienzo y fin de la carrera)	2 tomas (alumnos de primer año y del último año)	Equipo ISFD (estudiantes del equipo)
Registro de condiciones institucionales de promoción de la equidad	Usar las fuentes e informantes necesarios: secretaria, bibliotecaria, responsable gabinete informática, fuentes documentales, etc.	Los necesarios	Equipo ISFD

Estrategias de análisis utilizadas

Las características del diseño – de tipo exploratorio-descriptivo - incluyeron la producción y análisis de información cualitativa y cuantitativa.

Se trabajó con matrices o cuadros de volcado de la información cualitativa, para poner en relación actores, ejes y dimensiones de los diversos instrumentos administrados (ver Anexo IX).

La información cuantitativa relevada institucionalmente y de alguna de las variables incluidas en el cuestionario a alumnos/as, se procesó y analizó para su presentación en forma de cuadros y gráficos que forman parte del II cuerpo de esta presentación.

I. CARACTERIZACIÓN DE LAS/LOS ESTUDIANTES DE INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Los equipos de trabajo de los institutos, en el marco de las tareas pautadas, realizaron encuestas a estudiantes que están transitando momentos diferenciados de la carrera. El grupo mayoritario de quienes respondieron al cuestionario se encuentra iniciando sus estudios (55,3%) y un segundo grupo importante (31,4%) está finalizando sus estudios.

La encuesta realizada indagó datos demográficos básicos de los estudiantes, aspectos vinculados a las trayectorias educativas y la valoración sobre estrategias y prácticas desplegadas en las instituciones.

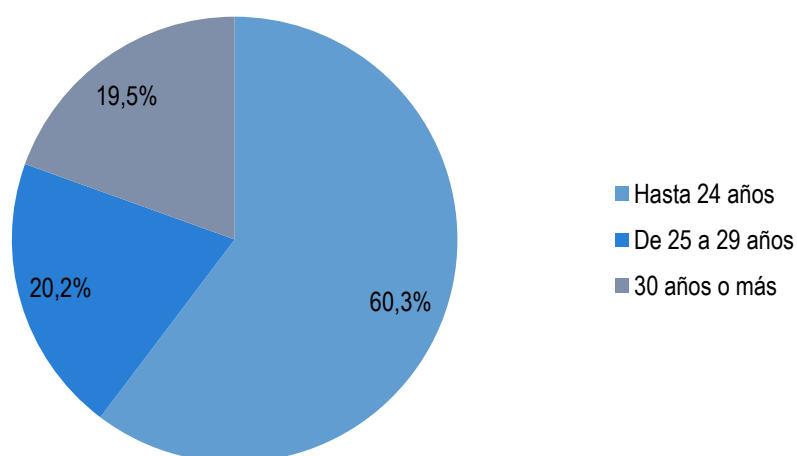
Este capítulo presenta la información correspondiente a los 1.146 estudiantes que completaron la encuesta en los 24 institutos vinculados a este programa de investigación.

Datos demográficos básicos

El 77% de los estudiantes que completaron la encuesta son mujeres, elemento que sigue dando cuenta de un rasgo importante de la formación docente que es la feminización.

La mayor parte de la matrícula de los institutos (60,3%) está compuesta por jóvenes de menos de 24 años. El resto se distribuye casi en partes iguales entre quienes tienen de 25 a 29 años y quienes tienen más de 30 años.

Figura 1. Estudiantes por grupo de edad



Cuando los equipos directivos y los docentes entrevistados en el marco del proyecto tienen que describir a sus estudiantes, subyace en general la percepción sobre el hecho de que la formación docente es un estudio al que acceden mayoritariamente las mujeres. Esto no resulta igual en todos los casos; existen institutos en los que la proporción de varones y mujeres es más pareja.

En relación a la edad, muchos institutos (sobre todo en aquellos emplazados en las pequeñas localidades) dejan constancia de la heterogeneidad etaria; mientras que en otros casos se plantea la profundización de un perfil de alumnos más jóvenes, que recientemente ha finalizado sus estudios secundarios.

Quienes asisten a este nivel de enseñanza viven mayormente en la misma localidad en que está ubicado el instituto (65,3%). Un 46,9% vive a menos de 30 cuadras; el resto se distribuye entre quienes viven a una distancia que se ubica entre 3 y 10 kilómetros de la institución (25,5%) y un cuarto restante lo componen quienes viven a más de 10 kilómetros. Es decir que la matrícula está integrada tanto por quienes recorren una distancia media para cursar como por quienes se encuentran ubicados cercanamente. Conviene considerar que, en la diversidad de territorios representada por los institutos resulta muy diferente recorrer 10 kilómetros en zonas periurbanas que al interior de un importante centro urbano, considerando la existencia y la frecuencia de las redes de comunicación y de los medios de transporte disponibles.

Tabla 7. Distancia a la institución

Distancia a la institución	Estudiantes	%
A menos de 30 cuadras	538	46,9
Entre 3 km y 10 km	293	25,6
A más de 10 km	305	26,6
Sin Información	10	0,9
Total	1.146	100,0

Un 29,5% no utiliza medios de transporte para desplazarse dada la cercanía a la institución formadora. El resto, en general utiliza el transporte público (45%); la bicicleta o el ciclomotor son opciones utilizadas por el 18% y, por último un grupo menor, se desplaza en autos particulares o “a dedo”⁵.

¿Con quiénes viven los estudiantes de los institutos de formación docente? Una gran mayoría, concordante con el hecho de que un grupo importante son jóvenes de menos de 24 años, vive con los padres u otros familiares (62%). Casi un cuarto de los encuestados ya ha formado otro núcleo familiar, viven en pareja o están casados (24,9%) y, algunos de ellos, tienen hijos (un 19%). Vivir con amigos o solo es el tipo de hogar que corresponde únicamente a un 12,1% de los encuestados.

Tabla 8. Composición del hogar

Composición del hogar	Estudiantes	%
Solo	82	7,2
Con padre/madre y/o otros familiares	711	62,0
Con cónyuge/pareja y/o hijos	285	24,9
Con amigos u otros no familiares	56	4,9
Sin información	12	1,0
Total	1.146	100,0

⁵Se trata de una expresión coloquial para referirse a quienes se trasladan en automóviles de otros, por el simple hecho de coincidir en el recorrido en un momento particular.

El nivel educativo alcanzado por los padres suele ser un indicador que se utiliza para caracterizar socio-económicamente a una población dada la alta correlación que existe entre condiciones de vida y nivel educativo alcanzado. Un 20% de los estudiantes tiene padres con bajo nivel educativo (menos de 6 años de escolaridad), el grupo más importante tiene un nivel educativo medio, de ellos, el 27% tiene un nivel primario completo y el resto comenzó el nivel secundario sin poder finalizarlo. Un 35% ha completado el nivel secundario y comenzado estudios superiores. Del total de estudiantes sólo un 14,5% de sus padres ha comenzado o finalizado estudios superiores.

En el caso del nivel educativo alcanzado por las madres, el perfil es semejante, con la excepción de que es mayor la proporción de quienes han empezado o culminado estudios superiores (casi un 24%) y menor la proporción de las que tienen menos de 6 años de escolaridad (16 %).

Es decir que, para quienes hoy están transitando la formación docente en estos institutos, es minoritaria la presencia de los que acceden a una trayectoria educativa similar a la de sus padres, la gran mayoría ha llegado a un nivel de enseñanza que su familia de origen no alcanzó.

Tabla 9. Máximo nivel educativo alcanzado por los padres

Máximo nivel educativo alcanzado por los padres	Por el Padre	%	Por la madre	%
Sin escolaridad	25	2,2	16	1,4
Primario incompleto	205	18,1	166	14,6
Primario Completo	314	27,7	278	24,5
Secundario incompleto	189	16,7	165	14,6
Secundario completo	235	20,7	240	21,2
Terciario o universitario incompleto	64	5,6	71	6,3
Terciario o universitario completo	102	9,0	198	17,5
Total	1.134	100,0	1134	100,0

¿Cómo es la vinculación con el mercado de trabajo y el sostenimiento económico de los estudiantes? El 51% de los estudiantes no trabaja mientras que sí lo hace el 48%. Quienes trabajan, reciben remuneración por su trabajo y el 70% se encuentra en relación de dependencia. La gran mayoría trabaja menos de 20 hs. semanales (el 64,9%) y un 38% trabaja más de 35 hs. Del conjunto de estudiantes que no trabaja la mitad se encuentra desocupada, es decir que no teniendo trabajo lo está buscando. El resto, es inactivo.

La ocupación, organizada por ramas de actividad presenta la siguiente distribución:

Tabla 10. Ocupación según rama de actividad

Rama de actividad	Total	%
Educación (clases particulares, escuelas, clubes)	136	27,0
Comercio / Ventas	114	22,6
Tareas domésticas, niñeras	72	14,3
Empleados	48	9,5
Técnicos (electricidad, construcción)	48	9,5
Servicios (turismo, gastronomía, salud)	40	7,9
Ámbitos estatales	24	4,8
Tareas administrativas	22	4,4
Total con información sobre ocupación	504	100,0

Casi un tercio está vinculado a tareas de enseñanza, aunque en la gran mayoría se trata de clases de apoyo, tareas de preceptoría, o de enseñanza de algún deporte. Siguen en importancia los trabajos vinculados al comercio, a las ventas, actividades vinculadas al seguro. Es importante el número de estudiantes que desarrolla tareas domésticas, en casas de familia o cuidando niños (14,3%). Se trata de una percepción que se extendió entre los docentes que trabajan en los institutos de formación docente, quienes asocian la convivencia de tareas menores con el estudio de una carrera superior. Casi uno de cada diez estudiantes es empleado o realiza tareas que requieren conocimientos técnicos específicos (electricidad, construcción, carpintería, herrería, metalurgia). Son pocos los que declaran estar vinculados a ámbitos estatales.

Un 66% dice contar con algún aporte económico de las familias, lo cual parece indicar que aún para quienes trabajan el ingreso por trabajo no parece ser suficiente. Sólo un 10% del total de estudiantes dice ser el único o principal sostén del hogar, elemento que da cuenta de una baja autonomía en término de activos disponibles. Apenas un 11,3% de los estudiantes encuestados dice recibir algún tipo de becas (ver tipo de becas que reciben).

En base a los aspectos indagados en las encuestas, podríamos afirmar que el estudiante promedio de los institutos vinculados a este programa de investigación es mujer, es joven, vive con su familia, puede encontrarse trabajando o no, pero si lo hace es en una actividad que no le insume más de 20 hs. semanales y no le permite tener autonomía económica. Pertenece a un hogar que ha alcanzado un nivel educativo medio, vive cerca del instituto al que concurre y no recibe becas o ayudas económicas para cursar sus estudios aunque sí cuenta con aportes familiares para su sostenimiento.

Situación de cursada

La indagación sobre el motivo por el cual los estudiantes eligieron la carrera que están cursando, el 60,5% menciona el gusto por la carrera y/o por la docencia. Un 7,5% hace referencia a la posibilidad cierta de una salida laboral y un 4,5% a la falta de alternativas en la localidad en que se encuentran.

Tabla 11. Motivo de elección de la carrera

Motivo de elección de la carrera	Estudiantes	%
Porque esta carrera siempre me gustó	355	31,0
Porque me gusta la docencia	338	29,5
Para crecimiento personal, formación general	126	11,0
Porque no tengo recursos para estudiar la carrera que quiero	94	8,2
Porque tiene una buena salida laboral	86	7,5
Porque no tenía alternativas mejores aquí	51	4,5
Otro	41	3,6
No sé muy bien por qué	32	2,8
Sin información	23	2,1
Total	1.146	100

Respecto de la elección del instituto, también la gran mayoría señala que concurren allí porque dicta la carrera de su interés. Un 11,4% hace referencia al nivel de la institución, un 10% llegó por recomendación de otras personas y un 13% porque queda cerca del lugar en el que trabaja. Un 6,8% señala que es la única oferta disponible.

La mayor parte de los estudiantes encuestados (52,8%) ingresó el mismo año en que se inició este estudio (2009), es decir que son nuevos ingresantes a los institutos. El 32,3% tiene 3 años o más

cursando en la institución. El 48% de los estudiantes está cursando de 6 a 10 materias, un 10% cursa más de 10 materias, un 28% de 3 a 5 y el resto, 2 o menos. El 60% concurre todos los días de la semana para sostener la cursada, lo cual coincide con la propuesta formativa de los institutos y de la cantidad de materias que pueden cursarse por ciclo lectivo. Sólo un 9% asiste dos veces por semana.

Casi el 30% de los estudiantes evalúa su rendimiento como “muy bueno” y un 53,6% como “bueno” lo cual da cuenta de expectativas satisfechas en términos de la exigencia por parte de la institución y la respuesta de los estudiantes a este requerimiento. Sin embargo, indagados sobre la existencia de dificultades para sostener la cursada el 56% contesta afirmativamente. ¿Qué tipo de dificultades mencionan?

Tabla 12. Tipo de dificultades para sostener la cursada

Tipo de dificultades para sostener la cursada	Estudiantes	%
Falta de tiempo para el estudio	309	27,2
Problemas entre los horarios de cursada y del trabajo	172	15,2
Problemas familiares	162	14,3
Falta de materiales de estudio (libros, fotocopias)	104	9,2
Mucha exigencia	98	8,6
Otra	87	7,7
Problemas entre horarios de cursada y los de transporte	86	7,6
Problemas con los docentes o alguno en particular	63	5,6
Aburrimiento y pérdida de tiempo	43	3,8
Muchos trámites en la institución	11	1,0
Total de dificultades (más de una opción)	1.135	100,0

En primer lugar aparece la falta de tiempo para el estudio, luego problemas con los horarios de cursada y la compatibilización de éstos con los horarios de trabajo. En muy pocos casos se señala alguna dificultad con la exigencia (8,6%) que podría hablar de la percepción de contenidos o modos de trabajo para los que no se sienten preparados; tampoco hay referencia a los docentes (5,6%) o la sensación de aburrimiento o de pérdida del tiempo (3,8%). Frente a las dificultades, la gran mayoría (un 54%) no recurrió a propuestas o personas del instituto para resolver la situación. Este es un dato relevante toda vez que da cuenta de cierto desajuste entre los enunciados que señalan atender a las dificultades de los estudiantes y las instancias concretas en que eso se hace posible.

Por último, la encuesta también indagó sobre los estudios secundarios previos. El 69% cursó en una única escuela, es decir que no tuvo necesidad de cambiar de establecimiento durante el nivel secundario. El 75% de los estudiantes concurren a escuelas estatales de educación común (88%). Un 9% egresó de escuelas de adultos. Un 66% de los estudiantes finalizaron los estudios en el tiempo considerado teórico para hacerlo (5 o 6 años según el plan de estudios) mientras que el resto necesitó más tiempo (2 años o más) para finalizarlo.

Valoraciones de los actores institucionales sobre las características del alumnado

En la caracterización que realizan los docentes y directivos de los institutos coinciden en señalar la preeminencia de población joven y también de un grupo de estudiantes de más de 30 años, que, según las instituciones, modifica el perfil de los ingresantes en los últimos años. La presencia mayoritaria de mujeres también es mencionada. La referencia a condiciones de vida desfavorables, es referida en dos regiones: los estudiantes como mayormente provenientes de “sectores populares” o de familias con “baja disponibilidad de recursos culturales” o del deterioro salarial de las familias que incide en la merma de estudiantes.

Es frecuente la mención de dificultades para mantener la cursada, para promocionar las materias o para sostener las trayectorias educativas. También la preocupación por las bajas tasas de egreso o por la duración promedio de las carreras que, en algunos casos, hacen que los estudiantes logren recibirse al cabo de 7 años.

En la opinión de directivos y docentes recogidas en las entrevistas se observa una baja ponderación de las condiciones cognitivas de los estudiantes atendiendo a sus trayectorias educativas previas, visibilizadas negativamente como generadoras de competencias “precarias”, pobre apropiación tanto de conocimientos como de vocabulario específico en el nivel secundario de enseñanza; enfatizando la carencia de ciertas habilidades necesarias para el ingreso, permanencia y egreso del nivel (déficits en la comprensión lectora, pobre desempeño en la expresión oral y escrita, falta de autonomía, etc.).

En relación a las motivaciones que llevaron a la elección de las carreras, en general se describen aspectos que convierten a este nivel de enseñanza en una opción “de segunda”. Muchos vinculan la elección a la imposibilidad de ir a estudiar otra carrera – por no disponer de recursos para sostener una distancia geográfica mayor -, por haber intentado otra opción universitaria que no se pudo sostener o por quedar vinculada solamente a la búsqueda de una salida laboral (particularmente en los profesorados de educación inicial o educación primaria).

En otros casos, se plantea que las motivaciones para la elección distan de los perfiles reales de formación que las carreras proponen; por ejemplo, en el caso de Arte, a veces la motivación es ser artista más que docente; o en el Profesorado en Educación Física, donde la elección pasaría más por el gusto por el deporte. Entre los jóvenes que estudian, se identifica la oferta con la posibilidad de acceso al trabajo en un alto porcentaje.

La escasa valoración de los saberes previos de los estudiantes, la visualización de la heterogeneidad y la multiculturalidad como un problema, pueden limitar, en muchos casos, las posibilidades de desarrollar estrategias que fomenten la inclusión.

Las categorías que han surgido de las entrevistas a los diversos actores, respecto de quiénes son los estudiantes de los ISFD, muestran la recurrencia de los siguientes tópicos:

- **Condiciones socio-demográficas.** Bajo este grupo de aspectos, se encuentran los descriptores de edad y sexo, fundamentalmente.

Al elaborar las categorizaciones, una idea que subyace en muchos de los Institutos es la de que la formación docente es un estudio al que acceden mayoritariamente las mujeres. Esto se ve confirmado globalmente por la información de las encuestas, aunque no resulta igual en todos los casos, dado que existen institutos en los que la proporción de varones y mujeres es más pareja.

Por su parte, existen Institutos (muchos emplazados en las pequeñas localidades) que dejan constancia de la heterogeneidad etaria; mientras que en otros casos se plantea la profundización en el último tiempo de un perfil de alumnos más jóvenes, que recientemente han finalizado sus estudios secundarios. Este perfil, se confirma globalmente con la información recogida de las encuestas a los estudiantes.

- Las **condiciones socio-económicas** se presentan en casi todos los análisis como descriptores de los alumnos; identificando un alumno que proviene de un contexto empobrecido, con residencia relativamente próxima a la institución. En Institutos insertos en pequeñas ciudades, la pertenencia a estos sectores queda articulada a un perfil de alumnos con pocos recursos para trasladarse a estudiar a otros lugares.

Una cuestión recurrente es la relación entre condición laboral y rendimiento académico, soportada sobre la idea de que trabajar produce una disminución del desempeño y, en consecuencia, se erosione la trayectoria académica. Ambas aseveraciones –que constituyen representaciones sobre el estudiante de profesorado-, no se condicen con la información surgida del trabajo de campo. La información surgida de las encuestas a estudiantes muestra que la mitad de los mismos no trabaja y de la mitad que sí lo hace el 65% trabaja menos de 20 hs. semanales.

Otro aspecto destacado dentro de las condiciones sociales es la influencia del entorno familiar en la condición de acceso y permanencia de los alumnos al profesorado. Se menciona la debilidad de las alumnas mujeres con hijos y/o jefas de hogar, puesto que es el perfil que demuestra más problemas de tiempo, retraso en la culminación de estudios y abandono de la carrera.

Parecería que la condición de trabajadores sólo es interpretada por los entrevistados (tanto directivos, como docentes y estudiantes) como un obstáculo para el estudio y no como una característica que se condice con la adultez. Lo mismo sucede con la condición de padres/madres: no hay mención al aprovechamiento de los saberes que en tanto trabajadores y/o padres/madres puedan portar.

La articulación entre estas condiciones encuentra su punto de intersección en la escasez de tiempo disponible para la carrera –tanto para el cursado como para el estudio-.

Aunque todos los actores institucionales comparten la visión sobre el condicionamiento negativo de los aspectos socio-económicos de los estudiantes, son los equipos directivos y los docentes los que visualizan las problemáticas económicas como una barrera en el acceso al conocimiento. En el caso de los estudiantes se lo señala, en algunos casos como una dificultad, fundamentalmente en el acceso al transporte y materiales o por la imposibilidad de dedicar mayor tiempo al estudio pero no como barrera infranqueable para el aprendizaje.

- Otro aspecto utilizado para describir los perfiles del alumnado son las **trayectorias educativas**. Dentro de ellas se analiza el nivel y tipo de gestión (estatal o privada) que han transitado anteriormente. Las mismas se vinculan a condiciones cognitivas, visibilizadas por directivos y docentes negativamente como competencias “precarias”, pobre apropiación tanto de conocimientos como de vocabulario específico en el nivel secundario de enseñanza; enfatizando la carencia de ciertas habilidades necesarias para el ingreso, permanencia, y egreso del nivel (déficits en la comprensión lectora, pobre desempeño en la expresión oral y escrita, falta de autonomía, etc.).
- Las **causas** que llevaron a la **elección de las carreras** son otro punto común. En general, se describen motivaciones que vuelven al nivel una elección “de segunda”. Muchos vinculan la elección a la imposibilidad de ir a estudiar otra carrera – por no disponer de recursos para sostener una distancia geográfica mayor - , por haber intentado otra opción universitaria que no se pudo sostener o por quedar vinculada solamente a la búsqueda de una salida laboral (particularmente en los Profesorados de Educación Inicial o Educación Primaria).

Es interesante contrastar esta información con la surgida de los cuestionarios. Así, de los mismos surge que casi el 30% eligió la carrera porque le gusta el campo o la disciplina (por ejemplo, educación física, historia) y otro porcentaje similar afirma que eligió la docencia porque le gusta enseñar.

En otros casos, se plantea que las motivaciones para la elección distan de los perfiles reales de formación que las carreras proponen; por ejemplo, en el caso de Arte, a veces la motivación es ser artista más que docente; o en el Profesorado en Educación Física la elección pasa por el gusto por el deporte. En los jóvenes encuestados, se observa un alto porcentaje de respuestas entre quienes asocian la oferta elegida con la posibilidad de acceso a un trabajo.

En general, se expresa una visión deficitaria del alumno y una noción determinista respecto de sus condiciones socio-económicas y culturales, limitadas por sus hogares de origen, de bajo capital cultural que inciden sobre su recorrido académico.

La escasa valoración de los saberes previos de los estudiantes, la visualización de la heterogeneidad y la multiculturalidad como un “problema”, limitan las posibilidades de desarrollar estrategias que fomenten la inclusión.

Resulta interesante identificar, en algunos de los informes de los equipos, interpretaciones que exceden las posibilidades analíticas de la información y datos recogidos en campo, o la subutilización de la información surgida de los cuestionarios a estudiantes acompañada de una sobreutilización de las visiones y perspectivas de otros actores institucionales (docentes, directivos).

Cabría mencionar aquí la fuerza que algunas afirmaciones pueden tener en tanto producen eso que definen desde el prejuicio, desde la impresión, desde la anécdota. En términos de superar obstáculos para promover condiciones de equidad en el acceso al conocimiento, el prejuicio sobre las condiciones de llegada del otro-estudiante merecería una reflexión y una atención particular.

II. VALORACIONES SOBRE EQUIDAD Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

“...La equidad (...) implica promover la igualdad y, al mismo tiempo, proteger la diversidad. Este enfoque resulta fundamental en los países de América Latina en los que, si bien las minorías atraviesan todos los sectores sociales, a menudo el diferente (llámese integrante de comunidades negras, indígenas o inmigrantes) forma parte de un grupo social que es víctima de la desigualdad. Entonces, en el marco de esta concepción, formar para la equidad significa combatir la desigualdad respetando la diversidad” (Tedesco 2007).

Los investigadores docentes de los 24 institutos participantes del Programa han indagado acerca de la representación de equidad en el acceso al conocimiento de los actores institucionales de sus propias instituciones y han relevado las estrategias que en cada una de ellas se ponen en juego para avanzar en la generación de condiciones que la favorezcan. Se identificaron aquellas estrategias que desde la perspectiva de diferentes actores institucionales favorecen el acceso y la permanencia, tales como cursos iniciales, becas, tutorías, ampliación de recursos bibliográficos, etc. y también sobre las estrategias puestas en juego en las aulas para promover mejores aprendizajes.

En relación a este último aspecto es pertinente resaltar que la indagación sobre estrategias de enseñanza en el aula no incluyó observaciones de clase; el objetivo fue conocer qué representación tienen los actores institucionales acerca de la equidad y qué estrategias ellos consideran que propician el avance hacia ella.

En este apartado se sintetiza el producto de los informes tanto de los referentes regionales como de los equipos de investigadores de las instituciones.

Se parte de la asunción de que para lograr mejoras en educación, es necesario modificar prácticas al mismo tiempo que actuar sobre las interpretaciones, los conocimientos y las representaciones que tienen los actores involucrados en los problemas a resolver. En este sentido avanzar en la equidad educativa de los sistemas no sólo requiere actuar sobre indicadores estructurales y de nivel macro, sino hacer visible estrategias que contribuyen a disminuir la inequidad que ocurre cotidianamente en las instituciones y en las aulas y promover su reflexión y difusión. Por esta razón interesa articular las representaciones acerca de la equidad con las estrategias que se proponen.

La equidad entendida sólo como igualdad, aunque desde distintas perspectivas

La equidad es entendida mayoritariamente como muy vinculada a la posibilidad de generar “igualdad de oportunidades” si bien se la connota de maneras diversas:

*“...Y debería ser equidad social, cultural y económica de acceso al conocimiento...”
(ISFD Metropolitana. Docente).*

“...La equidad se relaciona con la posibilidad acceder a los elementos o recursos para el dictado de las clases...” (ISFD NOA. Docente).

“...Uno de los temas que nos hacen rever que no hay igualdad de oportunidades para todos es el tema del transporte. Nosotros acá lo sufrimos mucho...” (ISFD Cuyo. Directivo).

“...Si no hay igualdad social y económica no hay igualdad en el conocimiento...” (ISFD Metropolitana. Directivo).

Más allá de la diversidad en la connotación de qué es lo que importaría igualar, muchos actores institucionales coinciden en que esta “igualación” es necesaria como punto de partida para la formación. En ese sentido el foco estaría puesto sólo en paliar las diferencias de llegada de sus estudiantes, tratando de homogeneizar la población que reciben. El trabajo al alcance de los institutos consistiría entonces en generar mejores condiciones de acceso a la formación docente, como así también en poder ofrecer mejores condiciones materiales.

Tal como señalan en sus informes los referentes de la Región NEA y de la Región Metropolitana la concepción deficitaria con respecto al alumno se entrelaza con una concepción homogeneizadora con respecto a la función de la educación. Las representaciones más frecuentes sobre los estudiantes refieren a la situación económica y a las condiciones de vida, a la trayectoria escolar anterior (problemas de comprensión lectora son adjudicados a dicha trayectoria y no a la nueva exigencia) y al medio cultural del que provienen. Desde este posicionamiento, si bien no se pone en cuestión el principio de igualdad de oportunidades, se pone fuera de la institución la responsabilidad de la contribución a la construcción de condiciones de equidad y así, la diversidad pasa a ser un obstáculo.

“...Atender “algunas deficiencias” con las cuales los alumnos llegan al nivel superior y que condicionan su desempeño...” (ISFD NOA. Docente).

“...Acceso irrestricto a la formación superior. Importancia del taller inicial como oferente de propuestas de técnicas de estudio para el nivel superior y una información general del profesorado al que ingresa...” (ISFD NOA. Estudiante).

Esta concepción, en la que parecería que gran parte de la equidad se liga a igualar las condiciones de llegada centrándose fundamentalmente en aspectos materiales, es compartida tanto por docentes como por estudiantes. Parecería que por allí se juegan las ilusiones de igualdad de la mayoría de los actores institucionales.

Algunos profesores consideran que la equidad en el acceso al conocimiento tiene fuerte relación con las posibilidades de acceso a bienes culturales que, desde su percepción, no son propios de su situación socio-económica de los estudiantes (libros, computadoras, Internet, etc.). Llama la atención la alta coincidencia entre estudiantes y docentes en este señalamiento y en la importancia asignada al déficit en infraestructura y recursos como limitante del acceso al conocimiento:

“...Que los alumnos puedan disponer de los recursos bibliográficos, en este caso los alumnos desde hace dos años creo, tienen acceso a computadoras, usan Internet... me parece que eso tiene que ver con que puedan disponer del conocimiento...” (ISFD NOA. Directivo).

“...En cuanto al acceso al material, eso es importante, por ejemplo ahora tenemos bastante material con el que podemos contar también...” (ISFD NOA. Estudiantes).

“...Y que todos tengan acceso a la misma bibliografía, que todos puedan tener acceso a Internet. O sea que tengan las mismas posibilidades de acceder al conocimiento, todos...” (ISFD NOA. Docente)

No obstante también hay actores individuales y grupos de docentes nucleados en ciertas instituciones, que aluden a la equidad en un sentido más amplio, más complejo, que involucra los vínculos con los distintos tipos de saberes de los estudiantes.

Los docentes expresan su preocupación por enseñar a todos, aún conscientes de los distintos puntos de partida de cada uno de los estudiantes.

“...la equidad existe a partir de que haya una mayor comunicación de docentes de espacios afines para aunar criterios; en la importancia de las estrategias de enseñanza para la utilización de los recursos tecnológicos; en el rol del docente como generador de equidad con su propuesta de trabajo en el aula, y la pertinente actualización y capacitación profesional...” (ISFD NOA. Docente).

“... un docente que trabaja en torno a la equidad en el acceso al conocimiento es aquel que facilita el trabajo...orienta... está al lado del alumno... hace un seguimiento, un acompañamiento...” (ISFD NOA. Directivo).

“...Tiene en cuenta las estrategias y actitudes... mejora la apropiación del conocimiento de acuerdo a la equidad... (existe)atención y seguimiento del docente hacia el alumno...” (ISFD NOA. Docente).

”...Lo primero que se tiene que tener en cuenta es la realidad del alumno....partir de los diferentes contextos y de las diferentes culturas de los alumnos, porque consideramos que de ese contexto se pueden crear variadas y ricas situaciones...” (ISFD NOA. Docente).

Por parte de los estudiantes se entiende que equidad implica tener en cuenta las diferentes preparaciones con que vienen de la escuela media: los saberes que traen, las competencias cognitivas, los aspectos culturales y las condiciones de vida.

Las estrategias que despliegan los ISFD en pos de contribuir a la equidad

En líneas generales se ha identificado que las estrategias que las instituciones despliegan son de cuatro tipos: de ingreso, complementarias, de apoyo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de trabajo para la enseñanza en el aula.

El concepto de estrategia de enseñanza, que es corrientemente utilizado tanto en la bibliografía didáctica como en la comunicación de actores educativos, no siempre tiene un sentido compartido. En algunos marcos teóricos y momentos históricos se lo ha asociado al de técnicas, entendidas como una serie de pasos a seguir y aplicar, algo mecánico, descontextualizado y ajeno, tanto para el alumno como para el docente. Otros hablan indistintamente de estrategias de aprendizaje y de enseñanza. En ocasiones se asocia la estrategia a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases.

En cambio, cuando en este trabajo nos referimos a estrategias de enseñanza en el aula no lo hacemos pensándolas como pasos fijos, sino como principios de procedimiento más amplios que incluyen el conjunto de decisiones que toman los docentes para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus estudiantes. Incluimos entonces, a las orientaciones acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar de manera que los estudiantes entiendan *qué queremos que aprendan, por qué, para qué y cómo* (Anijovich y Mora, 2009).

Siguiendo a Camilloni, A. (1998):

“...es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.”

Apoyándonos en la información analizada, respecto de las *estrategias de acceso* hallamos distintas maneras de difundir las carreras, más de una oportunidad de inscripción y diversas modalidades de cursos iniciales.

De los 24 ISFD que conforman la muestra, 19 desarrollan alguna o varias propuestas de difusión de su oferta formativa mientras que en los restantes no se dan formas de difusión institucionalizadas, porque dicen no necesitarla por la alta demanda o porque consideran que las acciones informales, el “boca en boca”, es la mejor difusión.

El dispositivo de difusión más adoptado (por 13 de los 19 institutos que impulsan alguna estrategia) es la difusión a través de los medios de comunicación locales (diarios, revistas, televisión local); le siguen las visitas a las escuelas medias, desarrolladas por 6 instituciones; y la publicidad en la vía pública a través de folletos y afiches, adoptada por 4 ISFD. La publicación en páginas web (propias o de la Dirección General de Escuela); la participación de ferias locales o jurisdiccionales; la realización de jornadas informativas son algunas de las restantes estrategias de difusión que desarrollan los ISFD. De los 19 institutos que difunden su oferta, 6 impulsan solo una estrategia de difusión, 12 desarrollan entre 2 y 4 estrategias simultáneamente y solo 2 difunden en más de 5 canales u opciones diferentes.

En relación con los momentos de inscripción, 4 ISFD sólo ofrecen una instancia de inscripción a sus alumnos que, en general, se desarrolla en los meses de noviembre o diciembre previo al inicio de la cursada. Los restantes 20 institutos desarrollan la inscripción en dos momentos: uno de pre-inscripción, mayoritariamente en los meses de noviembre y diciembre, y una inscripción definitiva en los meses de febrero-marzo previo al inicio de clases. Solo en dos casos este segundo momento de la inscripción está sujeto a la aprobación del curso de ingreso.

Los 24 institutos desarrollan un curso o taller como estrategia de ingreso al nivel. En 23 de los casos este curso se presenta como obligatorio y presencial. Cabe mencionar que un ISFD amplió la modalidad a un sistema semi-presencial y que otro no le otorga carácter de obligatoriedad. En 22 de los 24 institutos este curso no es eliminatorio y solo en 2 (que se corresponden con los mencionados anteriormente) la inscripción definitiva está sujeta a la aprobación de dicha instancia. La duración de estos cursos va desde una semana a un mes. En 2 de los casos el curso se desarrolla de manera intensiva a lo largo de una semana, en los restantes la modalidad de cursada requiere la asistencia de una a tres reuniones semanales. Únicamente en tres instituciones la estrategia de ingreso al nivel incluye la participación en el curso de ingreso y el trabajo en torno a un cuadernillo especialmente diseñado.

Entre las *estrategias complementarias*⁶, los informes refieren a la disponibilidad de recursos bibliográficos, el libre acceso a las computadoras y a la conexión a Internet, viandas, jardines para los hijos de los estudiantes, financiamiento del transporte, becas para fotocopias, becas de estudio en el marco de programas nacionales y jurisdiccionales.

De los 24 ISFD, 2 no cuentan con estudiantes *becados* y en 1 de los institutos ninguno de los alumnos de la carrera objeto de estudio es beneficiario de un sistema de becas. De los restantes 21 institutos, 15 cuentan con alumnos beneficiarios de becas de una sola fuente de financiamiento: 2 cuentan con un sistema de becas financiado por la propia institución (por ejemplo, fotocopias a través del Centro de Estudiantes; eximición del pago de la contribución estudiantil a través de la Asociación Civil del Instituto); 5 cuentan con estudiantes que participan de algún sistema de becas municipal (en su mayoría vinculados a subsidiar el transporte o el material de estudio) y 7 gestionan becas financiadas a nivel nacional (*Estímulos económicos para ingresantes, Becas Bicentenario*). Los otros 5 institutos gestionan para sus alumnos becas provenientes de distintas fuentes de financiación: 1 gestiona a la vez becas de nivel institucional y nacional; 2, municipales y nacionales y 2, provinciales y nacionales.

En relación con el *acceso y la disponibilidad de la biblioteca*, solo 1 ISFD informó no contar con este recurso. De los restantes institutos, 7 cuentan con un fondo bibliográfico de entre 1.000 y 3.000 volúmenes; 5, con uno de entre 3.000 y 5.000; 2, cuentan con aproximadamente 9.000 volúmenes; 3 con menos de 500 y solo 1 cuenta con 20.000 ejemplares. Cabe aclarar que 4 institutos no informan la conformación de su fondo bibliográfico y que el instituto con el fondo bibliográfico más pequeño tiene un acuerdo con una Universidad Nacional para que tanto docentes como estudiantes accedan al préstamo de libros.

Es importante señalar que un tercio de las 24 bibliotecas institucionales no cuentan con un espacio que los entrevistados consideren apropiado para el buen funcionamiento de la misma: espacios muy reducidos, compartidos con la sala de profesores, sin salón de lectura ni condiciones para la consulta son algunas de las situaciones relevadas. Por otro lado, 2 institutos informaron no tener asignado el cargo de bibliotecario en la planta funcional. El horario de consulta en 7 de las bibliotecas de los ISFD es de entre 4 y 5 horas (un turno); 3 están disponible entre 7 y 8 horas (dos turnos); 1 lo está aproximadamente 10 horas por día; 7 entre 14 y 15 horas (todo el día o tres turnos) y 6 no especifican horario. De las 18 instituciones que especifican horarios, solo una resolvió tener la biblioteca abierta también días sábados y 8 desarrollan algún tipo de actividad con docentes y estudiantes (estas actividades van desde la creación de un fondo recreativo con el fin de promover la lectura placentera, diversas actividades de difusión, mesas de libros hasta la creación de un sitio web de consultas para facilitar el acceso).

En relación con los *recursos informáticos*, solo 1 instituto no cuenta con ningún tipo de recursos; 4 tienen hasta 10 computadoras; 5 poseen entre 11 y 20 computadoras; 5, entre 21 y 30 computadoras; 4, entre 31 y 40 computadoras y 2, con más de 40 computadoras. Tres institutos no especifican los recursos informáticos que poseen. De los 23 institutos con recursos informáticos, 8 informan tener conexión a Internet; 4 no tienen acceso y 11 no especifican si cuentan o no con acceso.

En 17 de los 24 institutos las computadoras se encuentran en una sala especial o laboratorio; en 3 se distribuyen en más de una sala o laboratorio (dos laboratorios, laboratorio y biblioteca), en 2 se distribuyen en más de dos salas o espacios (laboratorio, biblioteca y CAIE; sala de informática, cyber, biblioteca y departamento de investigación) y en un solo caso se ubican entre

⁶ Cfr. Anexo X

el laboratorio y las aulas (en este caso entre las aulas del 4to año). Vinculado con la disponibilidad y el acceso a los recursos, 12 institutos no informan disponibilidad horaria; 6 ponen a disponibilidad los recursos entre 3 y 5 horas (un turno); 3 lo hacen entre 6 y 8 horas (dos turnos) y 2 los mantienen disponible por 15 horas (tres turnos). Solo 2 institutos habilitan el acceso a los recursos informáticos también los días sábados. Es de destacar que en 4 instituciones los alumnos solo pueden utilizar las computadoras si están acompañados por un docente; en cambio, 7 institutos informan que el acceso a los recursos no requiere de la mediación ni de la presencia de un docente. En solo 3 institutos se cuenta con la figura de un auxiliar de laboratorio y en 1 con la del facilitador TIC. Cabe señalar que esta información fue consignada cuando aún el Programa Conectar igualdad no había provisto de computadoras a docentes y estudiantes de los ISFD.

Las *estrategias de apoyo a los procesos de aprendizaje*⁷ incluyen talleres de apoyo a las prácticas docentes, tutorías, la flexibilización en los tiempos de cursada y en el régimen de asistencia, las clases de consulta, talleres de lectura y escritura, gabinete psicopedagógico, pasantías y talleres extracurriculares.

De los 24 ISFD que forman parte de este estudio, solo uno informa no contar con ningún tipo de dispositivo de apoyo a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; 4 informan la puesta en marcha de un dispositivo de apoyo; 5 informan estar poniendo en marcha dos estrategias distintas de apoyo a los aprendizajes de los estudiantes; 6 diseñaron y pusieron en marcha tres dispositivos; 4 están llevando a delante cuatro dispositivos simultáneamente y 2 ISFD informan estar implementando conjuntamente un total de 5 estrategias o dispositivos. De los restantes, uno informa contar con seis estrategias o dispositivos y otro con siete. Es decir que la mayoría de las instituciones viene desplegando hace ya un tiempo este tipo de recursos.

Tomando todos los ISFD y todas las estrategias o dispositivos de apoyo a los procesos de aprendizaje de los alumnos conjuntamente, se observa que la estrategia que se implementa en la mayor cantidad de institutos es la *tutoría*: 17 institutos la implementan con diferentes modalidades y objetivos específicos: tutorías para el desarrollo de competencias para el desempeño profesional; tutorías para el desarrollo de proyectos de investigación, tutorías para la solución de situaciones conflictivas, tutorías para el período de prácticas y residencias.

La siguiente estrategia institucional de apoyo a los procesos de aprendizaje más diseñada e implementada por los ISFD son los *talleres de trabajo*. Estos talleres pueden ir desde talleres de acompañamiento a las prácticas en la residencia, taller de lectura y escritura en la educación superior, talleres temáticos específicos (dinámica de relajación, juegos con el cuerpo, expresión con la voz, expresión corporal, teatro, cine, comunicación, historia argentina, entre otros), talleres institucionales donde docentes y alumnos debaten temas de interés de la profesión, taller de enseñanza para la comprensión, taller de desarrollo de competencias básicas, taller de reflexión pedagógica para alumnos de 3er y 4to año, entre las principales mencionadas.

Las *clases de consulta* previas a los exámenes son implementadas por 5 de las instituciones y los sistemas de pasantías y las *clases de apoyo* para algunos espacios curriculares son implementados por cuatro institutos.

Por otra parte, los *cursos de capacitación* en diferentes temáticas (por ejemplo en manejo de algunas herramientas informáticas) son ofertados a los estudiantes por 3 de los institutos.

⁷Cfr. Anexo XI

La figura del coordinador de carrera y la implementación de instancias de acuerdo entre docentes son estrategias implementadas por 2 de las 24 instituciones.

Alguna de las estrategias que aparecen de forma aislada en alguno de los ISFD son: encuentros pre-profesionales de 4to año, profesor consulto para 1er y 2do año a cargo de alumnos avanzados, proyecto institucional de trabajo con una carpeta de seguimiento de procesos por espacio curricular, jornadas de trabajo con especialistas externos a la institución, voluntariados, realización de muestras interactivas, laboratorio de experiencias pedagógicas, proyecto institucional para el acompañamiento de los estudiantes en el inicio de la carrera, institucionalización de un espacio curricular de alfabetización académica en el primer año de la carrera, gabinete psicopedagógico y la conformación de un instituto infantil donde los alumnos dan clases a los niños de la comunidad los días sábados.

En 6 instituciones se desarrolla alguna de las estrategias antes mencionadas para trabajar específicamente temas relacionados con la inserción profesional y la práctica docente y 3 implementan algún dispositivo destinado a abordar problemáticas relacionadas con la alfabetización académica.

Cabe destacar que las estrategias expuestas cuentan con distinto grado de institucionalización dependiendo del ISFD. Esta diversidad de grados se observa tanto al comparar institutos que implementan la misma estrategia como al interior de un mismo instituto comparando las distintas estrategias que llevan a cabo, en el caso de que sean más de una. En muchos casos aparecen como prácticas fragmentadas, ligadas más a las condiciones y compromisos individuales de determinados actores que a una preocupación del conjunto de la institución; en otros casos, en cambio, son parte de un proyecto institucional en el que los diferentes actores se involucran.

Por último agrupamos las estrategias *de trabajo para la enseñanza en el aula*: en general los docentes entrevistados aluden a sus propuestas de enseñanza habituales.

Como consecuencia de poner en diálogo las valoraciones sobre la equidad y las características de las estrategias implementadas por los ISFD, surgió un agrupamiento que consideramos contribuye a tipificar formas de abordar el tema de la equidad en los ISFD.

A grandes rasgos podría referirse en esta indagación a dos grandes grupos: quienes centran su mirada en las condiciones materiales y quienes complejizan el abordaje pensando en cuestiones específicamente ligadas a la enseñanza. Dentro del reducido grupo de actores que incluyen las estrategias de enseñanza como factor vinculado a la equidad se puede distinguir una mayoría que lo hace desde un enfoque remedial y otro grupo que en cambio considera que la diversidad de estrategias de enseñanza debe contribuir a que todos aprendan dentro de la cursada regular.

Aquellos a los que caracterizamos con propuestas remediales, que buscan paliar lo que consideran déficits, suelen proponer acciones donde las oportunidades se dan fuera de la clase “regular”, en encuadres creados específicamente para los que los necesitan y quieren/pueden tomarlos. Lo que aparece entonces es que muchas de estas estrategias pensadas en pos de favorecer la ampliación de la equidad terminan contribuyendo, por razones tanto operativas como simbólicas, a generar el efecto exactamente contrario.

“...Clases de apoyo: se destina a alumnos de 2° Año del Profesorado de Enseñanza Primaria, con dificultades en el aprendizaje o para cursar regularmente. Suele ser cada 15 días durante todo el año, con mayor frecuencia en período de exámenes. Concurren a estas clases los alumnos que voluntariamente lo decidan,

sólo en algunos casos puntuales el docente les sugiere hacerlo...” (ISFD Centro. Directivo)

“...Clases de apoyo / acompañamiento. Tutorías. Talleres específicos puntualizando en: prácticas docentes de residencia, laboratorio de Matemática, propedéutico para ingresantes...” (ISFD Centro. Directivo).

Aquellos que caracterizamos como docentes que piensan estrategias diversas en el aula para todos, suelen poner especial énfasis en la consistencia entre propuesta de enseñanza y evaluación, en la consideración de la diversidad como potenciadora del trabajo en el aula y la pertinencia en la selección de los contenidos y experiencias a proponer en las aulas.

“...El taller de práctica en sí intenta ser vinculador de todo lo que se da en la carrera, es ahí con la experiencia concreta donde usan todas las herramientas, la experiencia que han tenido, en las cuestiones concretas de las escuelas pueden traer los contenidos de su formación, contenidos de ética, de didáctica de las matemáticas, hacer trabajos de análisis etnográfico pero en función de las experiencias de prácticas. En especial hacer ejercicios de autoevaluación. Hay mucho de intercambio en el momento de planificación. En práctica van en dos grupos, el primero aporta a los que van después. Qué están haciendo para ver qué hacer, los que les siguen. Hay una dinámica de aporte entre los grupos. Los grupos son de 12...” (ISFD Metropolitana. Docente).

“...Así las estrategias de trabajo en el aula son fundamentales para la promoción de la equidad en el acceso al conocimiento; las diferentes formas de enseñanza que ponen en práctica las docentes entrevistadas, da cuenta de la multiplicidad de formas de abordaje que tienen los conocimientos, acorde a las temáticas que abarcan dentro de la formación...” (ISFD Metropolitana. Directivo).

“... yo creo que más que cambiar la norma hay que ver la forma de acompañamiento con los estudiantes. El trabajo por la inclusión, todos los que están aquí son mis estudiantes hasta que decidan lo contrario...” (ISFD Metropolitana. Docente).

“...Carpeta proceso: el objetivo de esta estrategia es acompañar, asistir el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Funciona como un instrumento de meta cognición y es un valioso nexo entre alumnos y docentes, desde la perspectiva de algunos profesores. Los responsables de la implementación de la misma son los mismos docentes que voluntariamente se incorporan a dicho proyecto (...) Es un proyecto institucional por el cual los alumnos plantean de manera escrita su situación con respecto al proceso de aprendizaje en cada una de los espacios curriculares; este proyecto ha tenido momentos de mayor y menor fortaleza entre los estudiantes; para algunos estudiantes es sumamente valioso y para otros no; porque por ahí nos está faltando consensuar algunas cuestiones con los docentes; es valioso que funcione como un nexo entre el docente y el alumno; donde el docente a su vez responde; responde al estudiante; da sugerencias; responde inquietudes; pero está costando sostener este proyecto...” (ISFD Centro. Directivo).

Las estrategias de trabajo para la enseñanza en el aula que los docentes entrevistados han citado son:

Actividades prácticas. Análisis de casos o resolución de situaciones problemas. Análisis de clases. Análisis de textos por parte de los alumnos. Analogías. Apoyo pedagógico específico a los alumnos practicantes y residentes. Aula taller. Clases taller. Búsqueda, selección y organización de la información para ser expuesta posteriormente en forma escrita y oral. Clases con un momento inicial, donde se tienen en cuenta los conocimientos previos y se retoman las cuestiones trabajadas en clases anteriores. Clase de tipo magistral. Clase expositivas. Clases participativas, expositivas, con instancia de trabajos grupales y con utilización de material bibliográfico. Clases prácticas. Clases teórico- prácticas. Clases teóricas. Consultas vía correo electrónico. Debates, discusión y argumentación. Diseño de propuestas educativas. Diálogo inductivo, con registro de hipótesis de los alumnos. Práctica de investigación socioeducativa. Estrategias que combinan la exposición con la participación dialógica del grupo. Exhibición de películas y/o videos documentales. Experimentación y elaboración de trabajos prácticos. Exposición del docente y debate entre el grupo. Exposición del docente, respuesta de cuestionarios y discusión. Exposición docente como introducción y como refuerzo en temas específicos. Exposición del docente. Exposición y presentaciones de alumnos. Exposición, explicación y propuesta de trabajo grupal. Exposiciones dialogadas. Grupos cooperativos. Guías de actividades y trabajos prácticos. Guías de estudio. Guías de actividades en el aula que finalizan con una evaluación en el momento. Guías de lectura. Lectura previa a la clase. Lectura y análisis de textos con acompañamiento del docente. Lectura, análisis y síntesis de la bibliografía. Mapas conceptuales. Organizadores gráficos. Proyectos. Resolución de problemas y análisis de situaciones problemáticas. Propuestas de debates. Técnicas de laboratorio. Trabajo con actividades disparadoras y de síntesis. Trabajo con consignas. Trabajo con planificaciones. Trabajo sobre la lectura y reflexión sobre lo cotidiano. Trabajos de investigación llevados a cabo por los alumnos. Trabajos en grupos sobre consignas en base al material. Trabajos grupales y domiciliarios. Trabajos grupales. Utilización de materiales didácticos y herramientas tecnológicas. Utilización de recursos tecnológicos para la presentación de contenidos o como motivador.

Como se ve, las estrategias son muy variadas y son las que regularmente se utilizan en clase.

Concepción de equidad y estrategias para favorecerla. Vínculos entre estas concepciones

Quienes ven a la equidad de un modo más complejo incluyen en su descripción de cómo se amplían las condiciones de equidad estrategias ligadas los procesos pedagógicos; se trata de quienes consideran que la igualdad de oportunidades no se juega únicamente en las oportunidades materiales –más libros disponibles, transporte gratuito, becas, horarios accesibles para todos, etc.-, sino también en la diversidad de estrategias de enseñanza, la articulación en y entre materias, la consistencia entre la enseñanza y la evaluación, etc.

Los informes hacen referencia al gran desafío para la institución en cuanto a la revisión de su proyecto institucional, recuperando como centro la mirada pedagógica, para que atravesase todas las demás dimensiones (académica, administrativa, comunicación, entre otras), a través de la instauración de espacios de debate pedagógico entre los distintos actores, que favorezcan la construcción conjunta de dispositivos, estrategias y criterios pero sobre todo que favorezcan la construcción de una imagen colectiva positiva de sus estudiantes.

En estos casos aparece un énfasis en el docente y en su formación, entendiendo así que la equidad depende de este sujeto y de sus habilidades para implementar estrategias pedagógicas para la inclusión. En algunos casos, es el equipo directivo quien pone especial atención a las posibilidades de enseñanza de los docentes. En otros, aunque menos frecuentemente, son algunos docentes los que sostienen esta mirada.

Cuando la mirada es pedagógico-institucional, se entiende que la equidad depende de la organización y el funcionamiento institucional, desde las propuestas pedagógicas que sostiene. Entre estas últimas se mencionan distintos aspectos: secuencias curriculares, horarios de cursada, correlatividades, comunicación institucional, integración institucional, etc.

“...Si lo pensamos desde el punto de vista del docente, el docente es la puerta de entrada al conocimiento o sea el que va a facilitar o no (...) yo es como que le pongo todas las fichas a todos los alumnos; yo digo todos pueden; todos pueden lograrlo, todos pueden mejorar; no entro pensando o rotulando...” (ISFD Centro. Docente).

“...La equidad existe a partir de que haya una mayor comunicación de docentes de espacios afines para aunar criterios; en la importancia de las estrategias de enseñanza para la utilización de los recursos tecnológicos; en el rol del docente como generador de equidad con su propuesta de trabajo en el aula, y la pertinente actualización y capacitación profesional. Necesidad, para hablar de equidad, de un liderazgo y una gestión abierta, participativa...” (ISFD NOA. Docente).

“...Un docente que trabaja en torno a la equidad en el acceso al conocimiento es aquel que facilita el trabajo...orienta...está al lado del alumno..., hace un seguimiento, un acompañamiento... tiene en cuenta las estrategias y actitudes...mejora la apropiación del conocimiento de acuerdo a la equidad... atención y seguimiento del docente hacia el alumno...” (ISFD NOA. Docente).

En síntesis, parecería que cuando la concepción de equidad es más compleja, es decir cuando ésta involucra más dimensiones, mayor es la diversidad de estrategias que las instituciones piensan para el aula y, por el contrario, cuando la equidad se identifica fundamentalmente con la igualdad de oportunidades, las estrategias que las instituciones proponen se vinculan con las condiciones materiales (elementos necesarios para aprender), o con el acceso a las condiciones físicas (amplitud de horarios, mejora de espacios). En medio de este continuo de opciones están aquellas instituciones que identifican la necesidad de contribuir a la equidad en el acceso al conocimiento a partir de estrategias de enseñanza que no necesariamente tienen que ser para todos, sino para aquellos a quienes identifican con déficits de llegada, es así que proponen talleres extracurriculares en los que se tratan determinados contenidos fuera de la situación de clase (talleres de lectura académica, actualización de contenidos específicos, etc.).

La equidad educativa se juega fuertemente en el acceso y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que ocurren en las escuelas; avanzar en la equidad educativa no sólo requiere actuar sobre los indicadores estructurales, sino hacer visibles y corregir las inequidades que ocurren cotidianamente en las aulas y que son vivenciadas por los estudiantes incidiendo directamente en su motivación, actitud e interés por aprender (Red PROPONE 2007).

Sin dejar de reconocer la importancia tanto de las variables del contexto socioeconómico como las de tipo institucional, adquiere mayor relevancia la hipótesis según la cual, para que las

reformas “lleguen al aula” y se modifiquen las relaciones y los resultados de aprendizaje una variable clave es el docente, sus métodos, sus actitudes y sus representaciones.

En este sentido, el análisis de la relación entre las concepciones de equidad y las estrategias propuestas, en las que evidentemente el trabajo cotidiano en las aulas parece el menos visibilizado, nos invita a reflexionar sobre los caminos posibles para trabajar sobre este aspecto entendiendo que las opciones didácticas son profundamente éticas y políticas – aunque los discursos conservadores y liberales pretendan disimular esta posición - y que la apropiación del conocimiento contribuye a la integración social.

Valoraciones de los estudiantes sobre las estrategias institucionales empleadas para promover su permanencia

Se les consultó a los estudiantes sobre su participación en estrategias de ingreso y estrategias complementarias; así como sobre diversas dinámicas desarrolladas en clase por los docentes.

Del total de estudiantes encuestados, el 72% dice haber participado de algunas de las estrategias de ingreso desplegadas por las instituciones, en tanto el 25% dice no haberlo hecho. Las modalidades utilizadas para familiarizar a los estudiantes con la propuesta institucional mencionadas por las instituciones son variadas: hay talleres de iniciación, de ingreso, de ambientación y nivelación, hay también cursos introductorios o cursos de ingreso, hay charlas informativas sobre las carreras y sus alcances, jornadas, examen de ingreso (20 en total). La opción más mencionada es “curso” (38% de las respuestas).

Respecto de los aportes de esta instancia de “inmersión” a la propuesta institucional los estudiantes rescatan en primer lugar la posibilidad de conocer más la propuesta, la carrera, algunas de las materias que forman parte del plan de estudios y el funcionamiento básico de una institución de educación superior. Otros señalan la posibilidad de conocer docentes y compañeros, como una manera de generar cierta confianza para poder ingresar a un universo poco conocido. En tercer lugar se hace mención a conocimientos técnicos, específicos o a cierta actualización respecto de algunos términos y algunos conceptos (sin duda abarcados por el formato de cursos o de instancias de nivelación). En muy pocos casos los estudiantes dicen que ese espacio no les aportó nada, que ya tenían una base sólida previamente o que incluso esta estrategia introductoria funcionaba como disuasoria para quienes no estaban muy convencidos o no tenían los conocimientos mínimos para transitarla sin dificultades (inglés, música, tecnología, educación física).

Tabla 13. Participación o provisión de actividades o recursos

Respuestas	Actividades y/o Recursos	Muy útil	Parcialmente útil	Nada útil
89	Viandas	53	31	5
65	Jardines maternas para los hijos/as	43	17	5
784	Acceso no restringido a Recursos tecnológicos (internet, biblioteca)	569	198	17
167	Becas para transporte	137	20	10
73	Becas de comedor	49	17	7
188	Becas de fotocopias/materiales	154	20	14

91	Donación de Libros	70	17	4
249	Otra: (agregá cuál es).....	167	64	18

El 63% de los estudiantes que fueron beneficiarios de la participación o provisión de algunas de estas actividades o recursos considera que las mismas fueron muy útiles mientras que un 30% las consideró parcialmente útiles. Hay más respuestas que estudiantes entrevistados por lo que puede inferirse que esto tiene una extensión importante entre los alumnos de las instituciones.

La opción más mencionada es la que provee acceso a recursos tecnológicos como Internet o la biblioteca. Y allí la valoración positiva es muy importante, 7 de cada 10 usuarios considera de mucha utilidad este recurso.

¿Qué otras cosas se mencionan? Becas Elegir la docencia, Becas para indígenas, Acceso a Laboratorios, clases de apoyo, encuentros con el coordinador de la carrera, uso de otros materiales didácticos provistos por la institución.

Tabla 14. Participación en instancias de apoyo

Respuestas	Instancias	Muy útil	Parcialmente útil	Nada útil
339	Tutorías	203	107	29
602	Talleres	397	171	34
415	Clases de apoyo	318	90	7
168	Pasantías	138	26	4
266	Otros	160	87	19

Los talleres parecen ser la modalidad más extendida desarrollada por las instituciones para complementar las actividades propuestas en el plan de estudios. Sigue en orden de importancia la participación de los estudiantes en clases de apoyo y luego, en espacios de tutorías.

Sólo el 5% de los estudiantes considera nada útil alguna de estas propuestas. El porcentaje de valoración positiva es muy alto, el 68% las considera muy útiles, seguidos por un 27% que las considera parcialmente útiles.

El 52% de los estudiantes ha concurrido a algún taller y el 40% a alguna clase de apoyo, porcentajes que dan cuenta de una presencia extendida de estas estrategias y de una alta participación de parte de los estudiantes.

Entre las opciones mencionadas como “otras” aparece la participación en blogs, las consultas por mail a los docentes, espacios de consulta previos a los exámenes, cursos de formación del área de extensión de las instituciones, encuentros pre-profesionales, jornadas organizadas por la institución, eventos deportivos (maratones), proyectos de residencia, seminarios.

Se les consultó, como parte de las estrategias complementarias que contribuyen a la retención del alumnado, ¿cuáles de los siguientes recursos están disponibles en el ISFD para los estudiantes? ¿Y en qué medida están disponibles?

Tabla 15. Recursos disponibles en los ISFD para los estudiantes

Recursos	Totalmente disponibles	Parcialmente disponibles	No disponibles	No existen
Libros de consulta o en préstamo de la biblioteca	585	430	43	52
Computadoras para acceso a internet o para realizar trabajos	396	423	216	75
Equipos multimedia (reproductor de DVD o de videocasete, filmadora, grabadores, etc.).	387	473	151	99
Centros de Recursos (espacio con materiales a disposición de los estudiantes para sus prácticas)	137	233	232	508

Estas respuestas dan cuenta de que todavía subsisten dificultades para poner a disposición algunos recursos que las instituciones tienen. Aquí debería ser objeto de trabajo la definición de estrategias y políticas de uso, sobre todo de aquellos recursos que implican el trabajo con tecnologías (computadoras, Internet, equipos multimedia), que son los que concentran esta opinión de que están “parcialmente disponibles”. Muchas veces el primer obstáculo es el horario de funcionamiento de las bibliotecas o de las salas de uso de computadoras.

También puede observarse que se le otorga una gran primacía a los libros como recurso central para la enseñanza. Esto puede estar hablando de que no hay otros recursos disponibles, o bien que las estrategias de enseñanza siguen articulándose en torno a libros, y en menor medida a materiales disponibles en formato electrónico, escritos o audiovisuales.

Sin embargo, como se ve a continuación, las bibliotecas no son espacios que sean apropiados por los estudiantes, al menos en todos los casos.

Tabla 16. Frecuencia de uso de la biblioteca

Tipo de uso	Muy frecuentemente	Con poca frecuencia	No la utilizo
Como espacio de estudio	141	340	466
Para retirar textos	313	456	243

De los 630 estudiantes que respondieron por qué no usan o utilizan con poca frecuencia la biblioteca, la gran mayoría señala que utiliza materiales que proporcionan los mismos docentes (fotocopias, dossiers, carpetas): esta es la forma más generalizada para el trabajo con textos. En segundo lugar, un número importante de respuestas hacen referencia a problemas o déficits de funcionamiento de la biblioteca como espacio, porque es ruidosa y pequeña (12,9%) - en algún caso comentan que en ese espacio también hay computadoras y no constituye un espacio cómodo para el estudio -, o porque está cerrada, funciona en turnos que no coinciden con el de cursada de los estudiantes o porque tiene estrategias de no préstamos de libros o también, porque no cuenta con materiales actualizados o los que las materias específicas requieren. En algunos casos se hace referencia a la falta de bibliotecarios o a la mala predisposición de los mismos para la atención de los estudiantes. Por último, un porcentaje importante de estudiantes utiliza otros recursos, básicamente la búsqueda de materiales a través de Internet.

Tabla 17. Motivos de baja o nula utilización de la biblioteca

Motivos de baja o nula utilización de la biblioteca	%
Falta de espacio en la biblioteca, es ruidosa, incómoda	12,9
Está cerrada, horarios reducidos, falta de bibliotecario o mala disposición, no se permiten retirar los libros	26,9
Tiene pocos libros, mal sistema de consulta, no tiene el material de las cátedras	11,6
Utilización de materiales de cátedra, fotocopias que deja el docente	31,3
Uso de otras alternativas (estudiar en casa, internet, comprar libros, otras bibliotecas)	17,3
Total de respuestas: 629 estudiantes	100,0

La gran mayoría, entonces, sigue confiando en la circulación material de impresos, ya sea libros o fotocopias, que no parece ser suficiente para las demandas de los estudiantes. Por otra parte, habría que investigar mejor el uso de fotocopias en la formación docente: si circulan como piezas atomizadas de un argumento, como suele suceder, descontextualizadas de los libros o revistas en los que fueron producidos, ¿hay alguna estrategia para “reponer” algo de ese contexto? La indagación debería dirigirse, no sólo a la presencia de las fotocopias como parte de los materiales de enseñanza, sino sobre todo a su uso y condiciones de lectura por parte de docentes y estudiantes. ¿Qué circula en fotocopias: capítulos de libros, artículos, libros completos, extractos de textos? ¿Cómo se las introduce? ¿Qué relaciones se establecen con otros textos? ¿Qué secuencia se organiza a partir de fotocopias fragmentadas?

En el caso de existir computadoras para los alumnos se indagó con qué frecuencia se utilizan los recursos informáticos disponibles en el ISFD (computadoras para elaborar trabajos, para hacer búsquedas en internet, etc.):

Tabla 18. Frecuencia de utilización de los recursos informáticos

Frecuencia	Porcentaje
Muy frecuentemente	19,5%
Con poca frecuencia	30,5%
No la utilizo	42,4%
No respuesta	7,5%

Un porcentaje importante de los estudiantes no utiliza las computadoras. Menos de un 20% dice utilizarlas muy frecuentemente en el ámbito del ISFD. De acuerdo a los motivos que se enuncian, en primer lugar, algo más de la mitad de los estudiantes dice tener computadora y/o conexión en su casa o en casa de familiares. En segundo lugar, un aspecto a problematizar es la baja disponibilidad de este recurso en la institución. Muchos responden que es conflictivo pedir la autorización para su uso, que debe haber alguien de la institución a cargo de la sala, que no sabían que estuvieran disponibles, que son pocas máquinas, que en general están ocupadas, que muchas veces está cerrado, que suele usarse ese espacio para que otros docentes den clases. Es decir que no existe una organización que permita acceder a este recurso. En algunos

casos se hace referencia a la obsolescencia de los equipos o a la falta de una buena conexión. En otro orden de argumentos, hay alumnos que plantean su falta de capacidad para trabajar con programas, con computadoras y finalmente, la no necesidad, ya que hay que presentar trabajos en forma manuscrita o no se requieren actividades que impliquen el uso de estas herramientas.

Tabla 19. Motivos de bajo o nulo acceso a las computadoras dentro del ISFD

Motivos de bajo o nulo acceso a las computadoras dentro del ISFD	Porcentaje
Tienen computadoras en su casa o utilizan internet en otros ámbitos	54,5
No está disponible ese recurso en la institución, no hay un espacio adecuado para su uso	28,1
Están pero no funcionan o no tienen internet	4,0
No hay una persona que se haga cargo del laboratorio de informática	1,6
No hay	1,2
No se manejan bien con las computadoras, no poseen conocimientos de informática	4,3
No hizo falta, no es necesario	6,3
Total de respuestas: 702 estudiantes	100,0

En un trabajo sobre la presencia de las nuevas tecnologías en las escuelas, se señaló que “los laboratorios, además, ponen en evidencia las dificultades operativas en las escuelas. En un informe de investigación reciente sobre el uso de videojuegos educativos en las escuelas, se señala que “la utilización de estos espacios (laboratorios o aulas de informática) parece demandar todavía un conjunto de “trámites” que desalientan un uso sistemático (pedir las llaves, coordinar con el auxiliar a cargo, chequear las máquinas y que la conexión funcione correctamente, etc.)” (Perazza et al, 2010: 44). El gabinete de informática se ubica en un contexto institucional donde el acceso y la libertad de uso dependen de factores más locales como el clima escolar y las relaciones colegiadas o proyectos colectivos de cada institución. De ahí, muchas veces, la dificultad práctica de constituir a estas actividades en habituales y corrientes” (Dussel y Quevedo, 2010, p. 42). Sin dudas sería interesante indagar las modificaciones que en este aspecto introducirá la distribución masiva de netbooks a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad.

Ante la pregunta de si consideran que disponer de estos recursos les permite mejorar las condiciones de aprendizaje, el 78% de los estudiantes considera que efectivamente, disponer de espacios como la biblioteca o una sala con computadoras y conexión a Internet es importante. En general, las respuestas se concentraron más en el recurso informático. Los motivos más mencionados (37% del total) son los que asocian estas herramientas a la posibilidad de obtener información actualizada, en expresiones del tipo “podemos acceder por medio de Internet a espacios actualizados” o “accedemos más fácilmente a la información”.

Tabla 20. Motivos de valoración del acceso a recursos (libros, computadoras, internet)

Motivos de valoración del acceso a recursos (libros, computadoras, internet)	Porcentaje
Ayuda a la búsqueda de información y permite la actualización	37,1
Facilita, promueve el aprendizaje y la búsqueda de materiales (conocimiento, investigación)	23,3
Se trata de una herramienta útil	16,2
Ayuda a los que no disponen de esos recursos	13,3
Es más rápido, más veloz	10,0
Total de respuestas: 892 estudiantes	100,0

En segundo lugar, muchas de las afirmaciones rescatan el valor para el acceso al conocimiento, para el mejoramiento de los aprendizajes. Esta categoría agrega un valor específico que la respuesta anterior no connotaba: “*permiten mejorar las condiciones de aprendizaje*”, “*cuanto más recursos tengamos la enseñanza va a mejorar*”, “*permite ampliar conocimientos a los que no puedo acceder con los libros*”, “*motiva y profundiza el aprendizaje*”, “*ayuda a complementar los conocimientos adquiridos*”, son algunas de las expresiones que se ubican en esta valoración.

Luego hay también un énfasis que destaca la utilidad, rapidez, velocidad y facilidad en el acceso. Interesa destacar que un porcentaje importante (13,3%) señala que la existencia de estos recursos en las instituciones permite que quienes no puedan comprar o disponer de ellos por sus medios los puedan usar, los conozcan. Se pone en evidencia así una motivación democratizadora del acceso a las nuevas tecnologías.

Por otra parte, se les consultó acerca de qué dinámicas de trabajo en clase se utilizan con mayor frecuencia en el dictado de las materias que cursan y cuál es la dinámica mejor valorada por los estudiantes, es decir, aquella con la que consideran que aprenden mejor.

Tabla 21 Dinámicas de trabajo en clase

Dinámicas de trabajo en clase	Más frecuentes	Más valoradas
Trabajo en grupo sobre consignas en base a bibliografía de la materia	723	401
Exposición del docente y debate	665	689
Presentaciones/exposiciones de los alumnos	474	311
Exposición del docente	462	248
Lectura en clase con acompañamiento del docente	322	260
Discusión/intercambio sobre situaciones problema	241	438
Debates	151	217
Otras	25	44

La formulación de esta pregunta admite más de una opción, por lo que los estudiantes han señalado más de una dinámica. Esta ventana al aula permite ver la forma más extendida de las clases de los institutos de formación docente, el trabajo en grupo sobre consignas en base a bibliografía de la materia. Luego, sigue la presentación expositiva a cargo del docente con participación de los estudiantes. Predomina entonces una forma grupal, de intercambio entre los

estudiantes y luego, una dinámica centrada en la oralidad, a cargo de docentes y de estudiantes, que se expresan en exposiciones a su cargo o en la participación en el debate. Casi 5 de cada 10 estudiantes han preparado alguna presentación para realizar ante la clase, lo cual parece ser un tipo de participación menos extendida dada la práctica profesional que luego será signo del ejercicio docente. Es muy bajo el trabajo realizado en torno a casos o a preguntas problema, elemento que sin duda forma parte de muchos manuales de didáctica de las disciplinas.

¿Cuáles son las propuestas o formas de trabajo que más atraen a los estudiantes cuando consideran con cuál de ellas aprenden más? En general hay una valoración negativa sobre las prácticas más habituales: entre el 63 y el 73% no valoran altamente el trabajo grupal y la exposición de los docentes, seguramente por las condiciones en que se practica, que llevan a la reiteración de los argumentos o la continuidad del debate desde el sentido común. En cambio, se valora muy positivamente la exposición docente seguida de debate y la discusión sobre casos y preguntas problemas (60 y 38% respectivamente).

Es interesante observar la poca valoración que se le da a la lectura de textos, que debería ser sin embargo una estrategia importante para la formación docente y un aspecto clave a trabajar para pedagogías que tengan en cuenta la equidad. Decía hace muchos años Bourdieu: “...se sabe que uno de los grandes factores de la diferencia es la maestría desigual, porque se transmite desigualmente (implícita o explícitamente) en la familia, las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje. Las familias cultivadas (con alto nivel educativo) desempeñan un papel determinante: ellas organizan el trabajo, enseñan a los hijos el arte de organizar su trabajo, de organizar su tiempo, les dan los utensilios, los instrumentos, las técnicas de trabajo. [...] hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación [...]. La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña sino que es menospreciada” (Bourdieu, 1997: 170). Este conocimiento tan importante para tener éxito en la escuela y tan determinado por el capital cultural de las familias sin embargo es objeto de escasa o nula reflexión e intervención específica por el sistema escolar, que lo subestima y no lo convierte en objeto de trabajo específico.

También se les consultó sobre qué formas de evaluación utilizan más habitualmente los docentes:

Tabla 22. Modalidad de evaluación

Modalidad de evaluación	Frecuencia
Escritos individuales presenciales	969
Escritos individuales domiciliarios	176
Escritos grupales presenciales	184
Escritos grupales domiciliarios	182
Evaluaciones orales individuales	357
Evaluaciones orales grupales	381
Escritos que se monitorean en clase antes de su presentación final	76
Escritos a libro abierto	70
Evaluaciones prácticas individuales	240
Evaluaciones prácticas grupales	164
Otros	19

Así como la forma oral predomina en la clase del profesor, la forma escrita es la más extendida en materia de evaluaciones. Sigue luego la presentación de algún trabajo en grupo, en forma oral e individual. Sólo el 30% de los estudiantes ha realizado trabajos domiciliarios (individuales o grupales) como requisito de aprobación de la materia lo que permite preguntarse por el nivel de demanda cognitiva y de elaboración en profundidad que requieren las propuestas de evaluación.

Por último, se les consultó con qué dispositivos consideran los estudiantes que se los evalúa mejor. Más de la mitad de los estudiantes considera que la mejor forma de ser evaluados es a través del examen individual presencial. Suponemos entonces que es lo que reproducirán como docentes.

Gestión y regulación de los tiempos de cursada

Como parte de las condiciones de acceso y permanencia en las instituciones de formación docente, se analizó la gestión de los tiempos: a partir del manejo de los regímenes de asistencia, de las correlatividades, de las condiciones de regularidad, como de la organización temporal del currículo (cuatrimestral y/o anual) y hasta de la distancia entre el tiempo teórico y el real de culminación de los estudios. En todos los casos, se buscaba identificar las cuestiones que pudieran funcionar como barreras para los estudiantes⁸.

Un análisis de los aspectos reseñados por los equipos en relación a las condiciones normativas para el acceso (existencia o no de curso de ingreso y modalidad) y permanencia (condiciones de regularidad, de promoción, manejo de asistencias, etc.) da cuenta de un mapa de gran diversidad.

Respecto de las condiciones de ingreso, las jurisdicciones han incluido un curso o taller de ingreso. El mismo varía en su condición desde “optativo”, pasando por una instancia de nivelación de contenidos no vinculante al ingreso, hasta la condición de su aprobación como requisito para ingresar a la formación docente. Se encuentra incluso alguna jurisdicción que otorga al potencial ingresante la posibilidad de ingresar aún sin finalizar su formación secundaria (la cual tiene que acreditar antes de evaluar la primera materia).

Respecto de las condiciones de regularidad y promoción, también existen diferencias. No tanto en el régimen de calificaciones (que en todo caso varía al considerar el 6 o el 7 como puntaje mínimo para la promoción sin examen final, en los casos en los que existe este sistema) sino en relación a las condiciones de asistencia. Dichas diferencias se encuentran vinculadas generalmente, a las formas previstas de circulación por el sistema de formación. Los tipos de régimen identificados fueron:

- Régimen presencial y libre
- Presencial, semipresencial y libre
- Alumnos regulares, condicionales⁹ y libres

⁸ Cfr. Anexo XII.

⁹En un ISFD se instrumentó – por una resolución interna - un turno especial en abril para los que adeudan una materia. En tanto, los estudiantes son considerados “condicionales”.

En líneas generales, las condiciones de asistencia mínimas para mantener la regularidad oscilan entre un 60 y un 80%, según la jurisdicción. Algunas jurisdicciones han incorporado a su normativa la reducción (hasta a un 50%) de la asistencia obligatoria en caso de problemas de salud, maternidad o trabajo; en general, bajo la regulación del Consejo Académico Institucional o espacios semejantes (Buenos Aires, Córdoba, Chaco, Formosa, La Pampa, San Juan).

Por otra parte, se identificaron algunas instituciones que, más allá de las normativas jurisdiccionales, flexibilizan bajo acuerdos consensuados algunas condiciones de la asistencia. Un tercer tipo de situación encuadra a aquellas instituciones que dejan a criterio del docente esta decisión. En estos casos, son reiterados los comentarios de los alumnos solicitando contar con una normativa que contemple tal situación a fin de evitar ciertas arbitrariedades en relación a quienes son beneficiarios por esta flexibilidad.

Las valoraciones de docentes y alumnos predominantemente, dan cuenta de una visión compartida respecto de la influencia de la condición de presencialidad – expresada en los requisitos de asistencia – en el abandono o dilación de los estudios en el nivel. Por ello, son recurrentes comentarios como los que siguen:

“...Existe en la institución un interés compartido en flexibilizar el régimen de asistencia...” (Docente)

“...Frente a la restricción normativa los actores generan acuerdos internos desde la institución para asegurar la permanencia, viabilizando el cursado de los espacios y el itinerario formativo de los estudiantes...” (Equipo de investigación)

“...Se observa la existencia de un régimen acordado institucionalmente de promoción y acreditación...” (Equipo de investigación).

“...Cuando las condiciones de asistencia comprometen la continuidad de los estudios de alumnos que trabajan o que necesitan faltar a la institución por razones de salud, los docentes las flexibilizan...” (Equipo de investigación).

“...Se destaca la actitud institucional de contención que, a partir de la reglamentación existente y de mecanismos que efectivizan en la práctica el sistema semipresencial, intenta flexibilizar la gestión de los tiempos durante la cursada favoreciendo de esta forma la permanencia...” (Equipo de investigación).

Ampliar las posibilidades de no asistencia aparece así como “la solución” a situaciones tan comunes como el trabajo de los alumnos, la maternidad, etc. Sin embargo, no se problematiza cómo reemplazar esa no presencia. Sólo en un caso se menciona que se incluye como condición extra a los estudiantes que no pueden mantener la asistencia obligatoria, la entrega de trabajos prácticos compensatorios que garanticen que el alumno siga la materia. La pregunta es quién le enseña o lo acompaña para que pueda hacerlo.

Otra de las condiciones vinculadas con la permanencia en términos de los formatos previstos para transitar las materias se observó en unas pocas jurisdicciones en las que se instauró el sistema de promoción sin examen final, con exigencias mayores de asistencia (entre 85 y el 100%) y calificaciones mínimas en las evaluaciones parciales (semejante al régimen del nivel universitario).

Por su parte, el tiempo máximo establecido para mantener la regularidad una vez cursada una materia y aprobadas las notas parciales, oscila entre cinco y siete fechas y hasta dos años para rendir el final correspondiente.

La consulta a los estudiantes sobre si la normativa vigente sobre condiciones de regularidad y asistencia influyen de alguna manera en las condiciones de cursada, mostró que sólo un poco más de un tercio de los mismos considera que sí.

Tabla 23. Normativa vigente y condiciones de cursada

Normativa vigente y su influencia en las condiciones de cursada	Frecuencia
No la conozco	157
No	546
Sí	420

A la hora de consultar sobre qué modificación/es propondrían respecto de esas normativas, la opinión aparece dividida en torno a la normativa vigente sobre las condiciones de regularidad y asistencia. La mayoría considera que no obstaculiza la cursada mientras que un 37% de los estudiantes considera que sí, hace que se pierdan materias cuando se incurre en muchas inasistencias (la asistencia requerida es siempre superior al 60%, llegando en algunos casos al 80%) y luego, se pierde la posibilidad de cursar correlatividades, retrasando la posibilidad de avanzar en la cursada, recursar una materia implica asistir nuevamente. También se señala la falta de claridad para rendir exámenes libres y la falta de llamados para formar mesas de examen. Quienes deben cursar materias de diferentes años tienen problemas de superposición horaria. Algunos señalan que debido a la gran carga horaria presencial queda poco tiempo para el estudio y la preparación de las asignaturas.

Entre las modificaciones sugeridas se señala la posibilidad de flexibilizar la asistencia a algunas materias, la posibilidad de que sean semi-presenciales, más opciones horarias, establecer un régimen de cursado por materias más parecido a la universidad, atender situaciones de fuerza mayor en las inasistencias, ofrecer la posibilidad de rendir en forma libre algunas materias, hay quienes sugieren que para los que no pudieron sostener la cursada se debería agregar otro tipo de exigencia (un trabajo monográfico, más trabajos prácticos). Lo interesante es que puestos a pensar sobre qué cambios implementar, los estudiantes que hacen propuestas constituyen el 60,7%.

Otra cuestión ligada a la gestión de los tiempos es la cuatrimestralización de las materias (situación que se da en 10 de las 17 jurisdicciones representadas por los ISFD). En general, más allá de que se podría encontrar una serie de razones para valorar esta iniciativa, ésta es percibida por los docentes como un obstáculo; por haber cuatrimestralizado el mismo contenido de la materia anual, lo que vuelve el tiempo muy comprimido¹⁰; porque ese lapso de tiempo quita posibilidades a los alumnos, más aún cuando la cursada se ve interrumpida por paros. Sólo en un caso se evalúa como positiva la modificación – aunque con algunos reparos:

¹⁰En un ISFD los docentes no acuerdan con los espacios cuatrimestrales porque no se alcanza la “madurez” de algunos contenidos.

“...Para la mayoría de las profesoras esto es una ventaja para las/os estudiantes. Afirman que si las cursadas fueran anuales, las/os alumnas/os al perder una materia podrían perder un año ya que muchas materias tienen correlatividades. También tiene la ventaja, para algunas de las entrevistadas, de la intensificación y variedad de lecturas, ya que en cada materia se piden la lectura de distintos textos. Sin embargo, una dificultad que se vislumbra es que algunas/os estudiantes intentan cursar demasiadas materias al mismo tiempo, y luego durante el cuatrimestre se ven obligadas/os a dejar algunas por falta de tiempo para el estudio o el cursado...” (Informe equipo de investigación ISFD).

Merece un comentario específico el tiempo de finalización de las carreras. El análisis de lo manifestado por las diversas instituciones da cuenta de la naturalización de la diferencia entre el tiempo teórico de las carreras y el real. Así, son muchos los institutos que manifiestan que el tiempo de finalización, en promedio, implica un 50% más del tiempo teórico de la carrera; aunque en algún caso, hasta el doble de ese tiempo. Se atribuyen como factores, generalmente, cuestiones vinculadas al alumnado (trabajo, familia, etc.), aunque también, en algunos casos, al régimen de correlatividades, las exigencias de presencialidad, etc. La forma de tratar las correlatividades en los planes de estudio ha sido reconocida por varios actores (directivos, docentes y alumnos)- como un factor que obstaculiza la permanencia en el sistema y en el tiempo de egreso.

Otro aspecto identificado como un obstáculo para la finalización de las carreras es la manera en que se organiza el espacio de las prácticas. Las valoraciones sobre las prácticas¹¹ se centran en los siguientes obstáculos:

- ✓ Los tiempos: tanto por la dificultad de sostener simultáneamente la cursada de materias teóricas junto a las prácticas, como por la condición - en algunos casos – de que las prácticas se realicen a contraturno, cuestión que limita a los estudiantes que trabajan.

“...Dificultades horarias en el caso de estudiantes que trabajan...” (Docente).

“...El plan de estudios que hizo la provincia de Buenos Aires, además de concurrir un turno, obliga a los alumnos a realizar observaciones y prácticas pedagógicas en contraturno desde el primer año; así muchos de los alumnos que están trabajando no pueden seguir...” (Directivo).

“...Mientras que reconocen como obstáculos el cursado y horarios de clase, la corrección de planificaciones, las correlatividades, los docentes de la escuela destino y la falta de recursos económicos...” (Informe equipo de investigación ISFD).

“...La dificultad percibida, desde equipo de conducción, docentes y alumnos, es la simultaneidad del cursado con otros espacios curriculares, debido al insumo tiempo...” (Informe equipo de investigación ISFD)

- ✓ Los recursos necesarios: son varias las instituciones que mencionan la condición socio-económica de los alumnos como una situación a considerar en el desarrollo de las prácticas, dada la necesidad de materiales didácticos para su mejor desarrollo.

¹¹ Cfr. Anexo XIII

“...Los estudiantes mencionan que no poseen recursos para adquirir materiales didácticos...” (Informe equipo de investigación ISFD)

“...La situación económica del alumno que afecta la preparación del material didáctico a utilizar...” (Docente)

“...Dificultades de traslado en el caso de estudiantes de otras localidades...” (Directivo)

- ✓ La articulación entre instituciones: en este caso, tanto respecto de cuestiones relativas a la organización como a la falta de compromiso de las instituciones que reciben a los alumnos que desarrollan las prácticas en el seguimiento y acompañamiento de los mismos.

“...La actitud de las escuelas, falta de coordinación entre los docentes a cargo del grado y los docentes del Instituto, escaso margen de acción de los practicantes...” (Informe equipo de investigación ISFD)

“...Los docentes analizan la insuficiente articulación teoría- práctica y las pocas horas destinadas para el seguimiento de los estudiantes...” (Informe equipo de investigación ISFD)

“...La falta de acuerdo entre los sujetos implicados en las prácticas: alumno practicante-docente de residencia-docente de la didáctica-docente del curso...” (Informe equipo de investigación ISFD)

“...En el caso del profesorado de educación especial, la falta de instituciones para las pasantías lleva a que las pocas existentes se vean sobrecargadas...” (Directivo)

“...Asimismo, no se reconoce un esfuerzo desde los docentes que reciben al docente que realiza las prácticas, de acompañamiento y formación. Los alumnos se quejan de malos tratos y abuso de poder...” (Informe equipo de investigación ISFD)

“...El problema es el seguimiento del alumno que hace prácticas; situación que recarga al docente, por lo que se recomienda incorporar algún reconocimiento económico a su dedicación...” (Directivo)

“...Aunque aceptan recibir residentes, no todos los directivos terminan comprometiéndose, en determinado momento lo sienten como una carga...” (Informe equipo de investigación ISFD)

“...Relación entre carga horaria del docente y cantidad de alumnos que realizan las prácticas que, en algunos años, imposibilita un seguimiento personalizado del proceso...” (Directivo)

“...Dilación en los tiempos de desarrollo de las prácticas por una excesiva relación entre cantidad de alumnos y horas disponibles en las escuelas secundarias...” (Informe equipo de investigación ISFD)

Como cuestiones que permiten sortear estos obstáculos, se mencionan: el acceso a recursos bibliográficos, tecnológicos, didácticos y la disposición y orientación de algunos docentes (de los

espacios de práctica o de las escuelas en las que éstas se llevan a cabo). Iniciativas como la de incorporar las prácticas desde el inicio de la carrera o la de crear un departamento de práctica docente dentro de la institución, fueron reconocidas en dos ISFD como acciones que fortalecen ese espacio.

“...Por otro lado los alumnos valoran la posibilidad de acceso a los recursos tecnológicos y bibliográficos con los que cuenta la institución y la accesibilidad y acompañamiento del docente...” (Informe equipo de investigación ISFD)

“...Se rescata como facilitadores el apoyo y disposición de los docentes y el aporte de materiales. Solo algunos estudiantes identifican como facilitadores los conocimientos adquiridos...” (Informe referente)

“...También, se encuentran aquellos que valorizan el espacio y rescatan la orientación pedagógica didáctica por parte de los docentes de cátedra, el acompañamiento de la profesora de didáctica a la hora de la elaboración de secuencias, como así también la orientación de la profesora tutora del curso en el cual el alumno práctica, etc...” (Informe referente)

“...Se rescata como positivo que realicen prácticas desde el primer año con diferentes niveles de complejidad: observación, simulación, ayudantía, práctica frente a alumnos...” (Informe referente)

“...En uno de los ISFD se creó el departamento de práctica docente como una necesidad de fortalecer políticamente esta gestión y se está trabajando muy fuertemente en el reglamento de prácticas...” (Informe referente)

Una mención especial corresponde a las pasantías (algunos las identifican como becas laborales) como espacios generalmente rentados reconocidos y gestionados por la institución formadora. Reconocidas en ISFD de 4 de las jurisdicciones con las que trabajamos (CABA, Chaco, Formosa, Rio Negro¹²), las pasantías son valoradas positivamente como una herramienta a favor de la permanencia y la calidad educativa.

“...Las pasantías son valoradas positivamente por los alumnos que han participado de estas experiencias por permitir diferentes modalidades de trabajo, observación de variadas estrategias de enseñanza – aprendizaje; diferentes modos de abordaje a grupos-clase; otras organizaciones y configuraciones grupales...” (Informe equipo de investigación ISFD)

“...Mencionan pasantes en los programas: “Argentina nuestra cancha” (que depende del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, implementado por la Secretaría de Deportes de la Nación). Se trata de 16 pasantías en las cuales los alumnos desarrollan actividades de extensión a la comunidad, básicamente vinculadas con el deporte social. Y también la experiencia de los fines de semana en que funciona también en instalaciones del IFDC-EF el “Instituito” coordinado por pasantes y docentes, que recibe niños de Viedma y realizan actividades deportivo – recreativas...” (Informe referente)

¹² Los ISFD de Córdoba y Santa Fe manifestaron haber contado con pasantías anteriormente, pero no en el año en que se llevó a cabo la investigación.

“...Los docentes mencionan que el aporte de las pasantías es muy valioso para la permanencia y calidad de aprendizajes de los estudiantes...” (Informe equipo de investigación ISFD).

III. CONDUCCIÓN Y FORMAS DE GOBIERNO PEDAGÓGICO

La educación a finales del siglo XX y principios del XXI, se ha visto afectada por un conjunto de variables internas y externas que exigen cambios significativos. La necesidad de responder con éxito a las demandas de una sociedad cada día más exigente y cambiante, ha llevado a las instituciones a realizar grandes esfuerzos de mejoramiento hacia el logro de la calidad, adoptando nuevos conceptos y esquemas teóricos, orientados hacia la reestructuración funcional formal y la implementación de estrategias en el manejo de los recursos materiales y muy especialmente de los humanos.

Nuevas demandas y saberes se han constituido en un verdadero reto para las instituciones, las personas y sus relaciones tomando en cuenta la necesidad de aprender cómo trabajar efectivamente en un proyecto de grupo, cómo intermediar para solucionar un problema, cómo desarrollar entornos de trabajo más dinámicos y cómo coordinar equipos de trabajo, elementos que constituyen actualmente algunos de los aspectos más importantes que se deben atender desde la conducción de las organizaciones educativas.

El cumplimiento de los objetivos en el actual contexto y en especial en el caso de la formación docente que nos ocupa, demanda mucho más que competencia técnica. Demanda un tipo de destreza social que, desde algunas concepciones y en la mayoría de la literatura se ha dado en denominar como liderazgo. Destreza que capacite para movilizar grupos de personas y lograr objetivos a pesar de los obstáculos, que pueda unir a las personas en la persecución de un propósito significativo, a pesar de las fuerzas que las separan y puedan superar los conflictos burocráticos y las luchas de poder, en pos del cumplimiento de esos objetivos.

Para entender tales disposiciones, Ainscow (2005) formula una tipología de seis “condiciones” de liderazgo interconectadas que parecen ser una característica del desarrollo escolar satisfactorio. Dichas condiciones son las siguientes:

a) Atención a los beneficios potenciales de *interrogación y reflexión*: En el enfoque cultural del cambio para la mejora de la escuela se ha ido dando cada vez más relevancia al papel del liderazgo. En primer lugar, el líder se mueve en un marco de valores, propósitos y creencias que representan la cultura de la organización y desde la cual puede ir impulsando, cultivando y sosteniendo los proyectos y esfuerzos de la organización. Los líderes necesitan comprender la cultura de su organización antes de poder dirigir adecuadamente la organización y la propia cultura.

b) Un compromiso con la *planificación cooperativa*: el liderazgo no tiene por qué ser un rol que se ejerce de forma unipersonal, y en ese sentido el liderazgo compartido por equipos directivos o por equipos de gestión, como el equipo técnico de coordinación pedagógica, puede tener una gran influencia a efectos de la mejora global de la enseñanza. Lo cual no quiere decir, como

apunta Escudero (1999), que estos equipos sean el órgano que dirige a otros, ni el propietario de las iniciativas tendientes a la mejora.

Para O'Neill, el liderazgo compartido, a distintos niveles, es una forma positiva de caminar hacia la colaboración y hacia el desmantelamiento de estructuras jerárquicas que se oponen al cambio real en las escuelas; este cambio facilitará el compromiso y la autonomía profesional junto con la colaboración en equipos, que pueden ser grupos informales constituidos sobre la base de la amistad.

c) La *implicación* del personal, estudiantes y comunidad en las políticas y decisiones escolares: se trata de cambio de actitudes y no de normas que figuran en el papel. ¿Cuándo funcionan los equipos de gestión efectivos? Cuando todos los miembros están comprometidos en el proceso; todos los miembros reconocen y valoran las diferencias de opinión y reconocen que no siempre es posible el consenso. Además, existe la posibilidad real de que diferentes equipos tengan prioridades diferentes e incompatibles dentro de una institución, lo cual debe ser tenido en cuenta por la dirección.

d) Actividades de *desarrollo del personal* que se centran en la práctica en el aula: los equipos efectivos son flexibles; captan el sentido de las situaciones, y si bien se preocupan por la formación de los profesores, sin embargo son capaces de tener en cuenta que puede ser inapropiado discutir problemas de la práctica de clase en equipo, en cuyo caso hay que usar otras estrategias como los programas de inducción para principiantes o profesores que acaban de llegar a un centro, el mentorazgo y la evaluación para determinados profesores como individuos.

e) Estrategias de *coordinación*, especialmente en relación con el uso del tiempo: *ofrecer apoyos individualizados*. Incluye la adquisición de recursos (tiempo, materiales, asesores) para el desarrollo no sólo de los miembros del personal de la escuela, sino también organizativo o institucional. El profesorado precisa sentir que la dirección les apoya, está detrás de ellos cuando surgen problemas y reduce la incertidumbre.

f) *Funciones de liderazgo* efectivas: según Bolívar (1999), el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos y creencias) en función de tareas o proyectos, ahora se hace necesario establecer estructuras y procesos en la escuela que posibiliten un ejercicio múltiple y dinámico del mismo, esto es, que al margen de su posición administrativa y rol, existan profesores que actúen como facilitadores de otros o bien se responsabilicen de proyectos particulares. En este sentido más que entender a cada profesor como un líder institucional, se trata que los procesos y las prácticas institucionales que se desarrollan a través de distintas líneas de acción (guías) sean liderados por distintos profesores.

La ausencia de dichos procesos promueve un liderazgo más bien personalizado. El liderazgo en Peter Senge (1994) aparece como una respuesta a las exigencias actuales de una gestión postburocrática, que se caracteriza por la flexibilidad; adaptabilidad; descentralización y autonomía de las organizaciones; orientado a la resolución autónoma de problemas y en general, a la presencia de muy pocos niveles jerárquicos en la organización.

En enfoque de Senge propone un cambio en la forma de conceptualizar la gestión, dando un especial énfasis al liderazgo, pero no a la tradicional concepción de liderazgo, sino a uno que se ajuste a las necesidades de las organizaciones que aprenden, de tal forma que, como cualidad,

la organización genere un liderazgo múltiple de los miembros y grupos, optando por una estrategia de crear “comunidades de liderazgos”.

La visión tradicional más jerárquica o ejecutiva de la dirección de organizaciones en una organización que aprende, se sustituye por un enfoque más horizontal, más flexible e inclusivo del liderazgo. No es que no existan líderes, sino que ahora serán líderes todos aquellos que sustenten “ideas guía”: una especie de co-líderes.

En los últimos quince años se ha empezado a cuestionar la organización de las escuelas y, consecuentemente, cuál deba ser el papel del liderazgo. Ambos precisan ser “reinventados”, pues las actuales estructuras escolares no apoyan suficientemente una enseñanza y aprendizaje efectivos. Si se propone rediseñar las estructuras organizativas y relaciones en los centros, esto necesariamente repercute en cómo haya de ser la dirección de los centros.

Lo que sucede es que si ya el término “liderazgo” es indefinido, por el poder seductor e hipnotizador que suele ejercer; en nuestro caso, le pasa algo parecido al término “reestructuración”, que ha venido a significar cualquier propuesta de reforma en los noventa, agrupando un amplio espectro de tendencias, no todas congruentes e incluso ideológicamente contradictorias. Ambos términos se prestan a toda suerte de equívocos. Por eso, un doble reto inicial, será precisar los contornos que los delimitan.

En los noventa el término impreciso, ambiguo o vago de “reestructuración” escolar llegó a convertirse en uno de los más en boga: gran cantidad de trabajos educativos emplearon el término, permitiendo acomodar “reestructuración escolar” a una variedad de propuestas sobre las soluciones a la educación, como ya evidenciaba Elmore (1996), al establecer que:

“...El tema de la reestructuración escolar puede dar cabida a una diversidad de concepciones acerca de lo que es discutible en la educación (...). Como el tema de la reestructuración escolar es flexible e inespecífico, funciona bien como punto de reunión y reanimación para reformadores. Pero una vez definido el tema, puede empezar a dividir más bien que a unir a diversos intereses políticos. (...) Es decir, ¿hay suficiente miga detrás de las propuestas de reestructuración como para constituir un programa de reformas, y si la hay, qué problemas políticos y prácticos ocasiona el programa?...”

Leithwood (1994) propone el “liderazgo transformacional” como modelo para una reestructuración escolar. Ha efectuado una buena síntesis de algunas de las características del ejercicio del liderazgo para los próximos años en la reconversión escolar de cuatro ámbitos:

- *propósitos* (visión compartida, consenso, y expectativas),
- *personas* (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional),
- *estructura* (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores), y
- *cultura* (promover una cultura propia, colaboración).

El ejercicio de esta forma de liderazgo no deja de presentar dilemas y tensiones. Mientras, por una parte, debe compartir el poder y la responsabilidad, implicando al profesorado y a la comunidad; por otra, es quien tiene la responsabilidad última de que la institución funcione, en un contexto de creciente autonomía y competencia. Se impone entonces la necesidad de pensar la eficiencia, no tanto desde los resultados finales, sino de los procesos que permiten el acceso

equitativo al conocimiento en instituciones en que se entrecruzan formas de poder formal e informal, con metas, intereses, preferencias y propósitos diferentes, donde surgen diferencias basadas en valores, necesidades, creencias, metas o ideologías, con estilos y formas de conducción y liderazgo.

Más allá de los diferentes paradigmas que sustentan las posiciones en torno al liderazgo y la conducción de procesos educativos, podemos observar que existe un importante acuerdo en pensar que, reflexionar en torno a la equidad en el acceso al conocimiento en la formación, implica pensar en quiénes son los beneficiarios de los procesos, qué procesos de planificación se ponen en juego, con quiénes se planifica, con qué grado de compromiso de los diferentes actores, qué lugar ocupa el rescate de la memoria en esos procesos y en la mejora continua, cómo se implican los diferentes actores en los procesos y acciones, cuáles son y qué características presenta la coordinación, cómo se consideran las capacidades y potencialidades de los actores, y cómo se promueve la diversidad y se utiliza como factor de promoción y desarrollo, entre múltiples interrogantes que surgen del análisis de la temática que nos ocupa.

En el marco de las anteriores conceptualizaciones, hemos indagado dentro de los ISFD las siguientes dimensiones:

- A. Condiciones de participación de los actores en la vida institucional.
- B. El trabajo sobre la información (seguimiento de los indicadores educativos) y modalidades de autoevaluación.
- C. Estrategias para la promoción de la discusión pedagógica y el trabajo colectivo.
- D. Modalidades y experiencias de articulación con otras instituciones educativas.

A. Condiciones de participación de los actores en la vida institucional

Sobre este eje resultaron interesantes algunas cuestiones vinculadas a las condiciones que promueven o no la participación de los diversos actores. Entre ellas:

- **Formatos de gobierno de los ISFD**

Es notable comprobar la diferencia en la estructura de conducción según la jurisdicción; de forma tal que existen:

a.- instituciones con Director/a y Consejo Directivo (conformado por los responsables de la conducción de cada carrera y representantes de los distintos claustros).

b.- instituciones con Director/a y algún tipo de Comité, Consejo Asesor o Consultivo.

c.- Director/a y Coordinadores de carrera, acompañados a veces por Asesor pedagógico. Esto, a veces funciona como tal y en otros casos, se reduce a la gestión unipersonal del director, dado que los Coordinadores no tienen asignada carga horaria rentada para la función de gestión, por lo que no siempre la ejercen.

Un elemento interesante rescatado por los diversos actores de varias de las instituciones es la figura del Coordinador de carrera. El mismo parece cumplir un rol de articulador y promotor de una importante participación en la vida institucional.

Surge de algunas instituciones que en los casos en los que existen Consejos Directivos, éstos funcionan más como consultivos, puesto que son los docentes y directivos quienes deciden y ejecutan en última instancia las acciones. Por lo que se deja ver que, en varios casos, la toma de decisión se sigue desarrollando de manera tradicional.

- **Formas de acceso a los cargos**

Otro elemento vinculado a la democratización y profesionalización del cuerpo docente, es la forma de acceso a los cargos en el profesorado, lo que genera problemas de legitimación e identidad. Así también es un problema de competencia, puesto que es la tensión entre la vigencia de los órganos de designación jurisdiccionales (Juntas de Clasificación) y las nuevas políticas de concursos académicos para el acceso a cargos. Así, coexisten en el mapa nacional y aún dentro de una misma jurisdicción, institutos en los que el acceso a los cargos directivos es por escalafón de antecedentes y otros en los que se accede a los mismos por sistema electivo.

- **Participación de docentes y alumnos en la vida institucional**

En la mayoría de los casos se considera que la participación de los docentes en la vida institucional estaría más desarrollada y presente, no así la de los alumnos.

Algunos coinciden en plantear que esto obedece a la no existencia del Centro del Estudiantes, figura que no está institucionalizada, que ha surgido recientemente en otras o que ha desaparecido (como sucede en algunas instituciones en que supo existir).

En otras instituciones, la mayor o menor participación del estudiantado no se vincula necesariamente a la existencia o no del Centro de Estudiantes. Se plantea una muy baja participación de los estudiantes en general; aun cuando el Centro exista.

Por lo anterior, aunque de acuerdo al tipo de formato de gobierno institucional la apertura a la participación varía; sin embargo, las experiencias relevadas muestran que la existencia de un formato u otro de gobierno institucional y de representación estudiantil no garantizan *per se* una participación diferencial en este espacio.

En este punto, es posible vincular esta modalidad de participación a la “secundarización” que ha sufrido el nivel; lo que ha derivado en formatos semejantes también en este sentido.

Es interesante identificar en algunos relatos de los estudiantes que en ocasiones se visualiza la gestación o funcionamiento del centro como fragmentando la unidad institucional; de tal forma que la organización de los estudiantes, la identificación de necesidades y derechos particulares, parece asociarse en ocasiones a una actitud confrontativa con la institución.

“...Este año hay mucho espíritu de rebeldía que da como para que conformen el Centro de Estudiantes y lo hicimos. Hay profesores que los motivan más para que se organicen, y los alumnos buscan el acompañamiento de esos profesores, pero no sé cuál es la dificultad de que realmente se pongan las pilas y conformen el centro. Muchos aducen la falta de tiempo. Está la representación de los alumnos en el Consejo pero la finalidad no es la misma. Estoy tratando de que alumnos de

otros Centros que funcionan muy bien en otros institutos se acerquen y los motiven para conformarlos...” (Rectora ISFD NEA).

En líneas generales, si bien existen condiciones formales para la participación, no siempre se dan todos los elementos necesarios para la promoción efectiva de la misma. Esto se convierte en un obstáculo para pensar condiciones de equidad y estrategias que reconozcan la mirada de todos los actores, en especial de los estudiantes. La existencia de instancias creadas normativamente para la participación de los diversos actores - tales como Consejos Académicos y/o Directivos que reconocen el gobierno colegiado – constituye una condición de posibilidad para que la misma se vuelva efectiva; sin embargo, se requiere asimismo fomentar instancias de discusión e intercambio por fuera de estos espacios que contribuyan a que los mismos constituyan un contexto de tomas de decisiones reales.

En varias de las instituciones que hoy poseen sistemas de gobierno más democráticos y participativos (por ejemplo: Consejos Directivos y Centros de Estudiantes) existen ejemplos que dan cuenta de un proceso aún en marcha respecto de la participación deseable de los diversos dispositivos existentes. En uno de los ISFD, se comenta que frente a desavenencias entre un docente y un grupo de alumnos, la docente da participación a la rectora, tomando la situación como una cuestión profesora- alumnos, no incorporando la mediación posible de los nuevos órganos de gobierno como una posibilidad ya instalada en la cultura institucional.

Algo semejante ocurre con los estudiantes, quienes aún no han incorporado la cultura de llevar los problemas al Centro de Estudiantes para buscar una solución.

Al tratarse de un proceso en plena construcción, se superponen ambas culturas en la forma de relación entre los actores educativos, y la búsqueda de soluciones.

Por ello, más allá de la importancia de contar con órganos de gobierno democráticos para la institución, la preocupación estriba en que la comunidad se apropie de éstos para poder legitimarlos como espacios de participación real.

Se consultó a los estudiantes acerca de su participación en instancias institucionales como...

<input type="checkbox"/> Centro de estudiantes	31
<input type="checkbox"/> Representantes por curso	35
<input type="checkbox"/> Consejo consultivo o resolutivo	16
<input type="checkbox"/> Comisiones de trabajo	12
<input type="checkbox"/> Otras (especificar)	31
<input type="checkbox"/> Ninguna	1.099

Se confirma que la participación de los estudiantes de instituciones de formación docente en alguna instancia al interior de la institución es un capítulo aún inexplorado. Son muy pocos los estudiantes que tienen algún vínculo con espacios de representación. Cuando hacen referencia a otros tipos de participación se señala la organización de eventos, la participación en ferias o encuentros organizados por la provincia o por el Ministerio de Educación de Nación, o cuestiones más locales como la comisión cooperadora o la organización de recaudaciones para colaborar con alguna causa puntual.

B. El trabajo sobre la información y modalidades de autoevaluación

El seguimiento de los indicadores educativos no suele ser una práctica institucionalizada en las instituciones del nivel. De existir, generalmente, se reduce a un trabajo administrativo. En algunas ocasiones, aparece como parte de las estrategias impulsadas por las jurisdicciones, lo que no provoca impactos significativos sobre las prácticas.

Sólo en unos pocos casos vinculados a procesos de investigación existentes en la institución, aparece como una actividad con sentido para sus actores.

Por su parte, la autoevaluación institucional es una práctica poco frecuente; aunque, cuando existe, es visibilizada de manera muy favorable por docentes y equipo directivo.

Los actores involucrados en esta práctica generalmente son los docentes, coordinadores de carreras o ciclos y equipo directivo; no así estudiantes.

En ocasiones, se desarrollan actividades de evaluación pero vinculadas a “materias problemáticas” (a través de dispositivos como las observaciones de clase, análisis de planificaciones).

Con el seguimiento de los aprendizajes parece haber mayor tradición y en algunos casos se desarrollan formas sistemáticas que se incorporan a espacios de reflexión y de trabajo de gran parte de los actores institucionales; tal es el caso de:

- El “Proyecto Carpeta Proceso”. Es un Proyecto Institucional que brinda al estudiante la posibilidad de dar cuenta por escrito acerca de dificultades, avances, obstáculos y desafíos identificados en su proceso de aprendizaje en los diferentes espacios curriculares.
- La carrera de Tecnología de uno de los institutos, se hace cargo de encuestas a docentes y alumnos respecto al proceso que se va desarrollando. Se encuentran digitalizando la información de cada alumno respecto a su recorrido formativo (la Secretaría se encarga de toda esta información).
- La ficha de seguimiento individual del alumno (en la que se registran notas parciales y finales por materia), realizada por el bedel a cargo del grupo.
- Se trabaja sobre las trayectorias escolares de los alumnos volcando la información en planillas, a partir de las cuales se realiza un análisis de cada espacio curricular por año y por carrera. Esa información es trabajada por los preceptores en forma conjunta con regencia y sirve de insumo para trabajar en jornadas de evaluación Institucional y reuniones de equipos docentes.
- El seguimiento del equipo directivo se hace a través de una fiscalización de las notas que ponen los docentes, de los parciales y de los trabajos que se toman, de los finales, de charlas individuales y grupales.

Parecería que este tipo de trabajo es ocasional o focalizado; por ejemplo, cuando los estudiantes están faltando se los llama para ver por qué dejan de venir (en algún caso, se menciona que se les ha llegado a pagar el colectivo a algunos alumnos que no podían asistir por motivos económicos), o al seguir sólo a los recursantes.

En otras ocasiones, el seguimiento puede definirse como “intuitivo”. Hay instituciones en las que el esfuerzo de seguimiento parece estar articulado al ingreso y no a la permanencia y egreso de los estudiantes. En esta dirección, cierta naturalización del desgranamiento ha puesto el foco de preocupación sobre los ingresantes y su permanencia inmediata al ingreso, descuidando el seguimiento de los que se encuentran dentro de la institución y naturalizando la diferencia entre la matrícula inicial y final.

Conviene reflexionar acerca de qué conocen las instituciones formadoras sobre ellas mismas y sobre los saberes que ponen en juego. No siempre parecen tener un lugar privilegiado los debates en torno a las problemáticas del enseñar y el aprender. En torno a esto, vale la pena afirmar que una política institucional de equidad en el acceso al conocimiento debe apoyarse en el conocimiento de los obstáculos pedagógicos concretos para trabajarlos.

C. Estrategias para la promoción de la discusión pedagógica y el trabajo colectivo

Se describen como estrategias para la promoción de la discusión pedagógica y el trabajo colectivo distintos tipos de reuniones entre directivos y docentes, jornadas institucionales, de personal, ateneos, etc. Sin embargo, no todos esos espacios se concentran en la discusión estrictamente pedagógica y es muy frecuente una visión burocratizada de los mismos.

Entre las estrategias y/o condiciones reconocidas como promotoras de discusiones pedagógicas, se mencionan:

- El Ateneo, en el marco del Plan de Mejora Institucional (INFD).
- La socialización de investigaciones, conferencias con especialistas de diferentes áreas, grupos de lectura con docentes y actividades de reflexión, aparecen como espacios que aportan un sentido diferencial al quehacer docente.
- El atravesar cambios curriculares ha sido mencionado por algunos institutos como una etapa interesante, dado que promueve más espacios de discusión y encuentro para establecer acuerdos pedagógicos.
- Espacios más cercanos a prácticas docentes disciplinares, como las reuniones de áreas o las convocatorias puntuales para la discusión de temas comunes.

Parecería que lo común en la gestión pedagógica es la ocasionalidad con la que se tratan los temas y la falta de discusión sistemática; los directivos refieren que la falta de tiempo de los docentes que trabajan en varias instituciones los desanima para proponer un trabajo más colegiado; a su vez los docentes reclaman espacios de discusión a los que probablemente no podrían asistir. De alguna manera, parece que en la enseñanza superior también prima el *docente taxi* de la escuela media, que va de una institución a otra sin disponer de tiempo para la reflexión colectiva. En algunas jurisdicciones y localidades esta situación se agrava por las distancias: muchas veces los profesores no son de la localidad del ISFD y viajan muchos kilómetros para dar su clase y no tienen, por lo tanto, oportunidad de asistir a otros espacios.

D. Modalidades y experiencias de articulación con otras instituciones educativas

Son pocos los institutos que articulan acciones con otras instituciones no educativas; cuando lo hacen, se vinculan a prácticas no formales. La mayoría menciona vínculos con instituciones educativas, en el marco de los trayectos de la formación especializada (prácticas).

La articulación es pobre, tanto por su escasa variedad como por el tipo de vínculo que se promueve. Las articulaciones responden a las necesidades de las prácticas de los estudiantes. Solo en algunos casos tiene que ver con poner en relación las necesidades mutuas.

Al analizar las prácticas, se solicitó que identificaran las instituciones con las que se vinculaban para ellas. De ello surge que, en general, las instituciones se vinculan con escuelas del nivel para el que forman (primario, secundario o medio, de educación especial, escuelas rurales; eventualmente alguna del nivel de educación de adultos).

Sólo en tres casos las instituciones de formación se vinculan a espacios no formales como los que se describen en estas frases:

“...Los alumnos realizan sus prácticas en contextos no institucionales, ya sea plazas, barrios, etc. Es decir, no lo hacen en la escuela...” (Instituto que forma para el nivel primario).

“...Centros de educación física, con la Universidad Nacional de Rosario, con la Municipalidad de Rosario, con la Asociación Rosarina de Atletismo...” (Instituto que forma profesores de educación física).

“...Por el Programa “Aprender Trabajando” programa del Ministerio de Educación Nacional que administra el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se gestionan dos proyectos: a.- el Proyecto de Multiplicar es la Tarea, que implica apoyo escolar para los alumnos de la escuela primaria del Normal, y b.- el apoyo escolar en un espacio comunitario llamado la lechería; ambos con la articulación del Gobierno de la Ciudad y una ONG que organiza el proyecto específico y el Normal...”.

Entre las instituciones no educativas, se mencionan: gremios, ONGs, INTA, dependencias gubernamentales (hospitales, programas de deportes municipales o provinciales, secretaría de cultura).

IV. VALORACIONES DEL PROCESO POR PARTE DE LOS EQUIPOS PARTICIPANTES

Como anticipamos al inicio, uno de los propósitos de este Programa fue que la experiencia de trabajo compartido constituyera una instancia de formación en investigación para los docentes y los estudiantes participantes.

La dinámica prevista para la implementación de este Programa constituyó un proyecto ambicioso y complejo, por cuanto se propuso:

1. Incorporar la diversidad como condición de la formación de los equipos de investigación y de los ISFD; bajo la hipótesis de que la experiencia tenía que ser una oportunidad para la formación no sólo en espacios pautados desde la coordinación del programa (Equipo Propone), sino también al interior de cada equipo, a partir de saberes de los que mayores experiencias investigativas poseen hacia los que recién se inician (aspecto validado por los criterios de selección de equipos utilizados en la convocatoria).

En particular, la inclusión de estudiantes, como una manera de involucrarlos en el proceso de formación de investigadores en los ISFD, fue una condición poco frecuente respecto de otros programas de investigación.

Asimismo, se tomaron como datos de contexto de los ISFD postulantes, la información disponible de la investigación que realizaran para el ISFD Inés Aguerrondo y Lea Vezub¹³. Tomando como base algunos de los índices confeccionados, la población de ISFD quedó conformada de la siguiente forma:

- a.- Contexto del ISFD (este índice combinaba datos de NBI de la población).
- b.- Tamaño (medido en cantidad de alumnos totales regulares)
- c.- Tipo de ISFD (diferenciando quienes tienen solo carreras de formación docente y quienes también poseen tecnicaturas)
- d.- Situación general del ISFD (este índice combinaba: situación académica, institucional, de equipamiento, entre otros, en una escala en la que A refiere a una situación óptima y D a una mala situación general)

A continuación se sintetiza la información de la población que formó parte de esta convocatoria en clave de algunos de los indicadores trabajados en el estudio señalado:

¹³Subproyecto: "Caracterización de los Institutos de Educación Superior con oferta de formación docente" Por convenio con el Instituto Nacional de Formación Docente, MECyT. SCIESFD/INFD-IIPE/Res12/11-08. PARTEI: "Las instituciones terciarias de formación docente en la Argentina". Datos del Relevamiento Anual 2004.

Tabla 24. Población de estudio según indicadores

Dimensión	Categorías	Cantidad de ISFD
Contexto del ISFD	Muy facilitador	5
	Medianamente facilitador	5
	Facilitador	4
	Poco Facilitador	5
	Nada Facilitador	1
	S/D	4
Tamaño	0-100	3
	101-200	3
	201-400	7
	401-700	2
	701-3000	5
	S/D	4
Tipo de ISFD	Puros	12
	Ambos Tipos	8
	S/D	4
Situación general del ISFD	A	1
	B	6
	C	7
	D	6
	S/D	4

Nota: Los ISFD que figuran sin datos, corresponden a los que se encuentran en esa condición en el estudio fuente de esta información.

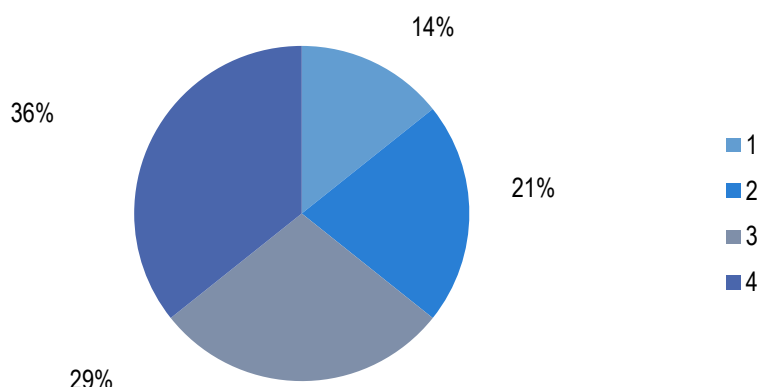
En relación a este punto, interesa presentar los resultados del proceso de autoevaluación que el equipo coordinador de la Red Propone puso en marcha al finalizar el trabajo, con la participación de cada uno de los equipos de los ISFD y de los referentes participantes en el mismo¹⁴. Se aplicó un cuestionario de respuesta voluntaria por correo electrónico, enviado a cada equipo de investigación de los ISFD participantes y otro a cada referente regional.

Uno de los ítems sobre los que se les consultó fue sobre la contribución de este programa a la conformación de un equipo de investigación. Considerando que 1 es el puntaje mínimo y 5 el puntaje máximo, podemos interpretar que en 1/3 de los casos se calificó con 4 el trabajo realizado; poco menos de 1/3 lo hizo en un término medio (asignó 3 puntos) y el último tercio opinó que dicha conformación no fue satisfactoria (asignaron 1 o 2 puntos).

Esto permite confirmar que la conformación de equipos de investigación resulta un proceso a seguir potenciando, así como nos interroga respecto de las condiciones institucionales existentes para el desarrollo de investigaciones (nos detendremos sobre esto más adelante).

¹⁴ Vale la pena mencionar que todos los equipos y referentes – sin excepción – evaluaron el proyecto, conforme los criterios propuestos, que figuran en el Anexo 9.

Figura 2. Conformación del equipo



Quienes valoraron positivamente la experiencia (4 y 5 puntos) reconocieron que:

- La planificación compartida de las actividades contribuyó a la organización y distribución de las tareas.

“La exigencia de presentación de informes periódicos permitió la cohesión del grupo y el trabajo sistemático. El tiempo acotado para el proceso de investigación obligó a distribuir y coordinar adecuadamente las tareas”

“La organización del trabajo y el logro de objetivos propuestos permiten ver el avance en la construcción de un “equipo”.

“A través del trabajo conjunto y sistemático de docentes y estudiantes que incluyó compartir lecturas e intercambiar ideas. Resultó altamente significativo y enriquecedor el proceso conjunto de análisis reflexivo y de escritura del informe final”.

“La periodicidad en las reuniones y la investigación y discusión hicieron posible la continuidad del grupo”.

- La diversidad de áreas de formación entre los docentes fue un elemento enriquecedor

“Al trabajar con compañeras de otras áreas nos permitió conformar un verdadero equipo en donde nos complementábamos”.

“Integrar docentes de diferentes áreas y estudiantes. El diseño del proyecto permitió distribuir las tareas entre los diferentes participantes”

“La incorporación de los estudiantes fue sumamente valiosa”

“Podimos conformar un equipo de trabajo sólido al interior de la institución. Fue valioso la incorporación al equipo de alumnas”.

“La incorporación de estudiantes fue una experiencia sumamente valiosa”.

“Podimos complementar los saberes previos de cada uno al trabajo en grupo para el avance del proyecto. Fue muy importante la participación de estudiantes con la mirada desde su lugar en el Normal”

“Se pudo descubrir capacidades entre los integrantes del equipo que de otra manera no hubieran surgido; se compartieron experiencias y conocimientos valiosos”.

- La motivación por el tema, permitió conformar equipos que tienen previsto seguir trabajando juntos.

“Podemos decir que motivó a los docentes a conformar equipos de investigación, aunque no tengan horas presupuestadas para ello”.

“Se consolidó un equipo de trabajo, que pretende continuar sumando experiencia en este campo”.

Quienes valoraron no tan favorablemente la posibilidad de armado de equipo, paradójicamente no manifestaron valoraciones negativas:

“Durante el proceso de investigación el equipo transitó diferentes etapas, que permitieron el aprendizaje de sus miembros a partir de la interacción y colaboración. En la etapa de recogida de datos fue mayor la integración de todos los miembros, tornándose más dificultosa durante el procesamiento de datos y elaboración del informe final”.

“Sólo dos de las docentes involucradas en el proyecto trabajaron en conjunto con los alumnos”.

2. Construir un conocimiento que trascendiera el nivel micro institucional sin perder por ello aspectos que sólo pueden ser relevados en este nivel.

Esto se hizo efectivo al analizar las instituciones a partir de ejes y dimensiones de análisis compartidos, cuyo foco de análisis eran las prácticas y dispositivos institucionales, no para evaluar las instituciones sino para reconocer en ellas condiciones más o menos favorables a la inclusión con equidad de los estudiantes.

Por otra parte, se vincula a un tipo de abordaje que pivotea entre el estudio de casos y la identificación de recurrencias en un grupo pequeño de unidades de estudio, ya que se trabajó con 24 ISFD sobre un total de 680 institutos de formación docente de gestión estatal.

3. Combinar un diseño centralizado ya existente con la participación particular de cada uno de los ISFD en el proceso investigativo.

La convocatoria precisó desde el inicio esta condición del programa, anticipando las formas e instancias previstas de participación de los equipos de cada ISFD. En ese contexto, a partir de los tres encuentros presenciales comunes se compartieron las decisiones teóricas y

metodológicas del diseño así como se acordaron producciones particulares y aportes al mismo, que se fueron incorporando a lo largo del proceso.

Los equipos realizaron claros aportes vinculados a la ampliación del marco conceptual, la delimitación del diseño muestral, el ajuste de los instrumentos, la recolección de la información, su procesamiento y análisis.

4. Combinar instancias de formación en investigación con espacios de producción conjunta de conocimiento.

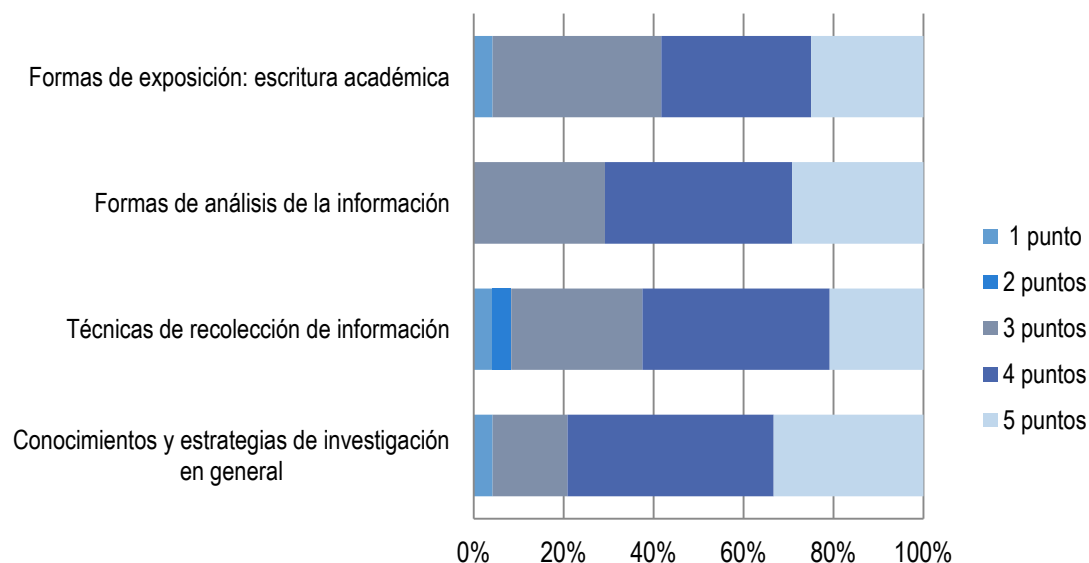
Los espacios presenciales tuvieron esa función. Cada una de las instancias presenciales convocó a diferentes integrantes de cada uno de los equipos, recomendando que todos sus miembros asistieran al menos a un encuentro. Estos encuentros abordaron las distintas instancias del proceso de investigación analizadas desde el objeto particular de estudio. En cada espacio se combinaron dinámicas de tipo expositivas, con momentos de trabajo y producción por grupos regionales, coordinados por cada uno de los referentes (ver Anexo XIV). Asimismo, a posteriori de las mismas, el equipo de la Red Propone junto a los referentes regionales, reflexionaban sobre los alcances de cada encuentro y se re-planificaba la siguiente etapa de trabajo.

Sin embargo, y como anticipamos, las instancias presenciales no fueron las únicas oportunidades formativas y de producción. El programa incorporó desde el inicio referentes por región (6 regiones) – a cargo de 4 ISFD en cada caso - , elegidos por su experiencia investigativa en el campo educativo, así como por su disponibilidad para el acompañamiento virtual y presencial – en instancias previamente acordadas -. Su función consistía en mantener con el equipo de la Red Propone un contacto permanente, derivando inquietudes, recomendaciones y solicitando asistencia en los casos en los que fue necesario.

A lo largo de los ocho meses que implicó el de trabajo de campo, los referentes acompañaron a cada uno de sus cuatro equipos a cargo de manera “on line” e “in situ”. Viajaron al menos dos veces a cada ISFD, tanto para coordinar la entrevista a los equipos directivos y ayudar a organizar la administración de los instrumentos, como para apoyar el trabajo de análisis de la información.

En relación a este punto, interesa presentar los resultados de la evaluación que cada uno de los equipos hizo sobre el proceso. En particular, sobre los aspectos indagados, se observa que las cuestiones más valoradas se vinculan al conocimiento de estrategias de investigación en general (80% en 4 y 5 puntos) y a las formas de análisis de la información (70 % en 4 y 5 puntos). Le siguen “conocimientos sobre técnicas de recolección de información (63 % en 4 y 5 puntos) y escritura académica (58% en 4 y 5 puntos).

Figura 3 Aportes del proceso al conocimiento sobre investigación



El aporte de conocimientos y estrategias de investigación en general fue evaluado positivamente (4 o 5 puntos) reconociendo las siguientes condiciones:

- Heterogeneidad en la conformación de los equipos que contribuyó a la formación de docentes y estudiantes

“Los integrantes docentes de este equipo poseemos trayectos de investigación sumamente heterogéneos, lo que permitió a cada uno seguir profundizando procesos de investigación educativa. Uno de los estudiantes posee experiencia de investigación en IFD y otro fue su primera experiencia que le permitió iniciarse en este proceso”.

“La docente con post-título en investigación pudo poner las teorías en práctica y la docente que le acompañó de cerca, aprender mucho sobre investigación”.

“Se logró integrar las trayectorias profesionales de cada uno de los integrantes, lo que permitió el aprendizaje de los procesos de investigación y de la temática de inclusión –exclusión en los miembros del equipo”.

- Los encuentros constituyeron espacios de supervisión de avances y formación en investigación

“Dichos encuentros permitieron enriquecer nuestra mirada acerca de la investigación educativa, así como también acompañar-supervisar nuestros avances en el presente proyecto”.

- La organización del programa permitió la visualización del proceso de investigación en su conjunto

“La estructura general y la organización nos permitió conocer en su totalidad el proceso de investigación que se planteaba”.

“La sistematización con que fue presentado el proyecto contribuyó a identificar las distintas etapas de realización”.

- Se reconoce el trabajo par a par como novedoso, así como la triangulación metodológica

“Nos permitió trabajar en igualdad de condiciones. La relación entre el análisis cuanti y cuali pudo apreciarse”.

Es interesante señalar que quienes no valoran tan sustantivamente (1 a 3 puntos) esta modalidad de trabajo no realizan valoraciones negativas, sino que mencionan haber contado con un conocimiento previo, que les hace valorar los aportes con menor intensidad; pero aun así los reconocen:

“Los miembros del equipo ya teníamos experiencia en otras investigaciones. De todos modos los intercambios en las capacitaciones fueron importantes y valiosos”.

“Conocíamos todas las técnicas utilizadas pero se amplió nuestro conocimiento sobre la forma de coordinar su uso por parte de los estudiantes que integraron el equipo”.

“Algunos miembros del equipo conocían y tenían experiencia en ciertas técnicas de recolección de datos, sin embargo para los alumnos fue novedoso”.

Respecto de cuánto contribuyó la experiencia al conocimiento sobre técnicas de recolección de información, se menciona la pertinencia, oportunidad, complementariedad y rigurosidad de las mismas como elementos valorados (el resaltado es nuestro).

“El planteo metodológico del trabajo de campo permitió indagar a los distintos actores institucionales en poco tiempo”.

“Nos pareció muy pertinente la conjugación de los instrumentos de recolección de información propuestos, dado que, en poco tiempo, nos permitieron obtener una mirada de la realidad institucional en la que se pudo complementar el análisis desde lo cualitativo y cuantitativo”.

“Se destacan dos momentos como relevantes: el primero el de revisión de los instrumentos diseñados por el equipo central, la elaboración de sugerencias a partir de su aplicación (sin llegar a hacer una prueba piloto); el segundo, la apertura del equipo para considerar los aportes y modificar los instrumentos. Lo que permitió avanzar en procesos participativos al interior del equipo”.

“Realmente los instrumentos utilizados para los profesores y para los alumnos fueron muy completos abarcando distintas dimensiones (organizativa – administrativa – pedagógica didáctica – comunitaria)”.

“Particularmente la realización de las entrevistas atendiendo a los distintos ejes facilitó la identificación de categorías de análisis”.

“Valorizar la importancia de la rigurosidad en dicha recolección, en especial en los análisis cualitativos”.

El aporte al conocimiento sobre estrategias de análisis de la información fue muy valorado (4 y 5 puntos) En particular, se rescata la propuesta de matrices de volcado, por su potencia para integrar información de diversos actores, dimensiones de análisis y tipo de información. También se reconocen como contenidos el tema de plan de análisis y la forma en que fueron trabajados y desarrollados estos temas en los encuentros.

“Resultó interesante el planteo de triangulación de información de las distintas fuentes como así también la lógica descriptiva e interpretativa sugerida para el análisis”.

“Consideramos que fue muy valiosa: a) la propuesta de las Matrices de análisis, en tanto nos orientaron y organizaron claramente en la realización de dicha tarea; b) los procesos de triangulación de información recogida”.

“La elaboración de matrices permitió la organización de la información empírica que facilitó la lectura e interpretación desde la perspectiva de los diferentes actores”.

“Las distintas matrices permitieron ir reduciendo la información para que nada se pierda dentro de ese proceso, ayudó mucho al momento de ir procesando la información”.

“Muy útiles las matrices de procesamiento de información que nos fueron proporcionadas, aunque costó aunar criterios al momento del análisis de los datos”.

“Las matrices resultaron una instancia ordenadora-organizadora del proceso metodológico a desarrollar por el equipo”.

“Fue interesante la construcción de grillas para organización de los datos y posterior construcción de categorías teóricas”.

“La construcción de las matrices contribuyó sustancialmente al proceso de análisis”.

“Las funciones del plan de análisis, las formas de tratamiento de la información, las direcciones de análisis, los tipos de información que producen y sobre todo el para qué sirve el plan de análisis”.

“Claridad a la hora explicar el procesamiento de la información cuantitativa: armado de cuadros y gráficos y presentación de datos y matriz de análisis con lectura de indicadores. Propuesta de tablas y cruces de información de la encuesta a estudiantes. Nos ayudó a la hora de cargar las encuestas que se haya realizado una simulación durante la capacitación”.

Quienes valoraron con 3 puntos este ítem también reconocieron aportes.

“Algunas cuestiones no fueron bien elaboradas por ser muy propias o particulares de estadistas o especialistas”.

“Contábamos con un conocimiento previo de la manera de analizar la información en general. De todas formas se valoraron las propuestas”.

“Las modalidades de análisis eran conocidas, pero se enriquecieron con el intercambio grupal”.

La escritura académica, como un contenido desarrollado en el último taller, también se reconoció como un gran aporte:

“El material aportado para la escritura del Informe Final fue sumamente interesante y orientó el proceso de escritura. Por otro lado, la escritura del capítulo “Concepciones en torno a la equidad” y su posterior tratamiento en el Tercer taller (coordinado por el equipo del INFD), permitió a todos los equipos, acordar criterios de escritura y revisar ciertas dificultades al respecto. Además fue enriquecedora la devolución vía mail que realizaron a cada equipo, con comentarios sobre el texto producido. Todo ello contribuyó a orientar la escritura de los otros capítulos”.

“Fue un pilar para este momento uno de los textos que facilitó el INFD, sobre los pasos en el proceso de escritura en investigación educativa”.

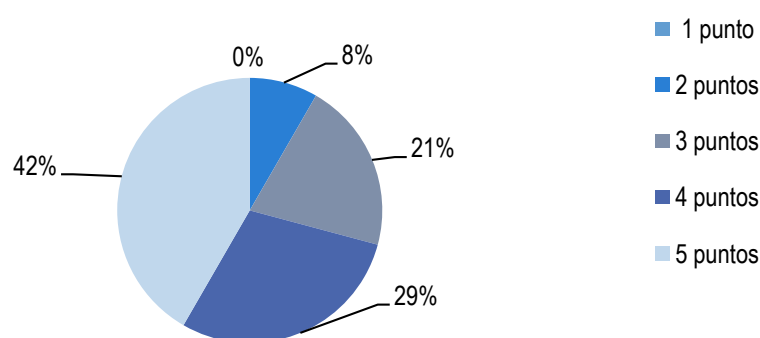
“Los talleres sobre escritura y los materiales de apoyo fueron muy significativos”.

“El taller y los ejercicios de reescritura que se propusieron fueron de gran utilidad a la hora de escribir cada capítulo”.

“Sin ser formas innovadoras nos permitieron poder seguir ejercitándonos en el difícil trabajo de redacción de textos académicos”.

Respecto de en qué medida el proceso contribuyó al conocimiento sobre la investigación en torno de la equidad en educación, el 71% se ubica en 4 y 5 puntos.

Figura 4. Aportes del proceso al conocimiento sobre equidad en Educación



Este punto fue muy reconocido, permitiendo en algunos casos, una vinculación no sólo con la producción de conocimientos sino con espacios de formación y prácticas:

“El material nos permitió desprendernos del concepto residual acerca de la Equidad que nos dejó la Ley Federal y pudimos ampliar el mismo”.

“Podimos establecer relaciones con algunos autores que ya conocíamos y abordan la temática, relacionando la bibliografía sugerida con otros enfoques”.

“Consideramos que la calidad del material sugerido fue excelente. Algunos de los materiales serán incorporados a la bibliografía a trabajar con los estudiantes en ciertas asignaturas”.

“Los materiales abordados permitieron ampliar los conocimientos sobre equidad, básicamente en la construcción de una mirada compartida del equipo, en el tratamiento de los mismos”.

“A través de la lectura de materiales teóricos, cotejándolos con las características del ISFD con el que trabajamos, construimos un concepto de equidad totalmente diferente al que teníamos al iniciar el proceso (al que podríamos ahora calificar de ingenuo)”.

“Valiosos materiales por su alto dominio de los temas, la necesidad de indagar y ampliar las distintas posturas sobre el tema en la región”.

“Para la mayoría de los integrantes fue un tema nuevo que permitió profundizar la lectura de la bibliografía ofrecida por INFD. Se tomó real conciencia de los efectos de la problemática en la vida institucional”.

“Los compendios de artículos y libros fueron completos ajustados a la temática objeto de estudios”.

“Pertinencia de la bibliografía, actualizada y plural en la relación con la problemática”.

“En este punto todo fue ganancia cognitiva y aprendizaje para todos los integrantes del grupo”.

“Dado que había material al que todavía no habíamos tenido acceso y que por otra parte pudimos desarrollarlo en nuestras cátedras”.

“Conocimos nuevas líneas teóricas como así también una metodología para abordar el tema de la equidad”.

Por su parte, unos pocos ya conocían el tema o consideraron que el material era ecléctico o incompleto:

“Los materiales que acercaron sobre el tema de la equidad fueron interesantes. Nuestro equipo está conformado por dos Profesoras en Ciencias de la Educación, una en Filosofía y otros en Ciencias de la Comunicación por tanto si bien esos textos no fueron del todo novedosos sirvieron para reafirmar y ampliar conocimientos vinculados a la temática. Se valora especialmente la disponibilidad digital de los textos”.

“Las temáticas acerca de la equidad son muy conocidas por su amplia circulación en diversos ámbitos educativos a partir de los '90”.

“Algunos de los núcleos temáticos abordados, no estaban lo suficientemente explicitados en el marco teórico y bibliografía propuesta, por ejemplo conducción y liderazgo, acceso y permanencia, dispositivos de enseñanza. Esto hizo que tuviésemos que buscar información por otros medios”.

Respecto de los encuentros, los mismos fueron valorados según su contenido y la dinámica de trabajo organizada:

Tabla 25. El contenido de los encuentros comunes en Buenos Aires

Cuestiones positivas o que facilitaron el trabajo	Obstáculos encontrados
<ul style="list-style-type: none"> Claridad y consistencia de aportes conceptuales y metodológicos <p><i>Los aportes teóricos y prácticos aportados en cada encuentro fueron trabajados en forma sólida, concisa y concretamente lo que nos permitió avanzar en el proceso de investigación.</i></p> <p><i>Muy positivos los encuentros en tanto espacio de aprendizaje en cada fase del proyecto: Entrega del marco teórico y de los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos de análisis y la redacción final. Cuestiones que ayudaron a fortalecer la experiencia de la investigación como equipo.</i></p> <p><i>Buena organización y excelencia en las ponencias realizadas por los especialistas y los integrantes del equipo de Red Propone.</i></p> <p><i>Muy valiosa la participación de los disertantes, quienes mediaron el conocimiento con una organización y formación pedagógica muy buena.</i></p> <p><i>La diversidad de perspectivas, conceptos y experiencias aportadas por todos los referentes académicos en función de orientar los procesos de la investigación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Oportunidad de los contenidos, acompañando el proceso <p><i>Los contenidos abordados en cada oportunidad fueron seleccionados de manera excelente, porque permitieron desarrollar sin dificultades importantes las tareas previstas entre un encuentro y otro.</i></p> <p><i>Nos permitieron aclarar, organizar y acordar aspectos comunes para la realización del trabajo.</i></p> <p><i>Hubo claridad conceptual como así también en los procesos prácticos expuestos. Se observó que esa cualidad se construyó desde una planificación minuciosa retroalimentada durante el propio desarrollo de cada encuentro. Esa disposición estratégica enriqueció los materiales de apoyo producidos por los referentes del INFD y operó</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Falta de un encuentro de cierre. Escaso tiempo para profundizar el análisis e interpretación de la información <p><i>Sólo encontramos uno, en el último. Si bien el taller de escritura fue muy útil, pensamos que se dedicó mucho tiempo a ello en comparación a otros que fueron muy cortos y a las apuradas, como por ejemplo el trabajar con la información (cruce de variables entre otras) que son muy especiales y a quienes no estamos acostumbrados a trabajar con investigación cuantitativa eso resulta bastante engorroso.</i></p> <p><i>En la secuenciación de los encuentros, faltaron dos: uno sobre tratamiento de información empírica y su análisis desde los enfoques teóricos y otro de resultados regionales.</i></p> <p><i>Fue escaso el tiempo dedicado al análisis de las producciones de los distintos equipos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Problemas en algunos ISFD con los datos de la DINIECE y con la carga de encuestas a estudiantes. <p><i>Algunas cuestiones en cuanto a los datos cuantitativos estaban mal elaboradas por la red.</i></p> <p><i>En el 3° encuentro no pudimos obtener la información de la base de encuestas pues aparecían números diferentes de encuestados.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Dificultades administrativas en la relación Nación-Provincia <p><i>Dificultades en la articulación Nación- Provincia sobre todo en aspectos administrativos. Prueba de ello, fue el hecho de que este equipo no pudiera viajar a Bs. As. a la segunda instancia de encuentro (en diciembre), sin saber la razón y sin mediar comunicación alguna de quienes</i></p>

<p><i>también como un ejemplo de trabajo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La organización y distribución de los mismos <p><i>Hubo claridad en los contenidos tratados. Muy buena coordinación en el escaso tiempo para tratar gran cantidad de contenidos.</i></p> <p><i>Hubo coherencia en la secuencia de los bloques de contenidos de cada encuentro en función del objetivo buscado para esa instancia del proceso.</i></p>	<p><i>correspondía.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escaso tiempo para tanta información <p><i>Demasiada información en escaso tiempo del encuentro.</i></p> <p><i>Muchos temas en escaso tiempo.</i></p>
--	--

Tabla 26. La dinámica de los encuentros

Cuestiones positivas o que facilitaron el trabajo	Obstáculos encontrados
<ul style="list-style-type: none"> • Buen aprovechamiento del tiempo <p><i>Muy buena, aprovechamiento integral del tiempo.</i></p> <p><i>Intensiva pero pertinente la variedad de estrategias propuestas para los encuentros.</i></p> <p><i>La modalidad de trabajo facilitó la comprensión de las cuestiones abordadas y permitió que todos nos expresáramos con libertad.</i></p> <p><i>Fue eficiente: se aprovechó el tiempo, se evacuaron las dudas.</i></p> <p><i>La planificación fue muy buena por tener diversos tipos de actividades.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación y cumplimiento de la agenda de trabajo <p><i>Disponer previamente del programa previsto también fue un facilitador, ya que permitía anticipar preguntas o consultas.</i></p> <p><i>Se cumplió con la agenda de trabajo y el temario propuesto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vínculo directo con especialistas <p><i>Muy buena dinámica de los encuentros, la posibilidad de trabajar conjuntamente con los especialistas y los integrantes del equipo Propone, facilitó en gran medida el procesamiento de la información y la elaboración de los informes finales.</i></p> <p><i>La dinámica de los encuentros permitió la transmisión de información y la construcción del conocimiento a partir de la interacción. Resultaron muy productivas las exposiciones, como así también los paneles, talleres, trabajos por regiones y plenarios.</i></p> <p><i>Fue adecuada a las temáticas; contar con agenda</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escaso tiempo de intercambio entre equipos <p><i>En general hubo poco tiempo de intercambios entre los diferentes equipos.</i></p> <p><i>Escaso tiempo para socializar las experiencias de todos los Institutos.</i></p> <p><i>Faltó discusión inter-regional.</i></p> <p><i>El poco intercambio que pudimos hacer con los compañeros de otras regiones.</i></p> <p><i>Hubiera resultado interesante fomentar el intercambio con miembros de otras regiones del país.</i></p> <p><i>Más que un obstáculo, una sugerencia: incluir instancias de trabajo inter-regionales y una plenaria final para compartir resultados nacionales.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensión e intensidad de los encuentros <p><i>El cansancio derivado de tantas horas de viaje.</i></p> <p><i>Los encuentros eran muy extensos por lo que las personas que viajábamos desde lejos el primer día nos costaba prestar atención.</i></p> <p><i>En los tres encuentros la agenda propuesta fue muy intensiva con tiempos comprimidos para poder aprovecharla con mayor profundidad.</i></p>

previa; excelentes expositores; intercambio de experiencias interinstitucionales y regionales; presencia y trabajo conjunto con especialistas de cada temática.

- **Utilidad del intercambio con otros equipos**

El intercambio con otros equipos fue un facilitador.

El diálogo fluido y el espacio dado para las interpretaciones particulares de los participantes.

La retroalimentación (mencionada en el punto anterior) del proceso que quedó plasmada en los materiales producidos por el equipo del INFD.

Sobre la valoración global de la tarea realizada y la posibilidad de proponer algunas recomendaciones, las apreciaciones fueron:

a) De signo positivo:

A continuación, destacamos los comentarios que fueron señalados por varios de los equipos, como cuestiones significativas de la experiencia. El agrupamiento en ejes se realizó a posteriori, por lo que cada equipo respondió libremente sobre la consigna general.

Respecto de la conformación de los equipos participantes

- La heterogeneidad de los perfiles de los integrantes.
- Representación de todas las regiones del país.
- La participación de los estudiantes al interior de cada equipo.
- La inclusión de profesores jóvenes sin experiencia en investigación y de alumnos.

Sobre la dinámica implementada

- Los encuentros presenciales.
- La organización de la tarea en equipos regionales con un referente.
- La organización y sistematicidad con la que se llevó a cabo el trabajo.
- Utilizar internet como una herramienta para desarrollar el trabajo requerido.
- La presencia y acompañamiento de los organizadores en todo el proceso.

Sobre las perspectivas teóricas y metodológicas

- El recorte temático y el abordaje del problema, anclado en la realidad de los institutos.
- Trabajo conjunto equipos- Red Propone en la construcción de los dispositivos.

- Facilitar la bibliografía y materiales teóricos.

b) Cuestiones que sugieren modificar

Respecto a la conformación de los equipos: en este punto, un solo equipo manifestó la necesidad de un Coordinador o Director en el equipo y la necesidad de entrevistas a los postulantes para determinar el real interés de participación antes de iniciar el proceso de investigación y después de finalizar el proceso para tener el conocimiento de fortalezas y debilidades.

Respecto del tiempo para el diseño e implementación del proyecto: uno de los aspectos que más se señalaron como a adecuar fue el del tiempo:

- Flexibilización de los tiempos requeridos por el equipo, dado que la tarea de investigación es una más entre tantas otras que desempeñan.
- Acotar los temas de la investigación ya que es mucha la información a procesar.
- Revisar la ecuación tareas- tiempo, dado que algunos consideran que superó el tiempo planteado en la convocatoria.

Respecto de los espacios de intercambio: otro de los puntos identificados como a reforzar o repensar es del intercambio entre equipos y su real existencia en los espacios de encuentro.

- Mayor intercambio entre los equipos en los encuentros generales.
- Realizar encuentros zonales.
- Faltó una devolución final del trabajo para poder retroalimentar al equipo.

Respecto de la participación de los equipos en las decisiones sobre el diseño: algunos equipos señalaron como un aspecto a mejorar el de la mayor participación de los equipos en las decisiones teóricas y metodológicas.

- participar en el armado del marco teórico, de las entrevistas y de las encuestas.
- Los indicadores y variables previamente establecidas que no dieron lugar a un aporte desde los institutos.

Respecto del financiamiento: varios equipos mencionaron dificultades con el financiamiento; muy burocrático y a destiempo para hacer frente oportunamente a los gastos de implementación del proyecto.

5. Triangular información de índole cuanti y cualitativa.

Desde el comienzo se planteó la necesidad de contar con información densa y en profundidad que diera cuenta de los procesos, conjuntamente con información que nos permitiera conocer con mayor precisión la realidad de los estudiantes de las distintas instituciones. Por ello, se elaboraron instrumentos acordes a estos propósitos, de modo tal que se administraron entrevistas semi-dirigidas a los diversos actores institucionales (directivos, docentes, estudiantes), sobre la base de claros acuerdos de selección. Luego, se propusieron matrices de

volcado de la información cualitativa, que permitieron poner en relación actores, ejes y dimensiones de los diversos instrumentos administrados.

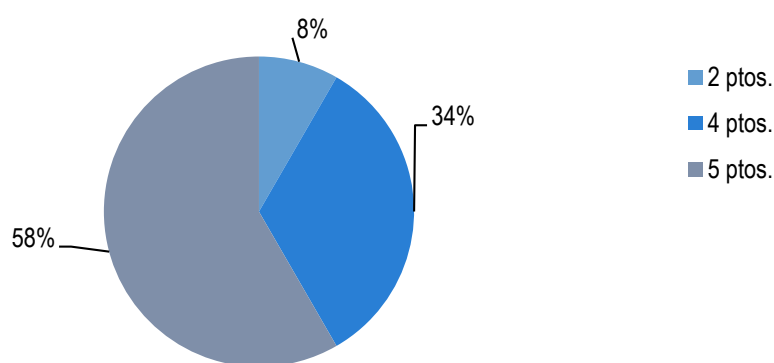
Por otra parte, se aplicaron cuestionarios más estructurados a estudiantes del primer y último año, con el fin de mejorar el conocimiento de su perfil, así como conocer obstáculos y facilitadores reconocidos en torno de su permanencia.

Se generó una base nacional de llenado “on line” que facilitó esta tarea y permitió un procesamiento común de la información.

6. Producir instancias de síntesis e interpretación acordes a los diversos niveles y contextos. Elaborar informes en diálogo, en diferentes escalas de sistematización y análisis: un informe por ISFD, que releva particularidades de cada institución en el marco de acuerdos de contenido y formato comunes a todos los equipos participantes; un informe por referente, que integró por región semejanzas y diferencias y constituyó un primer nivel de síntesis e interpretación y un informe nacional general, que trasciende aunque contiene las particularidades, para identificar regularidades que permitan generar indicadores de proceso y formular recomendaciones sobre el tema de estudio.

En relación a este punto, interesa presentar los resultados de la evaluación que cada uno de los equipos realizó sobre la contribución del programa a la visibilización del tema de la Equidad en el acceso al conocimiento en el ISFD sede de la investigación. Este parece ser uno de los efectos más reconocidos del programa, si consideramos que el 92 % considera que ha contribuido, puntuando con 4 o 5 valoración.

Figura 5 Visibilización del tema de la equidad en el ISFD



Las apreciaciones sobre este aporte dan cuenta de que los participantes consideran que hubo una transferencia importante de esta experiencia en sus institutos.

“Consideramos que el trabajo realizado ha puesto en evidencia que no existe en la institución una reflexión profunda sobre las condiciones que llevan a la exclusión de muchos estudiantes. Esperamos que a partir de la difusión de este trabajo, esta situación comience a revertirse”.

“Este ítem ha sido el más beneficioso para poder obtener construir un estado de situación de nuestro propio instituto. Tener el tiempo para realizar entrevistas, encuestas y analizar lo recabado a la luz del material teórico resultó un aporte fundamental para trabajar sobre los emergentes que nos indican las situaciones a revisar”.

“El proyecto sirvió como motor para organizar el centro de estudiantes e incluir como propuesta del IFD las tutorías académicas, lo cual se comenzó a trabajar este año”.

“Consideramos que el proyecto es el comienzo y el puntapié inicial para comenzar a tener en cuenta la equidad en el acceso al conocimiento”.

“Se generaron, al interior del equipo, importantes reflexiones. Estamos en proceso de socializar los resultados y generar propuestas”.

“Los resultados arrojados por la investigación nos permitieron mirar desde otro lugar la institución -al ser sujetos y objeto de la misma- y poder analizar las diferentes concepciones de los actores en lo referente a procesos de equidad- inequidad”.

“El proceso de investigación ha permitido sistematizar y formalizar algunos problemas de discusión de “sala de profesores”. Al socializar los resultados se puedan generar líneas de política institucional que contemplen la problemática estudiada”.

“El conocer las ideas y estrategias implementadas respecto de la equidad por parte de los compañeros docentes y la opinión de los alumnos, permitió poner en evidencia las dificultades comunes a que nos enfrentamos, así como también identificar algunas acciones que promueven la equidad”.

“Se tuvo un panorama bien claro de la situación y de los ajustes que se tendrían que sugerir al equipo directivo para corregir las falencias y fortalecer las debilidades”.

“La lectura ilustró en conceptualizaciones y aspectos que si bien están presentes en las instituciones, no se ven porque se confunden con los elementos del diario quehacer que los vuelve comunes. Con la lectura se amplió la mirada de esa realidad y se pudo asignar sentidos a las acciones desarrolladas en la institución”.

“La investigación ha permitido documentar concepciones de la comunidad educativa encuestada y líneas de acción vinculadas a estrategias que apuntan a promover la equidad en la Institución, permitiendo tener una visión amplia de la problemática”.

“Fue muy importante tomar conciencia de las omisiones y el ocultamiento de la problemática a medida que fuimos avanzando en el trabajo”.

“Posibilitó repensar las prácticas y condiciones institucionales”.

“Creemos que este trabajo de investigación contribuyó fuertemente no sólo a visibilizar en nuestra institución de pertenencia el tema de la equidad en el acceso al conocimiento sino a identificar barreras en el acceso al conocimiento que deseamos ir modificando”.

En síntesis, el proceso de diseño, cogestión y acompañamiento del programa implicó una forma colectiva de organizar el trabajo, fomentando el diálogo y la construcción de consenso permanente.

Plantear proyectos de investigación en Institutos Superiores de Formación Docente exigió implementar un profundo proceso de formación metodológica y de recolección, lectura e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos que permitiesen trascender, aún desde una perspectiva cualitativa, la construcción de conocimiento sólo basada en experiencias micro.

Este proceso llevó a preguntarnos una y otra vez – dentro del equipo, con los referentes y junto con los equipos del INFD y de los institutos – cuál es el fin de las prácticas de investigación en los ISFD, cuáles son los límites del análisis de las propias prácticas, cuáles son los mejores dispositivos para detectar problemas y las estrategias que favorecen o se constituyen en barreras a la equidad.

Como parte de la evaluación del proceso, solicitamos a los referentes que - a partir del trabajo sostenido con los 24 institutos y de la entrevista que coordinaron con los equipos directivos de cada instituto - expresaran sus apreciaciones sobre qué implica investigar en los ISFD hoy. De las mismas y del intercambio de todo el equipo coordinador de la Red Propone surgen las siguientes apreciaciones.

A nivel institucional, más allá de las políticas de incentivo a la investigación propiciadas por el INFD y varias de las jurisdicciones, se observa que es aún incipiente la visualización de la investigación como función específica de los ISFD quedando aún reservada a espacios restringidos o vivida como actividad secundaria.

Un indicador de esta incipiente institucionalización es el hecho de que los resultados de las investigaciones que se desarrollan no siempre encuentran espacios y tiempos para ser difundidos en las instituciones que los han producido. Muchas veces ocurre que producciones interesantes quedan archivadas en la institución o son presentadas de un modo más “administrativo” que analítico perdiéndose la posibilidad de compartir con sentido estos trabajos. Otro indicio es el tipo de participación, de índole más administrativa que pedagógica, de parte de los directivos en relación con estas tareas.

En relación con el modo de conformación de los equipos de investigación, se observa que en ella se articulan modalidades jurisdiccionales e institucionales. En algunas provincias, los ISFD cuentan con un departamento de Investigación, donde los docentes cubren horas que son pagas; en otras, en cambio, son los ISFD o los docentes mismos los que tienen que tomar la iniciativa de promover y buscar fondos para la investigación en sus instituciones.

Fruto de lógicas institucionales en las que aún la investigación está paulatinamente ganando espacios como una línea de relevancia institucional, complementaria a la docencia y necesaria para la formación de los recursos docentes, sucede que en algunos casos los trabajos de investigación quedan circunscriptos a grupos muy selectos en cada institución (generalmente la formación de base suele ser un factor importante en la conformación de estos grupos). Si bien está claro que no todos los docentes de los ISFD serán docentes e investigadores, las políticas impulsadas en los últimos años intentan promover una mayor participación en estas actividades. Este intento se refleja de manera dispar en las instituciones. Existen sin embargo instituciones en las que el Rector/a organiza, acompaña y otorga legitimidad a los grupos de trabajo, más allá de que algunos sean remunerados y otros no.

Los problemas derivados de la administración de los recursos sigue siendo una cuestión de difícil gestión. Diferentes procedimientos administrativos hacen que los circuitos entre nación-jurisdicción-instituciones, se manejen con plazos no siempre estimables, más allá de la buena disposición y las voluntades individuales, a veces estos circuitos llevan a que los fondos no estén disponibles en los tiempos que se requieren; situación que genera al equipo participante como a los equipos directivos, conflictos, exceso de tareas y sobrecargas administrativas para agilizar los procesos.

El perfil de los profesores como investigadores está aún en proceso constitución, y los equipos y departamentos (o funciones) de investigación no pueden considerarse, en un importante número de situaciones, institucionalizados.

El hecho de que en los ISFD no exista la figura del docente-investigador con cierto grado de estabilidad, sino que cada convocatoria habilite la posibilidad de conformar nuevos equipos, contribuye por una parte a democratizar el acceso a la investigación como política de los ISFD, lo que es sin dudas positivo en esta etapa del proceso, pero cabe señalar que a la vez dificulta, en muchos casos, la consolidación y el fortalecimiento sostenido de equipos.

Más allá de esta descripción general, que surge de la propia evaluación de los equipos participantes de esta experiencia, existen algunos institutos en los que se están conformando equipos como resultado de sostener líneas institucionales de investigación, sin financiamiento - con el apoyo entre pares que se constituyen en red - o bien a partir de las distintas convocatorias del INFD, sobre todo a partir del programa “Conocer para incidir”.

En relación con la distribución de tareas y tiempos en general no se evidencia una organización del trabajo en función de la investigación, sino que se le dedican tiempos que se quitan a otras funciones, priorizando la función docente, lo que en muchos casos dificulta el cumplimiento de cronogramas y objetivos. En la mayoría de las jurisdicciones la independencia de la carga horaria dedicada a la investigación de la regulada por el régimen de incompatibilidad, lleva a que, en un importante número de casos los docentes incluyan el tiempo de investigación dentro de su tiempo de descanso (fines de semana) y no dentro del tiempo institucional.

Un elemento adicional, interesante de señalar, es que especialmente las instituciones que se encuentran localizadas en ciudades pequeñas o de difícil acceso, se nutren de docentes de otras localidades, lo que lleva a que a veces los encuentros personales sean ocasionales. Si a esto se suma que en algunas localidades los problemas de conexión de banda ancha son frecuentes, las condiciones reales para la conformación de equipos son bastante complejas.

V. APORTES A LA IDENTIFICACIÓN DE INDICADORES DE EQUIDAD EN EL ACCESO AL CONOCIMIENTO

A. Hacia una tipología de los institutos analizados

Trabajar con información secundaria requiere siempre la explicitación de algunas cuestiones. En primer lugar, la información con la que se trabaja proviene de los relevamientos del sector educativo, organizados desde el Ministerio de Educación de manera sistemática y continua desde 1996. Se trata de información completada por los establecimientos educativos, en este caso, por los institutos de formación docente. Si bien la cobertura de la información ha aumentado a través de los años, puede darse la situación de que alguna institución durante algún año no complete el relevamiento estadístico.

En segundo lugar, es necesario aclarar que la captación de información se realiza considerando grupos de alumnos por carrera y por título y no se dispone de información de cada estudiante que pueda procesarse a nivel de cada jurisdicción. Si bien cada institución dispone de los legajos por alumno, los relevamientos estadísticos consensuados a nivel nacional aún no incorporan datos nominales. Esta aclaración sobre todo es necesaria ya que algunos de los indicadores utilizados para la elaboración de la tipología, permiten una aproximación a los comportamientos de la matrícula, si bien no los reflejan cabalmente.

Por último, la interpretación que se hace de los indicadores requiere siempre de un conocimiento cercano de las instituciones. La pérdida o estabilidad en la matrícula en una determinada carrera puede deberse a decisiones positivas, por ejemplo, la apertura de otras carreras en el mismo centro de estudio o también, al agotamiento de una determinada formación o a modificaciones en el campo del mercado de trabajo que, aunque repercutan negativamente en esta dinámica (incorporación de más estudiantes) habilitan buenos horizontes para los jóvenes y adultos (acceso a puestos de trabajo). En este sentido, sólo señalar que no se pueden hacer apreciaciones lineales aunque efectivamente sí podemos describir una determinada situación.

El comportamiento de la matrícula da cuenta del crecimiento (o no) de las instituciones. Éste a su vez puede estar evidenciando las políticas desarrolladas por la jurisdicción o por las instituciones para la ampliación del acceso a este nivel de enseñanza y la respuesta de la población a esta convocatoria. Esto también se ve impactado por condiciones sociales y económicas que favorecen o no la posibilidad de que personas en condiciones de acceder al mercado de trabajo puedan además estudiar en la educación superior o bien, postergando el ingreso al empleo, estudien. Este indicador por lo tanto da cuenta de la ampliación del acceso a esta oferta educativa.

La tasa de egreso, por su parte, da cuenta de la probabilidad de éxito en términos de “trayectoria teórica”. Si de cada 100 ingresantes sólo 50 consiguen egresar o recibirse al cabo de 4 años,

apenas la mitad de los estudiantes pudo completar el ciclo de estudio en el tiempo considerado “ideal” para completar la carrera. Este indicador también es sensible a los cambios en la duración de los planes de estudio y, obviamente, a las dificultades que los estudiantes van encontrando para aprobar las materias y cursar en los tiempos previstos y también a los cambios de carrera o de vocación de los estudiantes. Sin embargo, no deja de ser uno de los indicadores más utilizados para dar cuenta de los resultados de la educación en este nivel de enseñanza. También la educación superior universitaria tiene dificultades en este aspecto. Con todas estas aclaraciones, señalaremos que pueden observarse desempeños muy diferenciales según las carreras y según las instituciones.

“... Aun cuando el indicador egresados por ingresantes no tenga la exactitud requerida, es claro que revela la existencia de problemas de deserción y repetición en las universidades argentinas...” (Fanelli, A. M. 2000).

Cuanto mayor trabajo se realice con la información relevada desde las instituciones y desde los centros de investigación, mayores serán las posibilidades de poner sobre la mesa algunos problemas a los que aún no se le pone nombre o número y sin embargo, engrosan los temas pendientes de resolución, claramente, la baja retención de algunas carreras y de algunas instituciones. Esto resulta aún más alarmante cuando estamos en presencia de instituciones pequeñas que no tendrían mayores impedimentos para realizar un seguimiento más cercano de las trayectorias de los estudiantes y, sin embargo, debido a prácticas que no se modifican, siguen produciendo los mismos resultados.

La matriz se armó considerando la información secundaria disponible, elaborada por la DINIECE a partir de los Relevamientos Anuales (información recogida al 30 de abril de cada año) para el período 2004 a 2008.

La evolución de matrícula considera ese período, y es el indicador que permite agrupar a las instituciones según su comportamiento (estable o en crecimiento o con pérdida de matrícula) y su tamaño (pequeñas, si tienen hasta 250 estudiantes, medianas, si tienen hasta 500 y más de 500 son consideradas grandes).

La tasa de egreso se calculó como cociente entre los egresados del año 2008 respecto del total de ingresantes en el año 2005, por carrera. Para atribuirle la calidad de MEDIA o BAJA se consideró el promedio de esa tasa por carrera, considerando todas las instituciones del país, de manera que aquellas instituciones que tienen tasas de egreso similares o por encima del promedio para esa carrera a nivel nacional, se consideran con tasas de egreso Medias y las que tienen valores por debajo de ese promedio se consideran Bajas tasas de egreso. Como se observa en el Cuadro I, hay carreras que tienen tasas muy altas de egreso, como el profesorado de educación física, el profesorado para el nivel primario, el de geografía y el de educación especial. De esta manera, cada institución está comparada respecto del colectivo de instituciones que en el país ofrecen esa misma oferta.

Tabla 27. Ingresantes, egresados y tasa de egreso según carreras de formación docente.

Carrera	Ingresantes	Egresados	Tasa de egreso
Primaria / EGB	22.052	11.427	51,8
Media / Secundaria	22.265	6.462	29,0
Ciencias Sociales	347	65	18,7
Historia	4.335	1.601	36,9
Geografía	2.048	885	43,2

Lengua	4.772	1.491	31,2	
Matemática	6.831	1.462	21,4	
Biología	3.932	958	24,4	
Educación Especial	4.166	1.745	41,9	
Otras	21.237	11.463	54,0	
Educación Física	9.607	7.658	79,7	
Idioma Inglés	5.805	2.141	36,9	
Artística (Visuales - Música)	2099	265	12,6	
Tecnología	3.726	1.399	37,5	

Fuente: Elaboración propia en base a información del Relevamiento Anual 2005 y 2009. DINIECE

Nota: Total país. Ingresantes 2005 y Egresados 2008. La tasa de egreso se calcula considerando los egresados del año 2008 sobre los ingresantes del año 2005.

El cuadro permite identificar también cuáles son las carreras que capturan la mayor cantidad de estudiantes en el ingreso a la formación. Hemos seleccionado únicamente las carreras de los institutos que han participado del programa de investigación.

La tipología que es resultado de este análisis de información, permite identificar problemas importantes en la promoción y egreso de los estudiantes de formación docente en la educación superior no universitaria. La mitad de las instituciones que han formado parte de este estudio presentan tasas de egreso muy bajas, en general por debajo del 20%.

De acuerdo a la tipología definida, dos tercios de las instituciones son pequeñas (18/24), tienen menos de 250 alumnos. Algunas carreras tienen apenas 20 ingresantes por año. Esto da cuenta de una oferta que aún concentrada en las áreas urbanas más importantes, en las localidades del interior del país da cuenta de una condición que difícilmente se puede sostener en el tiempo. La mitad de estas instituciones pequeñas presentan bajas tasas de egreso.

Las instituciones que han incorporado matrícula o se mantienen estables en los últimos años y que tienen tasas de egreso medias, es decir, que acompañan el comportamiento promedio del país, son las que figuran en el cuadrante superior izquierdo del cuadro: son solamente 5 respecto del conjunto de instituciones analizadas, otras tres tienen buenas tasas de egreso, pero han perdido matrícula en el período observado.

Dejamos fuera de esta tipología a las instituciones que no tienen información o que son nuevas y recién están incorporando estudiantes (4 casos).

Tabla 28. Instituciones clasificadas por evolución de la matrícula y tamaño, según comportamiento de la tasa de egreso

	Matrícula estable o en crecimiento			Pérdida de matrícula		
	Pequeñas	Medianas	Grandes	Pequeñas	Medianas	Grandes
Tasa de egreso MEDIA	NEA - Inglés - TE: 43,8%	NEA - Primaria - TE: 50%	CENTRO - Ed. Física - TE: 60%	NEA - Geografía - TE: 90%	PATAGONIA - Ed. Física - TE: 82%	
	NOA - Lengua - TE: 28,5%			CENTRO - Matemática - TE: 25%		
	CUYO - Matemática - TE: 30,7%					

Tasa de egreso BAJA	PATAGONIA - Primaria - TE: 13%	CUYO - Historia - TE: 24,6% - Lengua - TE: 31,4%	NOA - Tecnología - TE: 10,5%	PATAGONIA - Artes - TE: menos del 1%		CENTRO - Especial - TE: 17,8%
	CUYO - Primaria - TE: 35,8%			CUYO - Sociales - TE: menos del 10%		
	METROPOLITANA - Primaria - TE: 20%	NOA - Biología - TE: 7,4%				
	CENTRO - Matemática - TE: 7,6%	METROPOLITANA - Primaria - TE: 9,6%				
	METROPOLITANA - Primaria - TE: 18,5%					
Nuevas o sin información de egresados	PATAGONIA - Artes - Nueva 20 egresados			METROPOLITANA - Tecnología - no hay egresados		
	NOA Nueva sin información					
	NOA - Tecnología - sin información					

Fuente: Elaboración propia en base a información de los Relevamientos Anuales 2004 a 2008, DINIECE.

Tomando como referencia la tipología elaborada que acabamos de presentar, y con las salvedades explicitadas respecto del alcance que indicadores como los utilizados aportan al conocimiento de la realidad institucional, hemos seleccionado cuatro casos con el fin de visibilizar la dinámica de las instituciones y sus estrategias. Si bien estos casos no se presentan como casos extremos, representan en buena medida la diversidad de situaciones resultantes de la combinación de las tres variables antes mencionadas: retención de matrícula, tamaño y tasa de egreso.

Caso: Institución mediana, sin pérdida de matrícula y tasa de egreso medias -altas (50%)

Se trata de una Escuela Normal creada a inicios del siglo XX, ubicada a unos 50 Km. de una capital de provincia. El nivel terciario se inaugura en 1971 incorporando el profesorado de enseñanza primaria y unos años más tarde el profesorado de nivel inicial. En 1998 se agregan los profesorados para la EGB 3 y para el Polimodal en Lengua, acompañando la nueva estructura del sistema educativo. La institución está organizada en departamentos, uno de Formación inicial, uno de Promoción, investigación y desarrollo y un tercero de Capacitación, perfeccionamiento y actualización permanente.

En la actualidad la institución es pequeña, tiene 490 estudiantes, la mitad de los cuales corresponde a la carrera de Lengua y Literatura. Sólo un 15% son varones. Un tercio de los ingresantes son recientes egresados del nivel medio, el resto ya tuvo un recorrido anterior por otras carreras de nivel superior aunque no siempre las han completado. Esto hace que, según las edades, los estudiantes se repartan también en tercios: un 36% tiene más de 25 años, un

35% tiene entre 20 y 25 años y el resto, tiene menos de 19 años. En relación a los egresados, el mayor número es de la carrera de enseñanza para el nivel primario.

Sobre las barreras para el acceso y la permanencia de los estudiantes, los docentes entrevistados dan cuenta de dificultades en el primer año de cursada, de altos niveles de abandono en esta primera etapa, causados básicamente por dificultades de tipo personal: se trata de *“grupos heterogéneos, asisten jóvenes de diferentes clases sociales y entornos”*. La heterogeneidad, conceptualizada de manera negativa, también hace referencia a las trayectorias educativas previas, a las motivaciones y a las capacidades requeridas para cursar esta carrera. Algunos docentes señalan que, si bien los estudiantes persiguen una salida laboral, no sienten placer por las materias, no les interesa mucho su estudio. Se menciona también al alumno recurrente como alguien que permanece muchos años en la institución (seis aproximadamente) y luego termina abandonando.

Por otra parte, se refiere a la educación de los padres y la escasa motivación de los estudiantes como factores que operan como obstáculo para la trayectoria exitosa de los estudiantes. También hacen alusión a un contexto poco favorecedor de los aprendizajes que tiene que ver con cuestiones que la institución no garantiza: acceso a Internet, falta de recursos en la biblioteca vinculados a la Lengua y la Literatura.

Según los entrevistados, la normativa no actúa como barrera para el proceso formativo ya que, al plantear la correlatividad se da al estudiante cierta flexibilidad para adecuar su cursado a cuestiones personales y / o laborales. Lo mismo sucede con las inasistencias, ya que el docente maneja cierto margen de maniobra en relación a atender situaciones particulares.

Si bien se considera que la carrera docente tiene una duración de 4 años, el promedio de finalización es de 5, considerando los entrevistados que los espacios de las prácticas podrían ser los causantes de la demora. Tanto docentes como alumnos consideran que la flexibilidad es un factor que facilita que el alumno pueda permanecer, aunque también coinciden en que en casos particulares jugaría también como obstaculizador, por el régimen de correlatividades.

Algunas de las situaciones que obstaculizan el desarrollo de las prácticas pedagógicas, según los alumnos, son las que se vinculan fundamentalmente con la falta de acuerdo entre los sujetos implicados en las mismas: alumno practicante / docente de residencia / docente de la didáctica / docente del curso.

No obstante también mencionan las que contribuyen a su realización: la orientación pedagógica y didáctica tanto de los docentes de la escuela como del profesorado.

En relación a las estrategias que despliega la institución para promover la retención, los docentes se perciben a sí mismos como facilitadores en la tarea de acompañar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a nivel institucional no hay seguimiento de la trayectoria de los estudiantes ni estrategias que permitan operar sobre las dificultades que se señalan. Si bien el equipo de conducción destaca que se estudia y analiza la información, para luego enviarla a la dirección de nivel, los profesores entrevistados sostienen que a nivel de la institución sólo se trabaja sobre casos puntuales y estiman que el seguimiento lo realiza cada profesor, es decir que si efectivamente se hace algún análisis, éste no es conocido por los docentes. La información producida parece tener un carácter estrictamente administrativo.

Sobre las concepciones de equidad, el equipo de investigación que trabajó en la institución advierte que hay cierta limitación para reconocer al otro (alumno) tal cual es y, en cambio, hay un reclamo sobre lo que no hacen: *les falta autonomía, son irresponsables, poco comprometidos*.

Se observa también cierta ambigüedad sobre las instancias de participación existentes. En la voz de docentes y estudiantes no hay certeza sobre la existencia del centro de estudiantes, hay opiniones divergentes (la entrevista al equipo de conducción confirma la no existencia del centro). En cambio, hay representantes por curso y participan de la organización de actividades recreativas, culturales o académicas.

Los espacios de encuentro se producen únicamente propuestos desde la rectoría y a partir de situaciones o temáticas puntuales; no parece haber un trabajo más abarcativo sobre problemáticas que deban ser consensuadas para su conocimiento y abordaje.

En relación a las estrategias desplegadas para favorecer el acceso y la permanencia en la carrera, en la entrevista realizada al equipo directivo se identificaron algunas señaladas como más relevantes:

- ✓ Antes del ingreso a la carrera, se organizan talleres que permiten a los ingresantes tener una aproximación al perfil de la carrera, duran unas 3 semanas y participan los docentes pedagogos y disciplinares. Además de presentar información sobre la propuesta formativa se realizan ejercicios que permiten evaluar ciertas competencias básicas. Tienen el objetivo de “nivelar” a los estudiantes.
- ✓ Por otra parte, dos veces por año, desde 1993, tiene lugar un taller de Autoevaluación Institucional, en general en torno a la presentación de resultados de encuestas implementadas por carrera.
- ✓ En relación a favorecer la permanencia, existen unas 30 becas de Nación entre los estudiantes de la carrera. De ellas, 6 corresponden a Elegir la Docencia; éstas parecen alcanzar a un grupo reducido de alumnos, hay muchos que las requieren y no pueden acceder.

En relación a otros recursos disponibles para los estudiantes para acompañar su trayectoria en la institución, la biblioteca funciona en los tres turnos, cuenta con 1.430 volúmenes. Sin embargo, parece ser escaso el corpus de libros vinculados a lo disciplinar y, en consecuencia, suele ser poco utilizada por los estudiantes, ya que no cuenta con libros para el nivel superior, sí para la educación primaria y secundaria. Los préstamos se realizan sólo por 48 horas. Por ello algunos consideran que habría una necesidad de llevar a cabo algunas actividades orientadas a una mayor difusión para ampliar el uso de este recurso o desarrollar tareas que permitan una mayor articulación entre las estrategias de acceso al conocimiento. Al respecto, la bibliotecaria propone “*ampliar los tiempos de préstamo del material a los alumnos del nivel superior, y organizar jornadas culturales*”. Por su parte, los estudiantes coinciden en que la biblioteca ayuda mucho, pero no todos pueden utilizarla.

La sala de informática está disponible en el turno noche, tiene unas 30 computadoras pero no hay conexión a Internet. Se utiliza para hacer trabajos, presentaciones en PowerPoint. Hay un encargado de la sala que habilita el acceso a los estudiantes.

Según la coordinadora regional de los proyectos de investigación se observa “*un escenario donde no se logran visualizar acciones precisas y de alto impacto, ni estrategias de acción que realmente permitan o garanticen la equidad en el acceso al conocimiento*”. En el mismo sentido,

los docentes entrevistados consideran que muchas de las acciones llevadas a cabo no están institucionalizadas, que responden a experiencias aisladas y poco sistematizadas, lo que favorecería a unos pocos.

En relación a las estrategias de trabajo desplegadas para la enseñanza en el aula, los docentes entrevistados mencionan que:

Se trabaja con conocimientos previos y de allí explican el tema, luego realizan ejercicios.

Se aplican estrategias de lectura y de producción textual (monografías), estrategias de lectura, de crítica literaria.

Otros presentan el tema con soportes tecnológicos, power, retroproyector, a partir de allí los alumnos trabajan en grupo, producen, socializan, investigan. Se pone el acento en la producción escrita y la expresión oral, acompañada de la fundamentación.

En las prácticas se hacen análisis de clases o de casos. Se trabajan con las mismas clases que ellos dan y se analiza lo que hicieron, lo que podrían haber hecho.

Otros, después de presentar el tema preparan consignas de trabajo grupales.

Entre los recursos más empleados para dar clase se mencionan: “Tiza, pizarrón, PowerPoint, filminas, esquemas, gráficos, casos”. En las entrevistas se observa una referencia menor al uso de recursos tecnológicos, especialmente al uso del cañón, hay un fuerte apego al uso de la tiza y el pizarrón como algo que “nunca falla”. Las clases generalmente son expositivas, mucha producción grupal, de reflexión y análisis.

Respecto de la evaluación de las estrategias de enseñanza en el aula, si bien no está del todo explicitado, los docentes y alumnos valoran trabajar de la manera en que lo hacen y rescatan al grupo como soporte para el aprendizaje.

Los diferentes actores mencionan a su vez, como limitantes:

- docentes que añoran al alumno de años anteriores que contaban con una titulación previa.
- Falta de un centro de estudiantes.
- Las representaciones que construye el docente respecto al alumno: alumnos jóvenes versus alumnos mayores; alumnos que poseen condiciones, y alumnos que carecen de ellas.
- Falta de una biblioteca acorde a la carrera.
- Falta de sistematización de los espacios de práctica.
- Un sistema de bacas que no incluye a todos.
- Falta de servicio de Internet.

- Pocos espacios de clases de consulta, por negativa de docentes y poco aprovechamiento por parte del alumno.
- Falta de precisión en la definición de los criterios de evaluación institucional.

Como promotores, se mencionan los siguientes:

- la presencia en el instituto de un Consejo Consultivo que actúa en casos puntuales y de interés para el docente o el alumno.
- Seguimiento de la trayectoria escolar del alumno y manejo de la información.
- Jornadas de auto-evaluación que permitiría a la institución identificar situaciones que obstaculizan la tarea.
- Predisposición del equipo directivo para la creación del centro de estudiantes y su legitimación.
- El sistema de becas.
- Equipamiento de recursos bibliográficos e informáticos.
- Servicio de acompañamiento al alumno: sistema de tutorías, clases de apoyo, etc.
- Régimen de cursado flexible.

Propuesta del equipo de investigación de un conjunto de acciones

A continuación se presenta un conjunto de acciones o estrategias que podría desarrollar la institución para mejorar la permanencia de los estudiantes, según los integrantes del equipo de investigación de este instituto.

Esta propuesta surge luego del trabajo realizado por el equipo de investigación, lo que daría la pauta de cierta decisión para operar sobre alguna de las cuestiones abordadas durante el proceso investigativo

- Trabajar con las instituciones secundarias de la zona, articulando no solo contenidos sino estrategias de abordaje de los mismos,
- Realizar un diagnóstico de los ingresantes
- Trabajar institucionalmente la dimensión pedagógica del PEI en relación a las estrategias que permitan la equidad en el acceso al conocimiento.
- Crear espacios de formación que permitan trabajar lo cultural.
- Trabajar en red con universidades y otras instituciones ya que las únicas instituciones con las que trabaja son las escuelas asociadas.
- Reflexionar sobre la construcción propiamente escolar, pedagógica, de la desigualdad, partiendo de la idea de que la institución escolar no solamente reproduce las desigualdades sino que produce sus propias marcas exclutoras.

Tomando como base los datos proporcionados por los estudiantes y también por los docentes, el equipo de investigación del instituto sintetizó las demandas que estos expresan en una agenda de acciones futuras tendientes a consolidar la equidad en el acceso al conocimiento. Esta agenda puede comprender las siguientes acciones:

- Mejorar la articulación entre materias
- Desarrollar jornadas institucionales de intercambio de estrategias empleadas para facilitar el acceso al conocimiento
- Extender el sistema de tutorías
- Incorporar en los talleres iniciales temáticas orientadas a fortalecer la elección vocacional
- Establecer acuerdos sobre criterios institucionales de evaluación para la carrera
- Organizar tiempos y espacios específicos de consulta o clases de apoyo
- Promover la creación de becas institucionales (por ejemplo de fotocopias)
- Propiciar la creación del Centro de Estudiantes
- Ampliar los beneficios de los recursos informáticos (instalar Internet en sala de informática)
- Promover el uso de los recursos informáticos y de la biblioteca

La existencia de estas propuestas da cuenta de una preocupación en la identificación de problemas y en la necesidad de abordarlos. Sería conveniente dar seguimiento al trabajo de los años siguientes para ver si la movilización despertada por la investigación tiene impacto en las prácticas institucionales y ayuda a mejorar la trayectoria educativa de los estudiantes y sus aprendizajes.

Caso: Institución mediana, con una tasa de egreso del 82% y pérdida de matrícula

El instituto se ubica en la ciudad capital de una provincia patagónica de alrededor de 47.500 habitantes y ha establecido recientemente un nuevo horario de funcionamiento: entre las 8 y las 15 horas. Es una institución de nivel superior no universitario de gestión estatal provincial creada en el año 1968 que forma profesores de educación física.

El edificio sede del ISFD consta de varias dependencias: dirección, secretaría, sala de profesores, biblioteca, 7 aulas (3 con televisores y vídeo), aula magna, un mini gimnasio, buffet, baños, depósito de materiales deportivos, depósito administrativo y patio interno cerrado. En los dos últimos años se ha construido un nuevo espacio para la biblioteca y otro para la sala de informática. También se construyó una cancha de básquet y una de fútbol. Desde el año 2001 el instituto cuenta con un natatorio cubierto climatizado.

La institución se organiza en torno del Consejo Directivo, que cuenta con representación de los claustros docentes, alumnos y egresados que son elegidos a través del voto. Por su parte, la planta funcional se completa con dos bibliotecarios, un técnico en computación, seis

administrativos, cuarenta y cuatro profesores. En el año 2009 la matrícula total de la institución ascendió a 417 alumnos.

Un dato interesante a remarcar es que los profesores de la institución poseen cargos y no horas cátedra, situación que les permite realizar tareas de capacitación, extensión e investigación. Como la formación de grado de la mayoría de los profesores transcurrió en el mismo instituto, esto le imprime al cuerpo docente ciertas características homogéneas que se reflejan en las prácticas docentes. Como se mencionó anteriormente, en el año 2010 se ha establecido el horario de dictado de clases entre las 8 y las 15 hs, en un intento por dar solución a la demanda de los alumnos ante horarios de cursada dispuestos a lo largo de todo el día.

Entre las normativas que regulan el funcionamiento institucional se destaca la Ley N° 2288, sancionada en el año 1988, que establece la reglamentación de los ISFD de la Provincia, la Resolución N°2801/08, de aprobación del Diseño Curricular del ISFD, con una organización curricular por áreas disciplinares y formatos alternativos - asignaturas, seminarios de integración y talleres - como sugiere la Resolución 24/07 del CPE-RN y el Reglamento Interno que establece pautas de comportamiento de los alumnos, derivadas de las exigencias organizacionales. El instituto tiene convenios y acuerdos con la totalidad de jardines y escuelas primarias y secundarias de la ciudad para que sus alumnos efectúen las prácticas docentes, y en el caso de las prácticas no formales con la mayoría de los clubes, asociaciones deportivas, etc. También posee variados convenios con el Área de Deportes Provincial y Municipal, de los que participan docentes y alumnos del instituto en diferentes programas municipales y provinciales. A partir de la inauguración del edificio, muchas instituciones escolares, deportivas y organizaciones sin fines de lucro utilizan sus instalaciones.

En el lapso comprendido entre los años 2004 -2008 se observa un descenso en la matrícula del 20%. Si comparamos la evolución de la matrícula con el número de jóvenes que ingresaron al instituto en el mismo periodo de tiempo se observa una disminución de los alumnos ingresantes al ISFD a partir del año 2005 que parece comenzar a evolucionar favorablemente en el año 2008.

Los alumnos que asisten al ISFD son en su mayoría varones (62%) y jóvenes de entre 18 y 20 años (40%) y 21 y 24 años (48%). Aproximadamente el 18% de ellos tienen padres que completaron el nivel de estudios superior y el 32% que ha culminado estudios secundarios o posee estudios terciarios incompletos.

El 90% de los alumnos vive a menos de 30 cuadras del instituto. Sólo el 12% cuenta con ingresos que le permite solventar mayormente sus gastos. El rendimiento académico es muy bueno para el 28% de los estudiantes y bueno para un 50%. Esta situación se refleja en que la mayoría de los estudiantes (63%) dice no presentar dificultades durante el cursado de las distintas asignaturas de la carrera.

Los docentes del instituto caracterizan a sus alumnos como *jóvenes* con una marcada inclinación o gusto por el deporte que condiciona las *motivaciones en la elección de la carrera*; con una fuerte *dependencia económica familiar*, *pertenecientes a una clase social media-baja* (que estaría determinando y restringiendo la elección de la carrera) y con una *trayectoria escolar previa deteriorada*: "falta de hábitos de estudio", "de autonomía y reflexión", las "falencias en la concentración" y la "escasa vocación" son algunas de las formas con las que los docentes nombran a sus alumnos.

Alumnos y docentes valoran positivamente la formación brindada por el instituto y los aspectos que rescatan en este sentido son: *la importancia de contar con una infraestructura adecuada y servicios* (tener edificio y pileta propia), *las estrategias pedagógicas implementadas* tendientes a favorecer y promover la equidad en el acceso al conocimiento (por ejemplo, becas, tecnología disponible para docentes y alumnos, biblioteca, etc.) y *la capacitación permanente de los profesores*.

Los actores institucionales reconocen las siguientes barreras para el acceso y permanencia de los alumnos: *la situación económica como "barrera" para la permanencia en el nivel*; *el propio alumno como "barrera" para el acceso y permanencia en el nivel*, ya que la condición estudiantil actual se presenta como un obstáculo para muchos docentes que la enuncian desde la "falta" y el "déficit"; *la especificidad de la carrera como "barrera" para la permanencia en el nivel*, ya que requiere específicas habilidades y destrezas motoras, y *las características institucionales como 'barrera' para la permanencia en el nivel*, ya que la organización y distribución de los horarios que afecta las posibilidades reales de estudiar por parte de los alumnos.

Las representaciones y concepciones de la equidad de los diversos actores pueden ser conceptualizadas de la siguiente manera: *equidad es conocer la diversidad de saberes y disposiciones de los estudiantes (enseñar todo a todos)*; *equidad es reconocer las condiciones de vida de los estudiantes* (entiende que las cuestiones sociales, familiares o laborales de algunos alumnos se vinculan y conspiran con las posibilidades equitativas del acceso al conocimiento) y *equidad es distinguir y favorecer condiciones institucionales* (afirma la existencia de obstáculos que quebrantan posibilidades de educar brindando situaciones de equidad). En relación con las *representaciones respecto de las condiciones que limitan la equidad en el acceso al conocimiento*, las valoraciones de los actores socio-educativos se agrupan entre aquellos que consideran que *la institución formadora no limita el acceso al conocimiento* y quienes advierten que la existencia de *condicionantes institucionales* que circunscriben la posibilidad de acceder al conocimiento pueden vincularse a *la insuficiencia de estrategias pedagógicas*, a *las características de algunos docentes*, a la implementación de *algunas instancias de evaluación*, a *la insuficiencia de infraestructura y servicios* o a *la inadecuada distribución de los tiempos*.

Los distintos actores identifican como múltiples los retos que la institución formadora afronta para promover la equidad en los alumnos y los relacionan con aspectos intrínsecos a la propia institución (cuestiones vinculadas al funcionamiento y la dinámica) y extrínsecos (las condiciones de los estudiantes, las trayectorias escolares previas, la insuficiente cantidad de becas que se otorgan a los alumnos). Así los desafíos identificados son: *compensar las situaciones y condiciones de los estudiantes* (se advierte que algunas estrategias han puesto en marcha, como por ejemplo el taller de alfabetización, en todas las materias del área deportiva se hizo un replanteo para trabajar lo motriz y no lo deportivo directamente), *realizar autocríticas y acordar criterios institucionales* (refiere a la necesidad de efectuar autocríticas, producir documentos, generar estrategias colectivas y acuerdos internos) y *revisar aspectos del propio funcionamiento institucional* (se vincula con los concursos docentes, la búsqueda de alternativas para que el comedor funcione y la necesidad de realizar un seguimiento y acompañamiento de los alumnos).

La institución formadora realiza variados esfuerzos para lograr nuevos modelos de funcionamiento formal e implementa estrategias para manejar los recursos materiales y, especialmente, los humanos. Las representaciones que los actores poseen sobre los modos institucionales de rastreo de la información se presenta en un amplio abanico: para algunos es inexistente el seguimiento de los aprendizajes y para otros se efectúa desde un matiz administrativo sin sistematización. Desde el Equipo Directivo el seguimiento se enuncia de un

modo más intuitivo, posiblemente por la antigüedad en el cargo y el conocimiento profundo de cada situación. Los profesores sostienen que el seguimiento existe sólo por parte de algunos docentes y a través de las cátedras que tienen a su cargo. En todos los casos coinciden en la inexistencia de datos sistemáticos que permitan hacer análisis y propuestas de mejora en términos de la calidad de los aprendizajes que adquieren los alumnos.

Los profesores trabajan en espacios comunes y reconocen que las reuniones de áreas constituyen el espacio institucional por excelencia para propiciar el intercambio y la discusión pedagógica. Ocasionalmente describen la existencia de las reuniones de jefes de áreas o de jornadas institucionales para la discusión de otros aspectos de índole pedagógica, la organización de charlas con especialistas desde algunas asignaturas y el trabajo con alumnos en la organización de eventos puntuales.

En relación con las estrategias de ingreso al nivel es importante aclarar que en el ISFD perduró aproximadamente hasta el año 2000 un examen de ingreso eliminatorio. Los profesores del instituto impulsaron el ingreso no eliminatorio y fomentaron la preparación de los aspirantes en las destrezas motoras requeridas para sortear exitosamente el examen de ingreso. Actualmente para ingresar al ISFD los alumnos, además de cumplimentar ciertos requerimientos (estudios médicos de diverso tipo y documentación personal), se preparan académicamente en las distintas disciplinas para luego ser evaluados en cada una de las áreas que integran el plan de estudios. Esta evaluación tiene una finalidad diagnóstica de aspectos motrices y cognitivos de los postulantes que permita posteriormente realizar la adecuación de los contenidos de cada una de las orientaciones de la carrera. Desde el gabinete psicopedagógico se administra a los alumnos ingresantes una encuesta que indaga sobre distintos aspectos: personales, familiares, historia escolar, etc. que posibilita efectuar una aproximación a las características de los ingresantes, intereses, expectativas, entre otros aspectos. Para algunos alumnos y docentes la estrategia de ingreso opera como un facilitador para el éxito de los aprendizajes ya que les permite advertir si se encuentran preparados para transitar la carrera y actuar en consecuencia, para algunos alumnos del centro de estudiantes, en cambio, sigue siendo un mecanismo de exclusión.

La institución, en forma sistemática, implementa - a través del tiempo - distintas estrategias de acompañamiento a los estudiantes, entre otras, tutorías, talleres, clases de apoyo, alfabetización académica, becas, gabinete psicopedagógico, orientadas a favorecer el acceso y cursado exitoso de los alumnos.

El seguimiento de indicadores educativos se realiza de forma ocasional y existen ciertos acuerdos respecto de la necesidad de sistematizar y analizar las trayectorias de los estudiantes; las *estrategias que promueven la discusión pedagógica y el trabajo colectivo*, se centran en las reuniones de área, como espacio de encuentro, intercambio y búsqueda de soluciones.

El ISFD posee diversos modos de articulación - convenios y acuerdos -, con la totalidad de organizaciones educativas y deportivas de la región, participa activamente en programas y proyectos gubernamentales y no gubernamentales vinculados con el deporte, la recreación, el turismo, la salud. En términos de impacto a nivel regional y provincial, es una institución reconocida por su trayectoria y por su constante presencia en diferentes eventos, aspecto que se reconoce como una fortaleza centrada en la extensión y transferencia al medio.

El régimen de asistencia está establecido en el plan de estudios y varía según sean los requerimientos de cada asignatura (promoción o aprobación de cursado con examen final). El ISFD no contempla la categoría de alumno libre. Los actores socio-educativos entrevistados

manifiestan distintas opiniones respecto de la incidencia del régimen de asistencia en la permanencia de los alumnos en la carrera. Mientras que para unos no representa un obstáculo, para otros resulta una traba que contribuye a extender el tiempo que demanda a los alumnos recibirse y hay quienes reconocen la necesidad de consensuar criterios para flexibilizar la asistencia.

Sólo el 17% de los alumnos completaron la carrera en el tiempo establecido por plan de estudios (4 años). Quienes lo hicieron en el período comprendido entre los años 2002 a 2004 (56 %) emplearon entre 7 y 5 años en finalizar la carrera. Finalmente los estudiantes que ingresaron a la institución en los años 2001 y antes de esta fecha, demoraron 8 años o más en recibirse.

Caso: Institución pequeña, con pérdida de matrícula y tasa de egreso baja (menos del 10%)

El instituto funciona en una localidad pequeña (de alrededor de 13.000 habitantes) de una provincia de la región Cuyo, en el horario nocturno, en el edificio de una escuela Primaria - que funciona por la mañana - y de una Universidad Nacional – que funciona por la tarde.

Aunque inició sus actividades en 1988, como Profesorado en Ciencias Sociales, en 1998 transforma la oferta y se inicia el Profesorado de Historia para EGB 3 y Polimodal. Cuenta con un promedio de 25 ingresantes por año y en total han recibido el Título de Profesores en Historia, 30 estudiantes. El promedio de tiempo para graduarse es de 6 años.

En 2009 tenía una matrícula total de 57 alumnos para la carrera y de 39 ingresantes, ascendiendo respecto de años anteriores. Este incremento se atribuye a las estrategias de difusión implementadas por el instituto con la colaboración de los referentes del CAIE (Centro de Actualización e Investigación Educativa).

La información relativa a los alumnos muestra que: se inscriben alumnos procedentes de distintas localidades de la provincia y de otra provincia vecina; en su mayoría son mujeres; de entre 20 y 30 años – aunque en 2009 tuvieron un 40% de alumnos con más de 30 años-; un 80% con trabajos poco jerarquizados y un 10 % en situación de desempleo; el 90 % carece de PC y/o internet y el 65 % vive con sus padres. Los padres de los alumnos no han terminado la escuela secundaria y, en algunos casos, tampoco han terminado la escolaridad primaria.

Las barreras para el acceso y permanencia de los alumnos reconocidas por los actores institucionales identifican tanto cuestiones relativas a los estudiantes (situación laboral, hijos pequeños, poco hábito de estudio, falencias en lectura y escritura, falta de vocación para la tarea docente, distancias entre los hogares y el instituto), como condiciones institucionales (falta de Biblioteca para la formación orientada y material didáctico en la institución y en la zona) y de las prácticas docentes (rutinización de acciones pedagógicas, aplicación inadecuada de estrategias de enseñanza, poca innovación en materiales y metodologías, desactualización de la bibliografía consultada o escasa profundidad en el tratamiento de los temas, escasa o nula articulación entre materias y entre áreas, criterios de evaluación ausentes y/o poco claros en las instancias de evaluaciones de proceso y en las finales).

Entre las condiciones normativas reconocidas como obstáculo para la permanencia en el instituto, se encuentra el sistema de promoción interanual: deben aprobar el 50% más una materia para poder cursar el año siguiente. Frente a esto, se instrumentó, por Resolución interna, un turno especial en abril para quienes adeuden una materia.

Asimismo, los docentes manifiestan la falta de flexibilidad de las normas provinciales para generar propuestas institucionales innovadoras.

La estrategia de ingreso es un curso obligatorio (a partir de normativas jurisdiccionales implementadas desde 2010). El mismo tiene por objetivo informar a los estudiantes sobre aspectos generales de la carrera y la institución. No aborda contenidos, solo características de cada uno de los espacios del primer año. El primer Taller de Ingreso, implementado durante el año 2009, fue realizado por docentes de la Formación General Pedagógica y algunos docentes seleccionados de la Formación Orientada, para efectuar charlas informativas con los aspirantes y en tiempos estipulados para cada uno, utilizando para ello las horas institucionales disponibles de cada docente responsable.

En el año 2010, el Taller de Ingreso ha sido desarrollado por todo el cuerpo docente. Ajustándose a la planificación institucional del mismo, se impartió a los alumnos durante dos encuentros técnicos de estudio, atendiendo a las sugerencias que recogieron de las entrevistas realizadas a los mismos.

Los resultados de estos talleres no fueron muy alentadores, puesto que, al no ser obligatorio ni eliminatorio, los alumnos asistían de manera irregular, no lo consideraban importante, además sostenían que los horarios del mismo se superponían con los horarios de trabajo, no coincidían con los horarios de los medios de traslado desde otras localidades, entre otras justificaciones.

Entre las estrategias que la institución ha organizado, atendiendo a cuestiones que podían resultar obstáculos para la permanencia de los estudiantes en el año 2009, se llevó a cabo un Taller de Expresión oral y Escrita. El mismo respondió a una necesidad muy sentida por docentes y estudiantes frente a las exigencias de los trabajos prácticos de algunas materias. Los mismos resultaron un escollo para la regularización y aprobación de las materias, a la vez que para el avance en los estudios. El taller se desarrolló a partir de actividades grupales e individuales, con evaluación. Su objetivo fue superar las dificultades en la expresión, tanto oral como escrita de los alumnos. Estuvo destinado a los alumnos de primer año y duró un semestre.

Los alumnos reconocen dificultades en las metodologías de estudio sobre todo durante los primeros años y en los casos de los que han egresado hace muchos años. Por otra parte, manifiestan poco conocimiento de las disposiciones reglamentarias, lo que les impide prever un cronograma de actividades como por ejemplo calcular los porcentajes de asistencia o programar los exámenes.

Entre las estrategias complementarias, se encuentra el traslado de estudiantes de localidades vecinas, financiado por la propia Municipalidad.

Este instituto no posee biblioteca; solo existen algunos libros de la formación pedagógica, que están a disposición en la Dirección del ISFD. Cuenta con 24 equipos de informática disponibles en el horario de clases que sólo pueden usarse con acompañamiento docente. La institución ha participado de proyectos en el marco del programa CAIE.

El manejo de los tiempos en la institución parece ser una cuestión conflictiva, si se analiza lo señalado como cuestiones sobre las que se estuvo trabajando:

- Horario de Ingreso: se modificó en dos oportunidades. Por ejemplo, antes de la última modificación, el ingreso era a las 20:00 hs. y en la actualidad es a las 17:00 hs, por los alumnos que vienen de otros lugares. Este cambio de horarios, no fue fácil, por los

docentes que trabajan en otras instituciones, por los horarios de trabajo de los alumnos que asisten al ISFD; de todas maneras, se considera y se flexibiliza en casos particulares.

- Traslado de alumnos procedentes de otras localidades: aunque la Institución lo gestionó ante la Municipalidad y se logró que los alumnos procedentes de una localidad distante a 30 km. cuenten con un transporte exclusivo y gratuito, la localización en otra ciudad conlleva dificultades para la asistencia, los trabajos colectivos, etc.
- Acuerdos institucionales sobre las prácticas docentes: además de los convenios en lo atinente a las prácticas docentes, se efectivizaron otros acuerdos con el fin de favorecer a los alumnos de otras localidades, y evitar que realicen un viaje en el contra turno; de esta manera, pueden efectuar las prácticas de ensayo correspondientes al 3º año de la carrera en los establecimientos educativos del lugar de origen, y la única condición es que se realicen con la evaluación de un docente titulado.
- Apoyos y clases personalizadas para la elaboración de Seminarios y Monografías: los alumnos son guiados y acompañados en la elaboración de los trabajos de investigación por los docentes correspondientes, aunque a veces no asisten a los encuentros, o bien no presentan los avances de investigación. Ante esta situación, se prevé a partir del presente año, que los alumnos presenten un esbozo o borrador del trabajo, una producción mínima, antes de rendir los parciales para regularizar la materia.
- Régimen de asistencia: existe un acuerdo institucional para reformar el régimen de asistencia. Para ello se elaboró un reglamento interno, con el asesoramiento de un docente – abogado, en el que se flexibiliza lo estipulado por el reglamento provincial, otorgándoles alternativas a los alumnos que superan el promedio permitido de inasistencias.

Como indicadores del tipo de participación existente dentro de la institución, se registra que aunque existen Jefes de Departamento, no son considerados parte del equipo directivo, por lo que, por ejemplo, la entrevista al equipo directivo tuvo como único destinatario al Director.

El *clima institucional* no da cuenta de conflictos instalados; de hecho, la mayoría de los docentes consultados responden que trabajan cómodamente, aunque de manera individual. Por otra parte, no existen grupos de estudiantes organizados. Según manifiestan directivo y docentes se convocó a la participación de los estudiantes pero no se formalizó. Existe un Consejo Consultivo con escasa participación de los diferentes actores.

En los *espacios de las prácticas*, aunque hay docentes a cargo de supervisar y acompañar a los estudiantes, no están reconocidas sus horas por falta de presupuesto. Por otra parte, se reconoce como un obstáculo la falta de recursos de los estudiantes para adquirir materiales didácticos, las dificultades horarias en el caso de estudiantes que trabajan y las dificultades de traslado en el caso de estudiantes de otras localidades.

Entre las condiciones que el equipo de investigación considera que obstaculizan una mayor equidad en el acceso al conocimiento, se mencionan: la falta de bibliografía específica, inadecuadas estrategias de comunicación sobre aspectos normativos, las estrategias docentes, la falta de flexibilidad en el régimen de asistencia, las pocas posibilidades de uso de la sala de informática.

El presente caso permite identificar ciertas condiciones que contribuyen a que el tema aún no se haya instalado de manera efectiva, o con consecuencias visibles, en la institución. El contexto en el que se mueve - caracterizado por alumnos con una trayectoria educativa no lineal, motivaciones no siempre vinculadas a la docencia, provenientes en parte de otra localidad, etc. – constituye una clara oportunidad para enfrentarse y desarrollar estrategias nuevas para favorecer la inclusión en el nivel. Sin embargo, varias de las estrategias desarrolladas parecen responder a requerimientos administrativos (curso introductorio informativo, que se sigue dictando, pero al que ninguno de los actores le supone una función significativa) o remediales, si consideramos los talleres de expresión oral y escrita, los cuales aparecen como un espacio independiente al de las demás materias, al servicio de dotar de ciertas herramientas a los alumnos. En lugar de organizar estrategias que se orienten a revisar en las prácticas docentes de todas las materias la condición de alfabetizar académicamente al alumno, la opción aparece como independiente, separada de los espacios de dictado curriculares. Esto se encuentra vinculado con la manera en que conciben la equidad. Al respecto, en este caso se centran en identificar barreras de diversa índole pero no formula positivamente la concepción de equidad – lo que implica visibilizar objetivos deseables respecto de cómo debiera de ser la cuestión - desde los distintos actores.

El lugar del texto y de las tecnologías de la información y el conocimiento no parece estar claro en esta institución, la cual no ha establecido como relevante poner a disposición material bibliográfico pertinente y actualizado, a pesar de contar con fuentes de financiamiento para ello. Algo semejante ocurre con los recursos TIC, ya que contrasta el hecho de un reconocimiento de la importancia del proyecto CAIE en la historia institucional, así como la existencia de 24 computadoras, con el hecho de que los estudiantes no reconozcan su disponibilidad y uso real. El hecho de que las mismas solo puedan ser usadas con el docente, limita claramente esa accesibilidad.

La dinámica institucional – no conflictiva pero con un claro sesgo “individualista” (en palabras de algunos actores entrevistados) – no parece favorecer la discusión alrededor de los problemas que enfrentan los estudiantes y docentes; más bien se manifiesta como una institución fragmentada, que funciona bajo el cumplimiento básico de lo que a cada actor le corresponde, pero que no se propone crecer en acuerdos, interpretaciones y reflexiones sobre los problemas. No existe aún un uso pedagógico de la información. Se reconoce un manejo personalista de estrategias y de tiempos, que por delegación casi natural ha asumido la figura del docente.

Sin embargo, parece existir en un grupo de docentes cierta preocupación y escucha frente a lo cual empiezan a desarrollarse acciones; es el caso de las modificaciones al curso de ingreso 2010 que menciona el equipo de investigación, a partir de esta experiencia o el mismo hecho de que se desarrollen iniciativas como el transporte gratuito a habitantes de otra localidad, el cambio de horario de cursada, la flexibilidad en las condiciones de asistencia, etc.

Caso: Institución pequeña, con pérdida de matrícula y tasa de egreso baja (menos del 9,6%)

El instituto desarrolla su actividad en una ciudad pequeña (de aproximadamente 5.000 habitantes), cabecera de partido. La formación docente en este partido se inicia en el año 1957 con la primera promoción de Maestros Normales Nacionales; en el año 1968 se cierra dicha carrera, se modifica la estructura y la formación de docentes pasa a estar en el nivel Superior. En 1981 se crea este instituto como servicio anexo a otro de otra localidad del partido. Entre los motivos que fundamentan esta iniciativa se mencionan la necesidad de formar a los jóvenes en el nivel terciario y de crear trabajo para los profesores de nivel medio.

La institución se inició formando maestros especializados para la rama primaria pero en 1985, a requerimiento de la Rama Inicial, se abre la carrera de Inicial para satisfacer una demanda real, pero se cierra en 1989 por reajuste de Planta Orgánica Funcional. En 1991 se abre la carrera de Profesorado Especializado en Jardín Maternal, cuyo objetivo fue formar recursos humanos para la apertura de un Jardín Maternal, hecho que se concretó en el año 1992. No obstante, la carrera se cierra por reajuste de P.O.F. Así la formación de maestros para los niveles primario e inicial se ha ido alternando según necesidades de recursos humanos y demanda. Desde su apertura este servicio funciona en instalaciones de una Escuela Primaria.

La información relativa a los estudiantes refiere a una población compuesta casi mayoritariamente por mujeres provenientes no sólo de la misma ciudad sino también de otras localidades del partido y de poblaciones vecinas. El grupo más numeroso tiene entre 18 y 20 años. Los datos dan cuenta de una muy baja tasa de egreso - 9,6 % - y de pérdida de matrícula.

Al ser una institución tan pequeña en varios casos las entrevistas a docentes se realizaron entre los mismos profesores investigadores. Según el equipo esto redobla la fuerte implicación con la que los que escriben el informe se han enfrentado a la hora de encontrar sentidos a lo que ellos mismos y sus pares expresan. Incluso en muchas situaciones se menciona el tamaño del instituto como una limitante para distintas iniciativas, ya que parecería que al ser pocos estudiantes todo se resuelve de manera más directa. Podría decirse que esto empobrece la participación y la proposición de estrategias para generar mejores condiciones para aprender.

Podría referirse a este caso como a una institución en la que quienes la conforman reconocen la complejidad de la situación, o están empezando a reflexionar sobre ella, pero algunos la ven como por fuera de su tarea mientras que otros que sí aceptan que es de su incumbencia no están pudiendo actuar en consecuencia.

A continuación se agrupa información que podría dar cuenta de cierta consistencia entre los datos anteriormente mencionados y la imposibilidad del equipo de poder desarrollar acciones para revertirlos.

Con respecto a la concepción de equidad que puede inferirse a partir de las encuestas, se puede referir a dos grupos: quienes identifican a los aspectos institucionales como condiciones para promover la equidad y quienes señalan como condicionantes que generan equidad o inequidad a aspectos extra-institucionales.

Un grupo señala entre las condiciones institucionales la trayectoria escolar previa de los alumnos, la carga horaria y el turno de las cursadas. Otro grupo refiere a aspectos extra-institucionales tales como el nivel socioeconómico de los alumnos y la falta de acceso a recursos materiales, la falta de expectativas y motivaciones de los ingresantes, la trayectoria escolar y las capacidades individuales.

Entre las estrategias para el ingreso de los estudiantes se ofrece como fecha tope para la presentación de la documentación el 31 de mayo y la acreditación de los estudios de nivel secundario antes de la finalización del primer cuatrimestre.

Dentro de las estrategias complementarias y de enseñanza que la institución despliega se pueden mencionar:

- ✓ Estrategias complementarias: los recursos materiales que posee el instituto son: sala de computación muy bien ubicada en el hall central de acceso, aunque pequeña, con comodidad suficiente para trabajar en ella; biblioteca con 1816 volúmenes disponible

para todos los estudiantes del ISFD, inclusive para préstamos, abierta lunes, miércoles y viernes de 18 a 22.30 hs. y jueves y viernes de 17 a 21.30 hs.; plataforma virtual, equipos tecnológicos como filmadora, grabadores, equipo de video, etc.; transporte público gratuito financiado por la Municipalidad para las estudiantes que vienen de otras localidades en las que no hay instituciones formadoras.

- ✓ El equipo investigador destaca el diálogo permanente con estudiantes y profesores sobre la trayectoria de los primeros como una estrategia de acompañamiento a la formación.
- ✓ Estrategias de enseñanza: identifican como necesario replantearse los momentos definidos como obstáculos en la carrera - los parciales y los finales - y la disonancia entre la forma de enseñanza y la forma de evaluación.
- ✓ El liderazgo y participación: al referirse al liderazgo los investigadores observan el seguimiento de los aprendizajes por parte de las autoridades en función de la retención de la matrícula; los directivos dejan entrever la dificultad para que los docentes asuman la responsabilidad de enseñar a leer y escribir en el marco de cada disciplina.
- ✓ Existen varios espacios donde se promueve la discusión pedagógica: el taller interdisciplinario de primero y segundo, las jornadas institucionales; el proyecto de mejora institucional y las charlas con especialistas.
- ✓ En cuanto a la participación: el instituto no cuenta con centro de estudiantes, los conflictos se resuelven “cara a cara”, el papel de la conducción como mediadora es relatado como positivo, algunos docentes desconocen la existencia del consejo académico y sus funciones.

Relaciones entre equidad y estrategias:

Aquellos que vinculan la equidad con la trayectoria escolar previa de los estudiantes opinan que podría verse más capacidad de acción y expresan claramente la necesidad de capacitación para afrontar esta tarea; están en camino de implementar nuevas dinámicas: tutorías, trabajar en equipo, nuevas estrategias metodológicas en torno a las prácticas de evaluación. Por otro lado valoran el acceso, diálogo y acuerdo con docentes y directivos, el buen trato y amabilidad del personal administrativo, la flexibilidad de la institución para atender problemáticas particulares, etc.

Aquellos que vinculan la equidad con las condiciones extra institucionales opinan que la posibilidad de promover la equidad en el acceso al conocimiento se ve lejana a las condiciones de los actores involucrados.

Si bien en este caso de la Región Metropolitana no se observan acciones sistemáticas en pro de la equidad, el equipo de investigación de esta institución manifestó su preocupación por la necesidad de iniciar acciones en vistas a la profundización de la reflexión sobre la temática y su tratamiento, señalando que este proceso que transitó significó un punto de partida para ello.

B. Propuesta de indicadores de proceso para la promoción de la equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente

Este programa de investigación se propuso indagar un conjunto de dimensiones y, a partir de ese trabajo, realizado colaborativamente con equipos conformados en los institutos de formación docente, producir un conjunto de indicadores de proceso que permitan identificar estrategias para mejorar la equidad en el acceso al conocimiento:

- **Sostiene una concepción de la equidad amplia, compleja**, que no sólo toma en cuenta la trayectoria escolar previa de los estudiantes y sus posibilidades económicas, sino que también problematiza las acciones institucionales en todos los ámbitos, incluidas la enseñanza en el aula y la evaluación, en pos de generar estrategias que propicien que todos aprendan. Intenta superar la mirada prejuiciosa y uniforme del estudiante, que contribuye a estigmatizarlo y a sostener una visión deficitaria del mismo.
- **Desarrolla estrategias para promover el acceso, la retención y la promoción de los estudiantes.** Elegimos poner juntas estas tres acciones ya que aisladas no producen los resultados esperados para la educación superior. Si una institución sólo promueve el acceso y se desentiende de la permanencia y de la terminalidad hay una parte de la tarea de enseñar que está quedando vacante.
- **Promueve espacios de discusión pedagógica al interior de la institución para evaluar las estrategias implementadas, para analizar el desempeño de estudiantes y docentes, para identificar obstáculos en los aprendizajes y en las prácticas de enseñanza y analizar alternativas para aportar a su solución.** Resulta necesaria la definición de prioridades institucionales que dialoguen con las prácticas instaladas. La visión de los problemas que toda institución tiene y la puesta en común de alternativas y compromisos para su abordaje requiere de un trabajo colectivo que incluya también a los estudiantes. La inclusión de los actores institucionales en los espacios de reconocimiento y decisión sobre los problemas vinculados al acceso al conocimiento en el nivel, contribuyen a desburocratizar las prácticas pedagógicas, desnaturalizar las visiones sobre los estudiantes, complejizar las miradas incorporando las diferencias de perspectivas y finalmente, volver más significativa y protagónica la acción de cada integrante de la institución.
- **Utiliza la información disponible sobre la institución y sobre los estudiantes para revisar y modificar su propuesta formativa.** En la medida en que los equipos de conducción incorporan esta modalidad de trabajo apuestan a producir una mirada crítica sobre las propias prácticas y fundamentan la necesidad de revisar planes de estudios, estrategias, modalidades de trabajo. Sin esta preocupación las decisiones pueden quedar bajo la impronta de hábitos, tradiciones, opiniones, afinidades, intuiciones o bajo la exclusiva mirada de quien o quienes monopoliza/n las decisiones.

Aún bajo el conocimiento de que no siempre la pérdida de matrícula responde a inexistentes o ineficaces acciones institucionales, y que puede deberse también a la apertura de nuevas opciones educativas en la zona, o al cierre de algunas propuestas de la institución por haberse evaluado que la carrera en cuestión ha dejado de ser pertinente en la región, la estabilidad en la matrícula sigue siendo una clave de lectura para las acciones institucionales orientadas al acceso al nivel y en diálogo con la realidad local en que la institución se encuentra. De alguna manera, una matrícula estable o en crecimiento, puede dar cuenta de que se trata de una propuesta formativa relevante y requerida en su área de influencia y que tanto la institución como la jurisdicción siguen promoviendo esta formación.

Respecto de la tasa de egreso, la preocupación porque los estudiantes accedan en el tiempo considerado teórico al título y a la finalización de la carrera es un importante indicador de acceso al conocimiento, que permite inferir que están dadas las condiciones para acompañar la cursada y la trayectoria de los estudiantes.

El análisis de las estrategias muestra que su potencialidad no radica sólo en el tipo de acciones o actividades que se desarrollan, en sus formatos, sino en cómo se abordan, con qué fines, desde qué visión del estudiante y las dificultades que enfrenta en su aprendizaje, y fundamentalmente, de su institucionalización. Es esta última la que da cuenta del involucramiento de los diversos actores de la institución en la problemática de la equidad y del reconocimiento y sostenimiento que dichas estrategias van asumiendo dentro de la comunidad institucional.

Analizando en detalle las estrategias elegidas por los equipos observamos que muchas no resultan del todo efectivas no tanto por sus características, sino por no responder a una lectura más rica, compleja y profunda del problema.

- Es el caso, por ejemplo, de un ISFD en el que se identifica un alto desgranamiento del alumnado entre 1º y 2º año y sin embargo se organiza un sistema de tutorías sólo para alumnos de 4º año. Esto está suponiendo una lectura que pone el foco de atención sobre los alumnos próximos a egresar, quienes han superado ya la barrera de ese primer pasaje. Parecería que o bien la institución ha naturalizado que hay una barrera que los estudiantes tienen que sortear – el pasaje de 1º a 2º año – o que no encuentra una estrategia fértil para ellos y sí para aquellos alumnos que están terminando su carrera.
- En otro caso, una institución pequeña de una provincia del NOA desarrolla un curso introductorio de tipo informativo en el que aporta a los potenciales ingresantes la información sobre la carrera. Sin embargo, diversos actores reconocen que unos de los obstáculos que llevan a que por ejemplo, los estudiantes terminen la carrera en un promedio de 6 años es que desconocen el manejo básico académico, quedando libres por no presentarse en tiempo y forma a los finales, por superar las faltas reglamentarias, por no considerar el sistema de correlatividades. Llama la atención, frente a esto, la poca eficacia del curso introductorio y cómo opera la consecuente ilusión que sólo con esta información alcanza; lo que permite pensar que esa información debiera estar disponible de otra manera para el alumno o en otro momento de la cursada. Aquí hay una interesante cuestión a problematizar que tiene que ver con cuánto del régimen académico es manejado y conocido por los estudiantes y cuánto del desconocimiento de las reglas implícitas o pautadas termina definiendo la posibilidad de permanencia en las instituciones.
- En varias de las instituciones analizadas la flexibilización de los tiempos ha sido una estrategia valorada para promover condiciones más equitativas de acceso y permanencia entre los estudiantes (con familia a cargo, trabajo, etc.). Así fue recurrente la mención a que las normativas jurisdiccionales eran estrictas respecto de la proporción de presencialidad exigida para mantener la regularidad, la cantidad de fechas de exámenes, etc. En líneas generales, casi todas las instituciones generaron – a partir de acuerdos y modificaciones en las normativas jurisdiccionales o bajo la forma de circulares internas a la institución – adecuaciones y flexibilizaciones de esos tiempos. Sin embargo, sólo en algunas de ellas se problematizó de qué manera reemplazar las instancias de enseñanza que ese estudiante se pierde, instalando en ocasiones una

nueva inequidad en términos del acceso a ciertos conocimientos. Tampoco existieron casos en los que se analizara el impacto de esta medida, en términos de la permanencia, de la terminalidad y de los aprendizajes de aquellos alumnos que quedaron inscriptos en estas condiciones de excepcionalidad. En general, se reemplaza el tiempo de inasistencia por una instancia evaluativa – bajo la forma de trabajos extra clase – pero no por una instancia de enseñanza y o acompañamiento al proceso de aprendizaje alternativo.

Por otra parte, algunas experiencias muestran la utilización de estrategias en claro diálogo con un diagnóstico de la situación más estructural.

- En relación a la adecuación institucional académica al perfil del estudiante identificamos la estrategia implementada por un Instituto de la región del NEA que ha implementado la instalación de la modalidad semi-presencial de cursado. Esta ha sido una respuesta institucional a las demandas y dificultades de los alumnos para cursar en el régimen regular el profesorado. Es más, se menciona que quienes optan por esta modalidad son quienes residen en zonas alejadas del instituto y/o tienen dificultades en relación con los horarios y sus responsabilidades laborales y familiares. Otro punto destacable es que el carácter semi-presencial puede aplicarse por materia y no necesariamente a todos los espacios curriculares. De esta manera, se implementa una estrategia de flexibilización y adecuación, favoreciendo la permanencia y promoción de los estudiantes.

Otra estrategia complementaria que esta institución implementa es la instauración de la condición de alumno libre, figura que permite a los alumnos acceder a un examen cuando no cumplimentan el porcentaje de asistencia mínimo o expiró la regularidad de la materia, cuestión que en las demás instituciones se menciona como obstáculo en la trayectoria académica de los estudiantes, puesto que les complica no sólo el espacio en cuestión, sino todas las demás materias vinculadas por el régimen de correlatividades.

- En un instituto de la región Centro, se plantea al curso de ingreso como una estrategia vista como positiva en general. Éste se dicta desde el 2008, a partir del plan de mejoras 2007 impulsado desde el INFD. Ante el desconcierto en los primeros años y tomándolo como respuesta al problema que venían teniendo, plantean este curso, que tiene diferentes ejes. Uno de ellos es un espacio de alfabetización académica que aborda temas de lectura y escritura en el nivel superior. Este espacio tiene como objetivo brindarle al alumnado herramientas para la lectoescritura, así como también enseñarles los nuevos códigos que deben conocer para desenvolverse en el ámbito de los estudios superiores, muy diferentes a la educación secundaria. El curso es de modalidad presencial, con carácter obligatorio, no eliminatorio. Los diferentes actores plantean que el resultado de esta estrategia en general fue positivo. Para los alumnos de los siguientes años, por su parte, se incorporó como un espacio curricular en el nuevo plan el de “Alfabetización académica”. Esta actividad se venía desarrollando por fuera de las obligaciones curriculares, a demanda. A partir del último año, se incorpora al plan curricular. Este espacio cuenta con un equipo de tres docentes y tiene por finalidad favorecer el proceso de inserción de los estudiantes en el nivel superior, a través de dos ejes: el conocimiento de la institución: su historia, su cultura, sus normas e introducirlos al análisis y la comprensión de temas centrales referidos a la comprensión lectora, la producción oral y escrita y su aplicación en las diferentes instancias de la formación. Sería deseable que este tipo de intervención se diera en todas las materias curriculares y no sólo en un espacio específico y dictado por separado.

Teniendo en cuenta los anteriores indicadores podemos identificar en el conjunto de instituciones analizadas dos grupos y dentro del segundo, dos situaciones diversas vinculadas con la equidad en el acceso al conocimiento:

- a. Hay un conjunto de instituciones que recién empiezan a preocuparse por la pérdida de la matrícula, por el desgranamiento, la baja tasa de terminalidad de los estudiantes del nivel y, en función de esto, desarrollan respuestas que se proponen interpelar la visión deficitaria del alumno, incorporando cambios en las prácticas docentes y en los acuerdos y dispositivos institucionales. En ese grupo ubicamos a los ISFD para los que esta investigación – según explicitan en los informes presentados – constituyó una iniciativa al servicio de empezar a develar esa trama y a imaginar acciones concretas.
- b. Existen instituciones que ya tenían un diagnóstico iniciado (aunque no siempre fundado en información confiable y sistemática, ni consensuado institucionalmente) y habían implementado iniciativas tendientes a resolver parte de los problemas identificados. Este grupo, puede dividirse a su vez entre:
 - i. Quienes desarrollaron estrategias que aunque persiguiendo la equidad en el acceso al conocimiento, siguen respondiendo a una lectura deficitaria del alumno, bajo supuestos que involucran una mirada poco crítica de las prácticas docentes y los dispositivos institucionales; estrategias destinadas a “completar lo que falta”, a la luz de un ideal del alumno universal, que no incorpora el contexto de la institución como oportunidad sino como obstáculo a salvar. En estos casos, las estrategias aparecen como ensayos que así como comienzan terminan, sólo son sostenidas por un grupo de actores, muchas veces se contradicen con otras, o no pretenden dialogar con otras acciones de la institución.
 - ii. Quienes a partir de un diagnóstico surgido tal vez de un mayor protagonismo de directivos, docentes, estudiantes, han desarrollado estrategias que han podido evaluar de alguna forma en el tiempo, tendientes no ya a “compensar” en el alumnos “sus déficits”, sino a producir cambios en prácticas, que involucran a varios o todos los actores institucionales en pos de una mayor equidad en el acceso al conocimiento de los alumnos del nivel.

Este programa de investigación, amplio en términos territoriales e intenso en las dimensiones y ejes de análisis y en la producción de entrevistas y encuestas a cargo de los equipos de los institutos de formación docente que manifestaron su compromiso de trabajar en torno a esta temática y bajo una modalidad inédita de asociación y de organización (institutos, referentes regionales y equipo central en torno a un proyecto común de investigación) produjo un conjunto básico de indicadores de proceso que agrega calidad a los pocos indicadores que habitualmente conforman la mirada sobre la educación superior. Vale la pena señalar también que los recursos hoy disponibles desde la tecnología permitieron sostener un trabajo “a distancia” sin dificultades y que esta condición, la de tener que recurrir al correo electrónico o a la carga de datos en un sitio web promovió algún cambio de hábitos en quienes no tienen tan incorporada la comunicación en entornos virtuales.

En este sentido, consideramos que el trabajo realizado aporta a problematizar percepciones y prácticas en torno a la desigualdad educativa, a la equidad en el acceso al conocimiento, que solamente si son explicitadas podrán ser reconocidas y modificadas, con la intención de promover más inclusión y mejores aprendizajes desde la formación de los formadores.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Ainscow, Mel. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Barcelona, Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar..

Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Educación.

Augé, M. (2000). *Espacios del Anonimato Tradução*, Margarita Mizraji, Barcelona

Ávalos, Beatrice. (2005) *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. En Rendón Lara, D, Rojas García, I (comp.) *El desafío de formar los mejores maestros*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Bolívar, Antonio. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Ed. Síntesis.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Editado por CSIE; UK

Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México D.F., Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Distribuciones Fontamara.

Camilloni, Alicia (1998). *El sujeto del discurso didáctico*. Praxis Educativa N°3 La Pampa. Universidad Nacional de La Pampa

Coleman, James S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Disponible en: <http://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/ICPSR/studies/06389>

Dicker, Gabriela y Terigi, Flavia. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

Doyle (1994) en Gimeno Sacristán: *El Currículo una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, pág. 244

Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Editorial Losada.

Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos. (2000) *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. En: *Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N° 7*, Rosario, Ed. Bordes.

Dussel, Inés (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*, en *¿Cómo superar la desigualdad y fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Dussel, Inés y Quevedo, Luis Alberto (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Fundación Santillana.

Dussel, Inés y Southwell, Myriam (2004). *La escuela y la igualdad: renovar la apuesta*, en Revista *El Monitor* N° 1, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Elmore, R.F. y otros (1996): *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. México, Fondo de Cultura Económica.

Escudero, Juan Manuel y González, María Teresa (1999). *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docentes?* Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.

Fanelli, Ana María (2000). *Los indicadores en las políticas de reforma universitaria argentina : balance de la situación actual y perspectivas futuras*, en Kisilevsky, M. (coord.) *Indicadores universitarios. Tendencias y experiencias internacionales*. Buenos Aires, EUDEBA Ministerio de Educación de la Nación.

Feijóo, María del Carmen (2002). *Argentina: Equidad social y educación en los años noventa*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Feldman, Daniel (2005). *Currículo e inclusión educativa* En Marcelo Krichesky (comp.), Elena Duro, Ana Vitar, Daniel Feldman, Alberto Croce, Carina Kaplan, Dana Borzese, Leandro Bottinelli. *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión* Buenos Aires. UNICEF

Fitoussi, Jean Paul y Rosanvallon, Pierre (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.

García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo (1997). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. En *Revista Iberoamericana de Educación* N°13 OEI

Geertz, Clifford. (2003) *La interpretación de las culturas*. Barcelona Ed. Gedisa.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires, Edit. Aique.

Hargreaves, Andy y Fink, Dean (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid, Ed. Morata.

Kaplan, Carina V., García, Sebastián (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, OEA - MECyT.

Leithwood, K. (1994): "*Liderazgo para la reestructuración de las escuelas*", en *Revista de Educación* 304. Págs. 31-60

Loewe, Daniel (2007). *Teorías de justicia igualitaria y derechos culturales diferenciados*, en ISEGORÍA, España, *Revista de Filosofía Moral y Política* N° 36.

López, Néstor (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región*. Buenos Aires, IIPE – UNESCO.

Llomovate, Silvia y Kaplan, Carina (coords.) (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Noveduc.

Montes, Nancy (2009). *La medición de las desigualdades educativas*. Ponencia presentada en LASA 2009, Río de Janeiro, Brasil.

Parrilla Latas, Ángeles (2002). *Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva*. Revista de educación 327

Perazza, R. et al (2010). *Informe de Investigación: Los videojuegos educativos en la escuela*. Buenos Aires, OEI/FLACSO/RELE/AECID.

Poggi, Margarita (comp.) (1996). *Apuntes y aportes para la Gestión Curricular*, Buenos Aires, Edit. Kapelusz.

Pogré, Paula (2006) *Currículo y docentes*. En *Revista PRELAC* N°3 Diciembre de 2006

Poule y Chawla- Duggan (1996). Citado en: García, Carlos Marcelo y Estebaranz García, Araceli. *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio*. Educar 24, 1999. Pág. 47-69

Red Propone – INFD (2007) Documento del PROYECTO RED PROPONE *Institucionalizando Procesos de Equidad en Educación* Buenos Aires

Thomaz, Omar Ribeiro (1995). *A Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade*, en Silva, Aracy L. y Grupioni, Luis Donizete B. (orgs.). *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º. e 2º grau*, Brasilia (DF): MEC/ MARI/UNESCO

Rousseau, Jean Jacques (1775). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*. Madrid, Editorial Tecnos.

Sacristán, Gimeno (1994). *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. España, Edit. Morata.

Sarasson, Seymour B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona, Octaedro.

Senge, Peter (1994) *La quinta disciplina*. Buenos Aires, Editorial Granica.

Souto, Marta (1997), *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*, en Camilloni, Alicia y otros *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Tedesco Juan C. (2005) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del Sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IIPE – UNESCO.

Tedesco, J. (2007) *¿Para qué educamos hoy?* En *Formar docentes para la equidad*. Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente. RED PROPONE de Argentina

Tezanos, José Félix (2001). *La sociedad dividida. Estructura de clases y desigualdades* México. Biblioteca Nueva

Torres, Jurjo (2009). *Globalización e Interdisciplinariedad. El Currículum Integrado*. España, Morata.

UNESCO (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: Superar la desigualdad, por qué es importante la gobernanza*. Francia.

ARGENTINA

UN PAIS CON BUENA GENTE



Instituto Nacional
de Formación Docente
Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación



FLACSO
ARGENTINA

Universidad Nacional
de General Sarmiento