

Equidad en el acceso al conocimiento en la Formación Docente

Autores: Miriam Abascal, María Teresa Bosio, María Isabel Juri, Gabriela Migueltoarena, Fernanda Brizuela y Fernanda Nievas.

Institución: Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred” - Córdoba - Argentina

Palabras claves: equidad - formación docente - acceso - permanencia - estrategias institucionales y de enseñanza - liderazgo pedagógico.

La presente investigación forma parte de un programa dirigido por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, en esta etapa participan 24 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de gestión estatal de todo el país, y a la vez constituye una acción de la red latinoamericana – Red Propone- sobre Indicadores de Equidad en el Acceso al Conocimiento en la Formación Docente. Se presenta el caso del Instituto Dr. Domingo Cabred de la Ciudad de Córdoba.

En concordancia con los propósitos del programa, en este estudio se busca comprender qué factores de las prácticas formativas contribuyen a ampliar las condiciones de equidad en el acceso al conocimiento, como también promover procesos de reflexión en la propia institución formadora en torno a sus prácticas institucionales y el modo en que se juegan en ella la inclusión y la exclusión. En función de ello, el problema de investigación plantea: ¿qué iniciativas, dispositivos y dinámicas institucionales y pedagógicas promueven la equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente?

Se trabajó con metodología cuantitativa y cualitativa, indagando sobre los siguientes ejes: representaciones, sentidos y valoraciones que los diferentes actores de la institución construyen sobre la equidad, los procesos pedagógicos e institucionales que facilitan el acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel superior, las estrategias de enseñanza que se despliegan para atender las diversas condiciones socioculturales y trayectos escolares de los estudiantes y la estrategias de liderazgo pedagógico, en referencia a las acciones en pro de la equidad.

Introducción

Este trabajo presenta algunos resultados de la investigación realizada en el Instituto Superior “Dr. Domingo Cabred” de la Ciudad de Córdoba, como parte del programa de investigación sobre *“Indicadores en el acceso al conocimiento en la Formación Docente”*, convocado, coordinado y dirigido por el Instituto Nacional de Formación Docente – INFD- del Ministerio de Educación de la Nación y la Red Propone.

El INFD y la Red Propone habían trabajado en años anteriores en investigaciones que partían de la hipótesis que mejorar la calidad y la equidad en la educación supone modificar prácticas y actuar sobre las interpretaciones y conocimientos que los actores involucrados tienen de los problemas a resolver. Así se plantearon como objetivos la necesidad de identificar procesos pedagógicos e institucionales promotores de equidad en el acceso al conocimiento en estudiantes de nivel superior de carreras docentes en diferentes regiones del país. El propósito de esta investigación es generar un conjunto de indicadores de proceso, necesarios para la construcción de un sistema de seguimiento institucional que pueda actuar en cada ISFD como observatorio de equidad en el acceso al conocimiento. En la primera etapa se trabajó con 11 institutos de la Ciudad de Buenos Aires y en la segunda, donde formó parte el Instituto Cabred, con 24 ISFD de todo el país.

En coherencia con estas preocupaciones, un grupo de profesores del Instituto Cabred – única institución pública de la Ciudad de Córdoba que forma docentes de educación especial- durante el año 2008, en el marco de las convocatorias de investigación del INFD, habían llevado a cabo un trabajo titulado *“Trayectorias socioeducativas de los alumnos que ingresan a los profesorados de educación especial y sus posibilidades de retención o abandono en las carreras elegidas”*. En esa oportunidad se abordó esa temática ante la disminución de las matrículas, cómo así también el desgranamiento y la deserción en los primeros años de las carreras, con la intención de elaborar un diagnóstico profundo acerca de las motivaciones sobre la elección de las carreras y las causas de deserción en primer año, de modo de generar un plan de acción integral y articulado tendiente a revertir esta situación.

De allí, que la convocatoria realizada por el INFD, en el 2009, se presentó como una oportunidad de darle continuidad a algunos de los aspectos que conformaron ese trabajo del 2008. Las dimensiones propuestas por el INFD en este nuevo programa de investigación nos parecieron desafiantes. Los ejes identificados para llevar adelante este trabajo son los que se detallan de manera sintética a continuación:

- Representaciones y valoraciones sobre la equidad: se pretende analizar las apreciaciones que hacen los docentes 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 está centrada 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: a partir de este eje se busca identificar las estrategias que se despliegan para atender institucionalmente las diversas condiciones socioculturales de los estudiantes y los recorridos que estos realizan con los saberes. Se consideran particularmente aquellas que atienden a los tiempos y modalidades de cursada y a promover mejoras en la calidad de los procesos educativos.
- Conducción y liderazgo: el objetivo es indagar acerca de la labor pedagógica del equipo directivo y su vínculo con los docentes, los estudiantes y la comunidad en pro de la equidad. Se busca focalizar en las capacidades de organización y conducción pedagógica de quienes dirigen la institución, tanto en relación con el aprendizaje de los estudiantes como en la supervisión y apoyo sobre las prácticas institucionales como la condición indispensable para lograrlo.

Estas dimensiones 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.

A los fines de esta ponencia se desarrolla el primer eje -Representaciones y valoraciones sobre la equidad-, pues constituye el punto de partida de esta investigación que atraviesa las demás dimensiones de análisis.

Consideraciones teóricas que enmarcan el estudio

Se presentan a continuación algunos de los planteos teóricos considerados y definidos en el marco del proyecto nacional del INFD, en función del eje de análisis abordado en esta ponencia.

En el libro “*La nueva era de las desigualdades*” Fitoussi y Rosanvallon plantean el siguiente interrogante:

“¿Por qué la suerte del que está al lado es tan diferente de la mía? Así, son los principios de igualdad, que la intuición hace pensar que son esenciales para la cohesión social, los que resultan radicalmente cuestionados por la multiplicación de las desigualdades complejas...” (Fitoussi, J.P y Rosanvallón, 1997: 103)

Discutir la desigualdad implica primero poner en común qué se entiende por igualdad (Montes, 2009). 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.

En los últimos años nuestras sociedades han asumido compromisos normativos que 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.

Ahora bien, ¿qué se agrega a esta caracterización hablar de equidad? En principio, debemos enunciar una doble complejidad previa a cualquier intento por la definición de la categoría *equidad*. 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). Por otra parte, este concepto está asociado 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.

¿Cómo se pone en juego la categoría de igualdad con la de equidad? La tradición en la teoría política con respecto al concepto de equidad que se instala en el campo de lo pedagógico, da cuenta de diferencias en su conceptualización. En un sentido se define a la equidad como igualdad de oportunidades desde una perspectiva liberal e individual; por otro lado se la considera como el derecho de los alumnos a acceder a una educación igualitaria. En cambio, desde una mirada más crítica se incorporan las trayectorias sociales de los sujetos que dan cuenta de que si bien existe la igualdad de derecho, los capitales sociales, económicos y culturales inciden en los recorridos y en las asimetrías en relación al acceso y la permanencia en el sistema de los alumnos.

En este escenario, la ‘atención a la diversidad’ se ha traducido como la atención de alumnos que provienen de sectores marginales, pobres, excluidos, diferentes, étnicos, (Dussel,

2004) y a su vez representados desde aquellos aspectos “deficitarios” y no por los recursos y posibilidades que portan. Así:

“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...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, este es uno de los desafíos más importantes, cómo en un contexto competitivo y desigual instalar pautas, prácticas y actitudes que sean inclusoras o, tomando su aspecto positivo, podríamos decir que este es el momento de poner en juego todos los mecanismos posibles para generar equidad en el acceso a los bienes culturales. En palabras de Ainscow (2005):

“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...”.

Paralelamente, una nueva reestructuración del sistema educativo aún se encuentra en desarrollo a partir de la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional (26.206), donde 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: 61)

Podemos decir que esta diversidad está relacionada con las configuraciones culturales que dan cuenta de la construcción de identidades -y diferencias-, 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) y un fenómeno de construcción colectiva, en tanto es parte de una cultura compartida y no de 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 una doblez, habilitando y desalentando prácticas. 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, discutiendo el sentido común –y la sociología espontánea–, que el propio *nosotros* es heterogéneo e ilusorio, siempre construido arbitraria y artificialmente, 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*.

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

Analizar las posibilidades de 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*; 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 de esta época.

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. Dicho en otros términos, equidad implica promover la igualdad y, al mismo tiempo, atender a la diversidad.

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 ideal de la inclusión “de todos” en un compromiso de todos.

Aspectos metodológicos

Esta investigación, si bien incluyó aspectos cuantitativos que permitió caracterizar algunas dimensiones institucionales, esencialmente del alumnado, adhiere a una perspectiva cualitativa, estudiando en profundidad casos representados por cada institución que integran la red de 24 institutos de formación docente de todo el país.

El caso del Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred”, representa a la región centro del país junto a otras tres instituciones, –dos institutos de la provincia de Córdoba y dos de la provincia de Santa Fe-. Por lo que a continuación se explicitan los criterios tenidos en cuenta en el desarrollo del proceso investigativo en la mencionada institución.

Dada la complejidad de las dimensiones de análisis planteadas en el diseño de la investigación y a fin de poder recabar datos empíricos que triangulen la información de cada uno de los ejes planteados, se trabaja con diversas fuentes de información e instrumentos de recolección de datos consensuados en encuentros nacionales de trabajo, convocados por el programa INFD-Red Propone, con la participación de referentes regionales y representantes de cada equipo de los 24 institutos que participan de esta investigación.

Así, mediante el uso de criterios intencionales se seleccionaron las unidades de análisis e informantes en la institución. Se aplicaron entrevistas a la directora y a las coordinadoras de carrera, a 8 docentes que representan espacios curriculares de formación general, específica y prácticas, tanto del inicio como del final del cursado de los 3 profesados estudiados.

En relación a los alumnos, se entrevistó a 2 representantes del Centro de estudiantes y se aplicó encuestas a 99 alumnos, distribuidos de la siguiente forma. 48 alumnos de 1º y 2º año de los profesados de ADC y BVC, y 51 alumnos de 4to año de ADC, HyS y BVC. Además se relevó fuentes documentales relativa a las normativas e información aportada por secretaria docente, bibliotecario, responsable de ciber, responsable de laboratorio de computación y miembro de asociación civil que permite reconocer las condiciones institucionales.

El tratamiento de la información recogida se realizó siguiendo los criterios elaborados por el equipo central de INFD-Red Propone y según la naturaleza de esta información:

- La información cualitativa: se trabajó mediante matrices que permiten triangular los testimonios de los diferentes actores entrevistados –equipo directivo, docentes y alumnos del CE-, las preguntas abiertas del cuestionario a alumnos y las fuentes documentales. Esta información se organizó según los ejes planteados en el programa de investigación.
- La información cuantitativa: se trabajó con tablas de frecuencias y gráficos tanto en el caso de los datos de matrícula aportados por DINIECE como en los cuestionarios de los alumnos.

En la presentación de los resultados se da cuenta de la dinámica del análisis de los datos, utilizando instancias descriptivas en las que adquiere relevancia la presencia de viñetas analíticas y la voz de los actores entrevistados o encuestados en este estudio, como así también instancias interpretativas que implica un diálogo permanente entre datos empíricos y teoría.

Resultados alcanzados

Tal como se planteara, en este apartado se presentan algunos resultados acerca de las concepciones y representaciones presentes en los actores acerca de la equidad y su valoración; las “barreras” institucionales reconocidas para el acceso y la permanencia en el nivel; la identificación de las condiciones institucionales que limitan la equidad en el acceso y

permanencia y consecuentemente los desafíos que enfrenta el ISFD para promover la equidad en sus estudiantes.

En primer lugar es necesario advertir sobre la cierta heterogeneidad que se manifiesta en las respuestas obtenidas, no sólo entre los distintos actores (cuerpo directivo, docentes y alumnos), sino sobre todo dentro de cada uno de ellos, fundamentalmente en docentes y alumnos, lo que implica una complejidad en el tratamiento de los datos, que enriquece y abre el análisis a las múltiples interpretaciones y núcleos de sentido que elaboran a partir de las representaciones construidas en cuanto al vínculo equidad-inequidad. La forma de comenzar con dicha clasificación, en cuanto al eje de representaciones, responde a la creación de tipologías que tienden a ser flexibles reflejando los distintos modos y significaciones atribuidas que dan cuenta de las diversas dimensiones o aspectos emergentes en la construcción de los discursos.

1. Concepción de equidad

En las entrevistas realizadas se identificaron tres modos, interrelacionados pero no equivalentes, de concebir la equidad: como igualdad de oportunidades; como compensación en función de las trayectorias sociales previas y una concepción que reconoce la diversidad a partir de las diferentes condiciones y experiencias de vida.

1.1. Equidad es abrir el acceso a todos = igualdad de oportunidades.

En un grupo de entrevistados se puede identificar una concepción acerca de la equidad que remite al concepto de *"Igualdad como Derecho"*. Todos puedan ingresar a la formación docente, tener la posibilidad de cursar y lograr una titulación. Esta posición identifica como elemento central la igualdad de oportunidades que permite a los alumnos la posibilidad de acceder y permanecer en el sistema.

Algunos docentes entrevistados apuestan al valor del acceso irrestricto y universal al conocimiento, independiente de los puntos de partida de cada uno de los alumnos. Tal como se muestra en el marco teórico del Proyecto: *"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"*(INFD, 2009, pag 4)

Según Dubet (2005) el concepto de igualdad de oportunidades es una noción necesaria porque moviliza principios de justicia y postulados morales en una sociedad democrática. Se funda en la idea de que existe algo igual para todos, que es la libertad de decidir, la libertad individual. Se plantea una igualdad de derechos y de deberes. Lo que se agrega a partir del concepto de equidad es la posibilidad de una discriminación positiva que implica considerar las condiciones de vida de los sujetos que no pueden muchas veces demandar estos derechos.

Tal como referencia la directora y los docentes, se concibe a la equidad desde el punto de vista de poder defender la igualdad que el sistema institucional liberal plantea desde los orígenes de la democracia, en el sentido de que todos puedan acceder a la educación como un derecho individual, más allá de las diferencias físicas, étnicas, sociales.

“Una de las cosas que no sé si tiene particular importancia en esto, pero que nos ha tocado vivenciar es que las personas con alguna discapacidad quieran ingresar a nuestra institución para cursar alguna de las carreras de EE, y esto ha sido algo que ha movilizó profundamente a la institución a raíz de ver que posibilidades tienen de ingresar, de cursar, de ejercer el rol docente...” (IED)

“Si, a mi me lleva a pensar que equidad en el acceso al conocimiento habría que ver la igualdad de oportunidades antes de hablar del conocimiento, muchas veces cuando habla de equidad para el acceso al conocimiento tiene que darse lo mínimo, la igualdad de oportunidades, las posibilidades de permanencia del alumno en el sistema, a la igualdad social, me lleva a pensar la cosa a nivel más macro”. (IED)

“Equidad está relacionada con la igualdad de oportunidades que tienen cada uno de nuestros alumnos de acceder a la educación y transformar las capacidades en realizaciones”. (ID7 Práctica)

La igualdad entendida como derecho, como una afirmación normativa y propositiva, que tiene en cuenta el posicionamiento de los sujetos frente a la ley, implica el desafío del Estado y sus instituciones de reparar las desigualdades de origen (naturales) o adquiridas socialmente. En este sentido y siguiendo el planteo de Dubet (2005), la igualdad es una ficción necesaria, es útil, se está obligado a creer ideológicamente en ella. En este desafío las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), los organismos de cooperación internacional y los ciudadanos tienen un rol en cuanto a generar acciones de exigibilidad para cumplimentar este derecho.

1.2. Equidad relacionada al logro de la igualdad social partiendo de las trayectorias previas, capitales sociales, económicos y culturales:

Esta concepción complementa y trasciende a la concepción de igualdad como derecho individual, implicando la dimensión socio-cultural y política, como un factor que condiciona la retención y el rendimiento académico de los alumnos y que va más allá de sus elecciones o decisiones.

“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”. (INFD, 2009, pag 8)

Los docentes entrevistados y el equipo directivo ponen la mirada en las condiciones de los alumnos relacionadas con sus trayectos educativos previos, sexo, edad, origen geográfico y sociocultural y la inclusión en el sistema productivo. Una política que promueva la equidad se construye en tanto se reconoce y se reparan las desigualdades sociales que los sistemas capitalistas generan y que condicionan las trayectorias de los estudiantes en el sistema educativo. Si solo tenemos en cuenta la igualdad formal, desde el supuesto que el sujeto puede avanzar desde sus talentos y desde su esfuerzo solamente, desconociendo así las trayectorias sociales, lo que se legitima es un modelo liberal, que se sustenta en la creencia de que el individuo posee las condiciones naturales que le permiten procesos de movilidad. La equidad implica el reconocimiento de la diferencia de los sujetos más allá de la igualdad formal ante la ley (Bolívar, 1999:1)

“Tendríamos que considerar la edad de los alumnos, los años previos de estudio que tienen, si han estudiado otras carreras o no, si han asistido a Institutos privados o públicos, el sexo de los alumnos...Otra cosa que creo que hay que considerar es el área geográfica de donde vienen, la cultura que tienen, el acceso a estudios que tuvieron sus padres, el dinero que gastan sus padres para que ellos puedan estudiar”. (ID7 Práctica)

“Para mí hay dos variables fundamentales, una es el capital cultural que tiene el alumno. Hay competencias básicas, conocimientos que no todos los alumnos traen y el otro es el capital económico que es cuando los alumnos trabajan porque quieren, por una cuestión ideológica, no es lo mismo que aquél que trabaja para la subsistencia, donde el trabajo es lo más importante y eso cambia la perspectiva del alumno a la hora de poder cursar las materias, de tener tiempo para estudiar porque

tiene que pensar en el trabajo, entonces para mí las dos variables, tanto el capital cultural como el capital económico, porque a veces el capital cultural facilita mucho el acceso al conocimiento". (ID3 Estrategias de apoyo. Específico).

"No sé si todos tienen el mismo acceso al conocimiento, yo creo que deviene de hace mucho de la formación que tuvieron en el secundario, mucho; porque hay compañeros que hay temas muy abstractos que se les hace mucho más fácil porque tuvieron filosofía y materias mucho más abstractas y hay otros que no". (ICE2 Alumna)

Como se mencionaba anteriormente, 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 mismos pero no a la individualidad de los sujetos. Sin embargo, estas características condicionan fuertemente su existencia y sus logros dentro del sistema educativo. Sin duda, este es uno de los desafíos más importantes, cómo en un contexto social competitivo y desigual instalar en las instituciones educativas pautas, prácticas y actitudes que pongan en juego todos los mecanismos posibles para compensar estas diferencias de trayectorias y que permitan generar equidad en el acceso a los bienes culturales (INFD, 2009)

1.3. Equidad es reconocer y valorar a la persona, sus potencialidades:

Carlos Skliar (2007) invita a una reflexión filosófica sobre la apropiación de los discursos actuales de diversidad, alteridad e inclusión en el campo de la educación. Se apuesta a un cambio de sentido desde una apropiación ética de la existencia del otro, que lleve al encuentro entre *"el nosotros y no a mirar al otro en condición de diferente"*, sino a concebir la diferencia entre sujetos por sus condiciones de vida, no por su naturaleza. El autor plantea que esto requiere de una posición ética del docente, que tenga que ver con la disponibilidad y la apertura de conocer al otro y desde allí habilitar el espacio de diálogo, encuentro, pregunta, conversación en el ámbito educativo. Allí tendría mayor relevancia, no tanto la preparación formativa curricular específica, sino la construcción de verdaderos espacios de encuentro entre otros. Esta concepción pone énfasis en los aspectos actitudinales en los que existe un vínculo entre lo afectivo y la enseñanza de los contenidos a la hora de propiciar los aprendizajes y construir conocimientos.

En los discursos de los docentes también surge esta posición:

"Mi derecho a ser respetada como estudiante, persona y profesional en las Prácticas, en las que se valoren las producciones, en donde se nos tengan en cuenta como futuros profesionales y no como estudiantes practicantes, o sea me parece que

pasa por una mirada que jerarquice, así como yo te digo que veía cuasi profesionales y ahora veo alumnos, los alumnos que se ven como alumnos y están ahí tironeados porque están asumiendo un rol profesional en las prácticas, pero a su vez son alumnetos, es decir la mirada del docente por ahí los pone en ese lugar y la secundarización de la que estábamos hablando de que tenés que estar sentadito, derechito, de 8 a 10 y sino estás de 8 a 10 no vale, por ese lado me parece". (ID2 Estrategias de apoyo. General. 4º año)

Es importante considerar a la equidad partiendo 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 y no desde una perspectiva relativista ingenua que legitima las desigualdades. El hilo conductor de estos marcos de referencia teóricos tiene que ser guía de las formulaciones en los marcos jurídicos, en las decisiones políticas y en el accionar de los proyectos institucionales. Esto implica entonces, observar críticamente el contexto donde las prácticas educativas se desarrollan. Citando el Documento del INFD "Primeros apuntes para la discusión":

"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 de esta época". (INFD, 2009:9)

2. Tipos de barreras identificadas para acceder y permanecer en el nivel superior

Se define el concepto de barrera como los obstáculos que se presentan a los alumnos, limitando el acceso y la permanencia en el nivel superior. En las entrevistas realizadas, se identificaron dos grandes tipos de barreras: las relacionadas con las condiciones socio-culturales del alumno y las relacionadas con aspectos institucionales.

2.1. Las barreras relacionadas con las condiciones socio-culturales del alumno

Los actores institucionales entrevistados perciben como “*barreras*” aspectos que implican el bagaje cultural de los alumnos, sus características personales, el lugar de residencia, la necesidad de trabajar y la salud de sus familiares, es decir las historias de vida de cada uno. Esta perspectiva da cuenta de que la influencia del contexto socio-cultural y escolar de los estudiantes marcan los límites y las posibilidades en su trayectoria educativa en el nivel superior, invalidando una tradición teórica liberal que interpreta las capacidades, el mérito y actitudes individuales de los sujetos como única explicación del éxito y el fracaso escolar o académico.

“Yo creo que una de las barreras de nuestro alumnado, de las carreras de EE es su propio bagaje cultural con relación a las exigencias de la carrera... la dificultad que tienen para alcanzar el nivel de exigencia del plan de estudio”. (IED)

“Mucho tiene que ver con el lugar de residencia, el gasto y el tiempo que implica trasladarse para los alumnos. Hay varios alumnos con necesidad de trabajar para mantenerse. Hay alumnas mujeres que están a cargo del mantenimiento de sus casas por falta de trabajo de los padres o por problemas de salud de los padres”. (ID7 Práctica)

“En el nivel superior ya es como difícil poder compensar aquellas no oportunidades que han tenido los alumnos a lo largo de toda su vida,... me parece que en la Educación Superior nos encontramos con falta de oportunidades que estos alumnos han tenido desde mucho antes en su vida, entonces las barreras están antes, están en esos primeros 5 años y después empiezan como a derrapar en primaria y secundaria”. (ID3 Estrategias de apoyo. Específico).

“Generalmente para los que trabajan, porque tengo muchos compañeros que trabajan” (ICE1 Presidente)

También se presentan algunas barreras ligadas al campo de formación específica cuyo objeto de intervención es un sujeto que posee una discapacidad (intelectual o relacionada a los sentidos) que requiere un posicionamiento y aprendizajes diferentes a la propuesta de formación docente para una escuela común.

“Hemos tenido algunos casos de barreras de tipo emocional o psicológica que traen aparejada no poder llevar a cabo el ritmo de exigencia” (IED)

“En particular las personas que eligen trabajar con la discapacidad, en algunos casos esto puede entorpecer desde aspectos emocionales el propio desarrollo en la carrera. No en todos los casos por supuesto” (IED)

Al respecto, es necesario tener en cuenta dos cuestiones: por una lado el abordaje de contenidos específicos ligados al campo de la fisiología y anatomía que da cuenta de cómo se manifiesta la discapacidad y sus efectos sobre el desarrollo de los sujetos y que requiere conocimientos previos, que en general el nivel medio no brinda; y por otro lado, los alumnos en el transcurso de la carrera, en sus primeras prácticas, presentan dificultades que inciden en lo emocional relacionadas con la realidad de la discapacidad, que no les permite continuar su recorrido pedagógico, por cuanto su elección vocacional estuvo más ligada a prácticas solidarias que a formación profesional.

2.2. Las barreras relacionadas con aspectos institucionales

Los obstáculos están puestos en dos aspectos de la institución: la estructura organizativa (horarios de cursado, su organización administrativa, reglamentos de enseñanza) y en las características pedagógicas de sus docentes.

“Yo creo que la estructura organizacional no funciona, no ayuda, hay que cambiar por ejemplo esto que tenés 1º y 2º año en algunos profesados a la mañana, después 3º y 4º a la tarde, un porcentaje de asistencia que según el reglamento debe tenerse y que no se cumplen los reglamentos porque son tan absurdos que los profes van abriendo las puertas, entonces yo flexibilizaría eso: los tiempos, los horarios y pondría disponibilidad”... “yo sugerí incluso esta cosa de tutorías efectivas y bueno yo tengo una cátedra, con un programa, con guías de trabajo incluso yo estoy haciendo con los alumnos tres prácticos, dos parciales para que regularicen. También hay una mala interpretación acerca de lo que dicen los reglamentos... no puede ser que sea a criterio individual del docente”. (ID2 Estrategias de apoyo. General. 4º año).

“Los horarios de cursado que se realizan en una sola franja horaria que es por la tarde y que es un horario que esclaviza... El tema de las correlatividades, de que son muy coladores”. (ICE1 Presidente)

En este sentido Dubet (2005) alerta sobre la importancia de considerar la igualdad de ofertas educativas para asegurar la igualdad de oportunidades. La discriminación positiva es una opción para compensar la desigualdad. Y una de las formas de concretarlo es

mediante la flexibilidad de los recorridos de los alumnos dentro del sistema (evaluaciones, correlatividades, horarios, asistencia, y otros), suplantando la rigidez de las normas escolares, pues ésta no ayuda a los sujetos que tienen recorridos específicos y proyectos diferentes.

La propuesta pedagógica de los docentes es otro punto importante a tener en cuenta tanto en la permanencia como en la promoción de los estudiantes en la formación docente. Esta barrera muchas veces da cuenta de las dificultades institucionales para realizar un seguimiento y una evaluación de las propuestas de enseñanza y la articulación de los diferentes espacios curriculares que componen la currícula. Este punto se profundiza en otras dimensiones de esta investigación que aborda el liderazgo pedagógico y las estrategias que promueve la institución para la promoción de la equidad.

2.3. Barreras vinculadas a la relación docente-alumnos

Otro aspecto importante a considerar en el análisis de las posibles barreras para la equidad, tiene que ver con las relaciones que se establecen entre los alumnos y los docentes y las prácticas pedagógicas.

Continuando con el planteo de Dubet (2005), se advierte que el fracaso en la escuela para los estudiantes, se vive muchas veces como una forma de humillación, de violencia, de no reconocimiento de la igualdad individual y de abuso de poder de los docentes. La escuela muchas veces convence a los alumnos de su indignidad, *“como tu trabajo es malo, tú también eres malo”* (pág. 79)

También plantea que el mundo laboral de la escuela se ha complejizado, y los docentes están sobrecargados y agobiados por demandas internas, que exceden la tarea de educar, tales como cuestiones administrativas y burocráticas; y externas, provenientes de la misma sociedad que le demanda al docente que dé respuestas y soluciones a cuestiones relacionadas, por ejemplo, con la vulnerabilidad de los estudiantes frente a fragmentación y exclusión que el mismo sistema social genera.

“Yo creo que hay un gran desinterés por falta de los profesores también, porque los profesores como que no todos te incentivan, algunos que no son muy didácticos, si tienen realmente el contenido no lo saben dar y en muchas clases como que nos perdemos; hay gente que deja esas materias por falta de entusiasmo de los profesores”. (ICE1 Presidente)

“Con respecto a lo pedagógico, yo te traje unos documentos de un práctico que hicieron las chicas,... pensando en este concepto de la equidad y marqué dos que dicen en calidad de estudiantes: “el derecho a tener la posibilidad de ser reconocida en base a mi experiencia práctica, cosa que actualmente, a un año de recibirme no tengo por políticas de la Institución en la que estudio”, como que no hay un reconocimiento de la trayectoria previa del estudiante; “mi derecho a ser respetada como estudiante, persona y profesional en las Prácticas, en las que se valoren las producciones, en donde se nos tengan en cuenta como futuros profesionales y no como estudiantes practicantes”, o sea me parece que pasa por una mirada que jerarquice”. (ID2 Estrategias de apoyo. General. 4º año)

“Las barreras de la equidad, por ahí puede estar en lo ideológico de algunos profesores, que tienen como un ideal de docente, un ideal de alumno que tiene que ver más con la perspectiva de clase media y por ahí no pueden ver que a lo mejor ese alumno tiene dificultades en el lenguaje pero por su origen, por lo que trae y no porque no haya estudiado”. (ID8 Ingreso)

“Docentes cansados que no se pueden relacionarse con los alumnos”. (ID1 General 1º año)

Algunos actores plantean que no hay barreras para la equidad, por cuanto identifican que la misma se garantiza permitiendo el acceso a cualquier persona al nivel superior, en este sentido la no existencia de un ingreso eliminatorio o la inexistencia de barreras arquitectónicas son suficientes para asegurar la igualdad de oportunidades.

“No hay condiciones que la limitan. Se nota la apertura a la equidad desde el ingreso que es irrestricto y tampoco hay barreras arquitectónicas ni otra barrera que impida el ingreso y la permanencia del alumno”. (ID5 Práctica)

3. Algunos desafíos para promover la equidad en el acceso al conocimiento

A modo de cierre, es necesario propiciar la equidad como un valor y un derecho de la existencia humana. De allí que se considera, como uno de los desafíos centrales para promover la equidad, encontrar modos colectivos de incidir en la dimensión subjetiva tanto de los docentes como de los demás actores institucionales, para que puedan construir una

postura ética e ideológica que deje de lado los antivalores de la individualidad, de la competencia y de la exclusión vigentes en nuestra sociedad.

Este proceso de apropiación requiere por parte de los docentes, la apertura y confianza en la capacidad de aprendizaje de los otros, siendo idóneos para promover ámbitos de diálogo y encuentro entre personas, respetando su diversidad. El desafío se presenta en la incorporación de estas cosmovisiones y valores en los procesos formativos, tanto iniciales como continuos de los docentes. Por ello, sin dejar de reconocer la importancia tanto de las variables del contexto socioeconómico como las de tipo institucional, creemos que los cambios educativos realmente se logran cuando el docente está convencido de los mismos y los traduce en su propuesta de enseñanza, sus actitudes y sus representaciones.

Además, para lograr el involucramiento del docente, como así también de otros actores institucionales, como el despacho de alumnos, secretarios, surgen algunas dimensiones que hay que tener en cuenta: las condiciones institucionales y el tipo de liderazgo pedagógico que posibilite el desarrollo de prácticas participativas y democráticas en diferentes niveles.

Este liderazgo demanda un tipo de destreza social que, desde algunas concepciones del marco teórico de referencia de esta investigación, propone la necesidad de generar un estilo de gestión que implique liderar grupos, movilizar, generar compromisos de trabajo, lograr objetivos a pesar de los obstáculos, unir a las personas en la persecución de un propósito significativo, en pos del cumplimiento de esos objetivos. Esta es una tarea que implica un modo articulado de concebir la institución educativa (INFD-2009).

Si bien se reconoce en estos planteos una intencionalidad de abrir la puerta al debate sobre la equidad en el marco de las instituciones formadoras de docentes, una vez más surge el planteo ¿pueden sólo los directivos y docentes cargar con esta responsabilidad social? ¿Hay verdadera voluntad política de acompañar a las instituciones en un cambio profundo de sentido que se asemeja a cambios revolucionarios de pensamiento y paradigma? ¿Se puede sólo desde este sector social luchar contra la marginación y la fragmentación social? ¿No están los docentes demasiado solos en esta lucha?

Este cuestionamiento, no es una renuncia a la posibilidad de cambio en las instituciones educativas, no es una renuncia a los ideales históricos de la escuela, pero sí se advierte que en esta trama compleja que la atraviesa, es necesario situar a la institución educativa y a sus actores en el contexto socio-histórico actual, cuya realidad muchas veces enfrenta, contradice o supera lo que las instituciones formadoras pueden hacer para brindar oportunidad de acceso y permanencia a cada una de las personas que llegan a ellas. Es decir, no es posible pensar a la escuela como el único espacio institucional de justicia ante las desigualdades sociales. Se tratará más bien de repensar estrategias institucionales de

inclusión pero enmarcadas en políticas sociales y educativas que señalen voluntad y garanticen condiciones de sostener estos procesos. Tal vez, un posible camino se encuentre en sostener espacios de verdadera participación, diálogo y construcción conjunta de propuestas entre actores representantes de la política educativa y actores institucionales.

Aportes de la investigación a la toma de decisiones

- El proceso de toma de decisiones en las instituciones formadoras, relativo a las prácticas y dispositivos que generen equidad en el acceso y permanencia de los estudiantes, necesariamente tiene que ser concebido desde una perspectiva de participación democrática y de construcción colectiva. Desde la voz de los propios actores analizados en este estudio se identifican varias condiciones que aún deben ser objeto de debate y reflexión en el seno de la institución. Los aportes de esta investigación están pensados para un impacto en la mejora institucional, de allí que se comenzará por validar los hallazgos de este análisis investigativo con los propios actores de la institución, generando estrategias de socialización y discusión de sus resultados.

Aportes de la investigación a los temas de la región

- Formar parte de un equipo a nivel nacional, resultó un desafío y una oportunidad con relación a dos cuestiones importantes: compartir experiencias con otras instituciones del país con problemáticas similares, permitió debatir y abrir caminos para mejorar las prácticas institucionales y por ende generar también mejor calidad de la educación. También, se consideró como una posibilidad de formación continua el hecho de trabajar con la coordinación de referentes académicos importantes en investigación, como fueron quienes dirigieron esta experiencia.
- Investigar la temática de “Equidad en el acceso al conocimiento en la Formación Docente”, en el marco de un programa de investigación latinoamericano -Red Propone- y desde la agenda de la política educativa nacional –INFD- y siendo partícipes de esta propuesta como parte de 24 instituciones formadoras de Argentina; evidencia que es posible una construcción dialógica entre diferentes actores de la región. Diálogo necesario que implica un posicionamiento, tanto de las políticas educativas como de las instituciones formadoras, en esta búsqueda por reflexionar y entender nuevas formas de desigualdad; y diálogo que ayude a construir respuestas en un marco educativo transformador que permita avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

Bibliografía

- AINSCOW, Mel. *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. En Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona. 2005.
- BOLÍVAR, Antonio. *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis. 1999
- DUBET, Francois *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa. 2005
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. *¿En qué sociedad vivimos?*. Editorial Losada, Buenos Aires. 1998.
- DUSCHATZKY, Silvia y SKLIAR, Carlos. *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. 2000
- DUSSEL, I. y POGRÉ, P. *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, Propuestas y Estrategias*. Buenos Aires: Propone. 2007
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. *La escuela y la igualdad: renovar la apuesta*, En Revista El Monitor N° 1, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. 2004.
- INFD. *Primeros apuntes para la discusión y puesta en común de los ejes conceptuales que organizan la propuesta de trabajo*. Buenos Aires: Red PROPONE. Mimeo. 2009.
- FITOUSSI, J. y ROSANVALLON, P. *La nueva era de las desigualdades*. Ediciones Manantial, Buenos Aires. 1997
- LOEWE, Daniel. *Teorías de justicia igualitaria y derechos culturales diferenciados*, En ISEGORÍA, Revista de Filosofía Moral y Política N° 36, España. 2007.
- LLOMOVATE, S. y KAPLAN, C. (coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc, Buenos Aires. 2005.
- MONTES, Nancy *La medición de las desigualdades educativas*. Ponencia presentada en LASA 2009, Río de Janeiro, Brasil. 2009.
- SKLIAR, Carlos. *La crisis de la conversación de alteridad*. Argentina: FLACSO – CONICET. 2007.