

EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES EN TORNO A LA DIVERSIDAD. EL CASO DE ESTUDIANTES DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA SALTA, ARGENTINA

Lorena Elizabet Sanchez
lorenasanchez@conicet.gov.ar
Dra. en Ciencias de la Educación –
Universidad Nacional de Rosario
Profesora en la Facultad de Humanidades de la
Universidad Nacional de Salta

Resumen

En las últimas décadas Argentina ha considerado central a las políticas educativas, la educación en general y la formación docente en particular son objeto de constantes debates, evaluaciones y modificaciones tendientes a la mejora. Entre otros avances y conquistas significativas se destaca la inclusión de colectivos sociales históricamente excluidos de la educación superior. En formación docente la atención a la diversidad cultural se instala como un nuevo paradigma rompiendo una histórica tradición que tendió a la homogenización cultural. De acuerdo a las últimas legislaciones todas las modalidades y carreras de profesorado tienen el desafío de atender y formar *en y para* el respeto por la diversidad cultural. Con la intención de conocer el sentido que estas orientaciones toman en contextos específicos, en este caso en Salta, provincia del norte de Argentina, se indagó sobre las particularidades que asume la formación docente frente a la diversidad cultural en contextos urbanos. Desde un enfoque cualitativo, y con la participación de estudiantes avanzados se reconocen las características que asume el tratamiento de la diversidad desde sus propias experiencias formativas en el profesorado. En este artículo se recuperan los resultados de la aplicación de un cuestionario a cincuenta y dos participantes. Así mismo se problematizan los componentes que conformaron estas construcciones subjetivas acerca de las funciones y rol de la formación docente según los lineamientos pasados y presentes de la política educativa.

Palabras Claves: Formación docente, diversidad cultural, sentidos subjetivos, experiencias formativas

Institutional experiences on diversity. For students of Primary Education Teachers in Salta Province, Argentina

Summary

In recent decades Argentina has considered core educational policies, education in general and teacher training in particular are the subject of ongoing discussions, evaluations and modifications aimed at improvement. Among other advances and significant gains inclusion of historically excluded social groups higher education stands out. In teacher training attention to

cultural diversity it is installed as a new paradigm breaking a historical tradition that tended to cultural homogenization. According to the latest legislation all types and races professorships are challenged to meet and train and respect for cultural diversity. With the intention of knowing the sense that these guidelines take in specific contexts, in this case in Salta province in northern Argentina, was asked about the special features of teacher education to cultural diversity in urban contexts. From a qualitative approach, involving advanced students the characteristics that the treatment of diversity from their own formative experiences in the faculty are recognized. This article presents the results of a questionnaire to fifty two participants recover. Also the components that made these subjective constructions on the functions and role of teacher education as past and present educational policy guidelines are problematize.

Keywords: Teacher training, cultural diversity, subjective sense, formative experiences

INTRODUCCIÓN

En Argentina la formación docente se inicia en la ciudad de Paraná en el año 1869 con la creación de la Escuela Normal de Paraná, posteriormente se fundan otras escuelas normales en ciudades centrales del país. Siguiendo el análisis de Alliaud (1993) se puede afirmar que estas escuelas normales eran espacios para clases sociales acomodadas, y se presentaban como promesas de ascenso social para la nueva clase media. Parte del mandato fundacional de las escuelas normales era el generar una cultura nacional que acompañara la consolidación del reciente Estado y para ello se requería de maestras y maestros que educaran a todos los niños del país en una cultura homogénea y un idioma único.

A fines del siglo XIX y principio del XX Argentina presentaba un escenario caracterizado por múltiples diversidades, inmigrantes, criollos, originarios, que representaron la aparición de nuevas clases y grupos sociales, tanto como el ingreso de nuevas corrientes de ideas, elementos percibidos por las clases dirigentes oligárquicas como un peligro inminente a la reciente organización del Estado, por lo que los maestros y maestras eran considerados agentes claves para la formación del ciudadano.

La expansión de la escuela primaria obligatoria, gratuita y laica tal como fuera sancionada por la Ley de Educación Común 1420 en 1884, se encontró con un territorio extenso y una población tan diversa como dispersa, por lo que en 1910 se crea la modalidad de escuelas

“Normales Rurales”, para cubrir las necesidades educativas de niños en zonas rurales, un destino poco deseable hasta entonces para los egresados normalistas. La creación de esta modalidad, dejó abierta la carrera no solo a las clases sociales en ascenso sino también a las clases sociales populares, en particular a las mujeres de clases populares. Se hace notable el proceso de diferenciación de la educación según la clase social de pertenencia y el emplazamiento geográfico.

Históricamente, los jóvenes aspirantes al magisterio se les adscribía ciertas características que los constituía con legitimidad para ocupar la posición docente: entrega incondicional, vocación, pertenencia a sectores con potencialidad de ascenso, etc. (...) Hoy, a algunos grupos de jóvenes que buscan ser maestros se les adscriben otras características, que básicamente los construyen como deficitarios, como carentes de aquello “imprescindible” para ser docente: vocación, perfil académico, etc. (Birgin, 2000: 233)

Durante casi cien años el sistema de formación docente se mantuvo estable hasta que los cambios a nivel internacional y la adopción plena de un estado neoliberal presionaron por transformaciones a nivel curricular y de reorganización educativa. A principio de la década de los 90 se inició un proceso de sucesivas modificaciones en tendientes a la profesionalización docente y de descentralización del sistema educativo.

Será con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993, que se legitima la transformación y reorientación de la educación en Argentina. La carrera docente se reordena de acuerdo a las retóricas de profesionalismos e incentivos económicos, estableciendo un quiebre respecto a la tradición docente normalista en cuanto a la docencia como vocación y entrega incondicional, no obstante estas transformaciones no tuvieron el mismo impacto en otros procesos de institucionalización de origen normalista como las gramáticas escolares de disciplina y orden.

Un nuevo giro en términos de políticas de estado se materializa a partir del 2003, inaugurando un nuevo ciclo para la formación docente, que resignifica las modificaciones constitucionales de 1994, que por primera vez reconocen los derechos, reivindicaciones y deudas con las comunidades originarias. Hasta ese entonces no habían tenido mayor impacto en el campo educativo.

Con la implementación del nuevo plan de gobierno iniciado en el año 2003, las políticas educativas asumen un nuevo rumbo expresado y sintetizado con la sanción de la Ley de

Educación Nacional en el año 2006 –quedando sin efecto la Ley Federal de Educación N° 24.195. La ley de Educación Nacional legisla e integra formalmente a todos los niveles del sistema educativo, se incorpora explícitamente el reconocimiento de la diversidad cultural, garantizando a los pueblos originarios una oferta educativa adecuada a sus necesidades y coherente con su cosmovisión y se establece un reconocimiento histórico de la reivindicación de derechos.

Éste reconocimiento instala modificaciones curriculares en la formación docente y en las expectativas institucionales. En particular en las carreras de profesorado, proponiendo un espacio formativo más horizontal, democrático e interdisciplinario, intentando superar los efectos disgregadores y desmovilizadores que dejó el modelo anterior.

La atención a la diversidad cultural se instala como un nuevo paradigma en la formación docente que históricamente tendió a la homogenización cultural, ahora todas las modalidades y carreras de profesorado tienen el desafío de atender y formar *en y para* el respeto por la diversidad cultural. La carrera de Profesorado en Educación Primaria fue una de las primeras a nivel nacional en poner en marcha los nuevos lineamientos, quedando en manos de las provincias la propuesta de modalidades específicas, siendo uno de los proyectos más ambiciosos la puesta en marcha de la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe en Educación Primaria en la provincia de Salta, emplazados en zonas de alta densidad de poblaciones originarias.

Ante este panorama las prácticas cotidianas presentan nuevos desafíos y nuevas complejidades, escenas que ponen en contacto múltiples tensiones que provienen de la mística normalista, las trayectorias educativas de los estudiantes, las trayectorias profesionales de los profesores, la cultura institucional y el contexto en que habitan los actores de la formación.

Los avances legislativos y aperturas de carreras, sumado al desarrollo de sistemas de becas y creación de modalidades específicas, han logrado en educación superior una presencia progresiva de grupos sociales y culturales subalternizados. No obstante estos avances se cree necesario reflexionar acerca de la viabilidad y efectividad de los mismos en materia de inclusión, integración y reconocimiento de la diversidad cultural a la luz de las significaciones cualitativas que construyen los propios estudiantes al respecto.

Toda propuesta oficial de formación docente expresa parte del proyecto político nacional,

en este sentido se considera que la formación docente es un espacio estratégico desde donde se replica un tipo particular de pensamiento. Durante el proceso de formación docente los estudiantes deconstruyen, reconstruyen y refuerzan estereotipos en relación a sus futuros estudiantes, sus capacidades y modos de aprendizaje en la mayoría de los casos en estrecha relación a la clase social y origen étnico.

Se pretende aportar a la discusión sobre la atención de la diversidad cultural en la formación docente, atendiendo a las distancias que se observan entre los lineamientos de la política educativa y las posibilidades de concreción de las mismas, ante la persistencia de sistemas de pensamiento tendientes más a la normalización que a la apertura y búsquedas de nuevas formas en la relación pedagógica.

En este artículo se da a conocer parte de los resultados de la tesis doctoral *“La diversidad y las prácticas pedagógicas: Estudio acerca del tratamiento de la diversidad en Institutos de Formación Docente”*. El objetivo es poner a consideración las características que asume el tratamiento de la diversidad cultural en espacios de formación profesoral en contextos urbanos según los reconocimientos que hacen estudiantes avanzados desde sus propias experiencias. Así mismo problematizar los componentes que conformaron éstas construcciones subjetivas acerca de las funciones de la formación docente según los lineamientos de la política educativa de formación actual.

SOBRE EL ESCENARIO Y LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

Se centró la mirada en la provincia de Salta, que cuenta con un importante desarrollo socioeconómico, contrastes culturales propios de los espacios de tránsitos fronterizos nacionales (*Jujuy, Formosa, Chaco, Santiago del Estero, Tucumán y Catamarca*) e internacionales (*Bolivia, Paraguay y Chile*), y con destacado crecimiento cuantitativo en las últimas dos décadas de su oferta educativa de nivel superior en formación docente. Para esta presentación se ponen en consideración los resultados de un grupo en particular, 52 participantes estudiantes pertenecientes al tercer y cuarto año de profesorado en Educación Primaria de un instituto del centro de la ciudad de la capital de Salta.

La participación voluntaria de los participantes estuvo precedida de la presentación del instrumento y sus particularidades, se explicito la fundamentación del mismo en tanto guía para abordar de forma anónima algunas dimensiones de sus vidas como estudiantes y el tipo de relaciones que se ven involucradas en este proceso.

Aproximarse a la vida de los institutos de formación docente se justifica en tanto su trama relacional contiene información sobre las estrategias que se construyen para acceder a un *campo* cada vez más complejo, que tiene que responder a múltiples demandas, siendo la atención y el respeto por la diversidad cultural un nuevo imperativo que contradice la histórica función de homogeneización de la cultura de la población.

Souto (2010) sostiene que “la formación constituye un campo de problemas, no es un objeto único, discernible en sí mismo, separable del contexto, ni discreto. La multiplicidad y la diversidad la atraviesan tanto si aludimos a su aspecto socio-organizativo como al proceso de formación en el sujeto.” (p.85).

Conocer el sentido subjetivo (Gonzales Rey, 1997) que los diferentes actores institucionales otorgan a sus propias estrategias de reconocimiento y a la relación con la diversidad cultural permitió interpretar las dinámicas de adaptación, mejora y resistencia ante las nuevas legislaciones.

Los sujetos construyen estos sentidos en forma individual pero a partir de su inserción procesual, histórica y social en diferentes escenarios sociales, permitiendo concebir la posibilidad de mutua influencia entre lo social y lo individual, abriendo la posibilidad a la transformación o continuidad del *campus* y del *habitus*, en el sentido expuesto por Bourdieu (2005), que caracterizan la actuación de los sujeto en espacios específicos.

ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN

Lo metodológico, constituye una dimensión de la investigación particularmente rica y compleja, es la aproximación a lo que se desea estudiar mediante estrategias, procedimientos, técnicas que permiten la reconstrucción de un recorte de la realidad, aproximación siempre parcial y provisoria sobre un problema y sujetos específicos.

En esta oportunidad se darán a conocer datos recopilados mediante la aplicación de cuestionarios¹ que posibilitaron un mapeo general del perfil de estos estudiantes y una primera aproximación a las prácticas pedagógicas en relación a la atención de la diversidad. Contar con este importante caudal de información fue clave para identificar núcleos emergentes y denominadores comunes en la conformación de los futuros profesores.

Con este instrumento se indagó acerca de los componentes y trayectos que se ven involucrados en la *elección de carrera*, el *reconocimiento del campo* y el *desarrollo de estrategias* para permanecer en el mismo y la *identificación de experiencias formativas* vinculadas a la diversidad.

El cuestionario es un instrumento que permite según Abric (2001:56), entre otras cuestiones, poner en dialogo dos coordenadas: permite introducir aspectos cuantitativos respecto a la cobertura y alcance que se puede llegar a tener, dando independencia en el tiempo y espacio en los que se puedan completar, sumando al análisis cuantitativo el contenido, que permite identificar la organización de las respuestas; poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes en una población, o entre poblaciones; identificar y situar las posiciones de los grupos estudiados respecto de sus ejes explicativos.

Por otra parte el cuestionario, también se vincula a las posibilidades de *estandarización*, en cuanto a la aplicación e intervención del investigador, reduce los riesgos subjetivos de la recolección (comportamiento estandarizado del entrevistador) y las variaciones interindividuales de la expresión de los sujetos (estandarización de la expresión de las encuestas: temas abordados, orden de los temas, modalidades de respuesta). No obstante es sabido que también presenta limitaciones a la potencial riqueza del relato del participante del estudio.

Frente a estas limitaciones se planteó como recurso incorporar a los cuestionarios dos tipos de preguntas, preguntas fácticas y preguntas sobre experiencias subjetivas. Las preguntas fácticas permitieron construir una tipificación acerca de los sujetos que estudian en estos profesados, las preguntas sobre experiencias subjetivas refieren a las inclinaciones,

¹ Al estar esta investigación en el marco del *Observatorio de las concepciones de los docentes y los futuros docentes con respeto a los distintos grupos socioculturales y étnicos de la Provincia de Santa Fe*, del Instituto de Ciencias de la Educación Rosario (IRICE-CONICET-UNR) se recuperó la riqueza de sus Cuestionario, con las pertinentes adecuaciones a los objetivos particulares del trabajo de investigación doctoral y la realidad de los contextos indagados.

preferencias, prejuicios, ideas, miedos y convicciones acerca del trayecto formativo en tiempo presente.

En el marco de este artículo presentamos parte de los resultados y conclusiones del eje *identificación de experiencias formativas* vinculadas a la diversidad, con la participación de 52 participantes.

RESULTADOS

En la construcción de esta fotografía sobre la atención a la diversidad en el profesorado, se enfocó en retratar como son significadas las actividades institucionales en torno a la temática de la diversidad. Se presentan extractos de algunas de las respuestas de los participantes, en tanto sus palabras expresan el sentido subjetivo que han construido desde las experiencias puestas a disposición por la institución y las experiencias construidas desde la implicación de los estudiantes en distintas actividades.

Experiencias institucionales de integración en general

Se inició este recorrido con una pregunta general, para conocer si *participaron en alguna actividad institucional*. El 31 estudiantes reconocen haber participado alguna vez en actividades de integración, la mayoría de las respuesta se refieren al curso de ingreso de la carrera que actualmente cursan, instancia que denominan “*el curso de ingreso*” (10 participantes), “*el curso de nivelación*” (10 participantes), “*el curso de ambientación*” (11 participantes) estas múltiples clasificaciones sobre la misma actividad remiten a la falta de claridad en la finalidad de este periodo, según la percepción de los estudiantes.

“Sí, al comienzo del primer año tuvimos un curso de ambientación para luego rendir el examen de ingreso a la carrera” (Cuest. N° 42)

“Si al inicio de clases en primer año pero no fue nada significativo, como que pasa desapercibida esta situación” (Cuest. N° 03)

“No, no se realizan actividades de integración en la institución (lo único que hicimos fue el curso de nivelación en primer año al comienzo)” (Cuest. N° 18)

Esta institución cuenta con un cupo limitado para el ingreso de los estudiantes. Este dato resulta relevante en tanto el curso de ingreso o de nivelación es considerado, por la institución, un

periodo de apoyo y nivelación previo al examen de ingreso, el mismo tiene carácter eliminatorio. No está pensado ni diseñado como un periodo para la atención a la diversidad cultural.

Por otra parte un número menor enuncia su participación en actividades que no están contempladas bajo el rótulo de atención a la diversidad o como actividad de inclusión, pero que son significadas como espacios de encuentro formativos que permiten el reconocimiento de los *otros*, el reconocimiento de lo *diverso* y de lo *común*.

“Participo de un congreso, reuniones de delegados y estudiantes que si bien no eran para eso me llevaron a la integración, me ayudo para conocer más a mis compañeros y otros alumnos del instituto, otro acontecimiento fue la semana del estudiante” (Cuest. N°10)

“Sí, participamos de una olimpiada en Salta, de integración de terciarios” (Cuest. N°51)

“He participado de un taller de Lenguaje Corporal conjuntamente con los estudiantes de la Universidad, para la capacitación en formación docente” (Cuest N°22)

Quienes expresan no haber participado de ninguna experiencia, reconocen que la institución cuenta con algunos eventos y espacios donde ellos creen que se aborda el tema pero que no les es suficiente, ni adecuado a sus inquietudes.

“Hasta ahora no he participado de otras experiencias, porque no hay mucha difusión cuando se organiza algo” (Cuest N°01)

“No porque trabajo para poder seguir estudiando” (Cuest N°27)

“Solamente en la carrera nos dieron la materia Integración Educativa. Como residente me encontré con diversos casos de los cuales no tuve ni siquiera un diagnóstico” (Cuest N°12)

La histórica forma de aproximar educación y diversidad desde el *deber ser* de las prácticas y los comportamientos continúa vinculada a los rasgos de la educación normalizadora, no obstante los espacios y actividades de libre asistencia e implicación son aquello que los estudiantes reconocen como experiencias que permiten integración e intercambios.

Estrategias institucionales que atiendan a la diversidad en el ingreso de la carrera

Una vez explicitada su participación en actividades generales de integración y/o de inclusión, se profundizó en los sentidos construidos en torno a las prácticas pedagógicas asumidas por la institución. Se interrogó sobre que estrategias de atención a la diversidad **que se planean**, en particular durante el ingreso a la carrera. Esta pregunta permitió reconocer sentidos acerca de las representaciones de *lo diverso* que han construido estos estudiantes desde la propia experiencia en el inicio de la carrera de profesorado.

Un importante número de participantes (19) dicen no reconocer estrategias de atención a la diversidad en el año de ingreso, no obstante destacan la diversidad de trayectorias educativas, los diferentes puntos de partida para la apropiación de los contenidos formales, perciben la necesidad de *nivelar* como condición para un trabajo en forma homogénea. Sus expresiones tienden a ubicar el esfuerzo de *adecuación* como responsabilidad más bien del estudiante que del docente ante las diferentes necesidades para aproximarse a la propuesta curricular.

“Nunca. En el ingreso se tendía a una homogeneización de saberes básicos para comenzar a cursar” (Cuest N°50)

“No, nunca, siempre se dio por entendido que en el nivel terciario todos tenemos los mismos ritmos de aprendizaje y el hecho de estar en estudios superiores supone que manejamos ciertos contenidos” (Cuest N°35)

“El curso de ingreso creo se puede aproximar a tal idea, pero no porque de todos modos cuando empezaron a dictar las clases era igualdad absoluta para todos (Cuest N°47)

Trece de los estudiantes que completaron los cuestionarios dicen haber participado de actividades que atendían a la diversidad cultural en el periodo de ingreso, sin dar ninguna especificación al respecto. Por otra parte un grupo de igual número (13) reconoce como estrategias de atención a la diversidad a las *asistencias económicas* a grupos específicos. Se observa una concepción de la diversidad vinculada a carencias materiales y ligadas al *origen étnico* de los sujetos, esto refuerza las relaciones entre situación económica y acceso educativo.

“Se plantearon cosas como una ayuda económica para chicos pertenecientes a pueblos originarios, eso es todo” (Cuest N°41)

“Si se dieron becas a los alumnos del interior” (Cuest N°06)

“Yo tengo conocimiento que sí, sé que se implementaron becas para alumnos de comunidades originarias y algunas ayudas económicas para alumnos con dificultades para sustentar sus estudios. En el aspecto curricular desconozco si se tienen en cuenta” (Cuest N°30)

La tercera respuesta reconoce lo curricular como un aspecto a tener cuenta para la atención a la diversidad. Esta mención es muy importante, en tanto la dimensión curricular, en general no fue considerada por este grupo de estudiantes como un componente destacado en las acciones que se reconoce asume la institución.

Las relaciones entre déficit, carencia y diversidad, están instaladas en la construcción subjetiva de un *otro*, que es diferente a *nosotros* en tanto sujeto carente que requiere ser asistido. Es un *otro incompleto*, necesitado antes que ser considerado como sujeto de derecho. La contradicción entre las acciones de asistencia y las declaraciones oficiales de reconocimiento de la diferencia se resuelven según las posibilidades, recursos y cultura de cada instituto de

formación.

Un tercer grupo, también conformado por siete estudiantes, respondió desde una percepción diferente acerca de la atención a la diversidad, considerando la propuesta de enseñanza individual según cada docente. No reconocen una decisión institucional sobre el tema, sino del orden personal por parte de los profesores.

“No siempre, sólo algunos profesores los plantean” (Cuest N°13)

“En algunos casos si, si la metodología o estrategias utilizadas fallaban, se adoptaba otras. En otros casos se sigue con la modalidad “conductista” por así decirlo” (Cuest N°49)

“Esto forma parte del concepto de cada profesor, algunos tienen un libreto y no salen de él, otros son cambiantes según la diversidad” (Cuest N°25)

Si la atención a la diversidad es una opción personal y no un proyecto educativo esto vulnera las diversas necesidades de los estudiantes y revela dificultades para gestar un proyecto que no sólo renueve el marco normativo de referencia, sino que impacte en las concepciones y tradiciones de formación docente.

Posibles causas de deserción identificadas por los estudiantes

La expansión de la educación superior y el crecimiento de la oferta de carreras docentes, tuvo como correlato un importante crecimiento en la matrícula de ingreso, no obstante este crecimiento no se refleja en el número de egresos. Esta situación se presenta en los institutos participantes de este estudio, por lo que indagamos cómo es percibido este fenómeno por los estudiantes que consiguen permanecer en la carrera.

Ante la pregunta si *recuerdan alguna situación de ex compañeros vinculada al abandono de la carrera*, un grupo de 14 participantes dicen haber percibido que las causas de abandono estuvieron relacionadas a *dificultades de aprendizaje*. Estas dificultades fueron descritas en relación a la complejidad y cantidad de los contenidos.

“Si, muchos abandonaron porque se enseñaban muchos temas en diversas materias y se daba por aprendido, sin tener en cuenta las dificultades de aprendizaje por lo que muchos quedaron en condición de alumnos libre y abandonaron” (Cuest N°05)

“He tenido compañeros que abandonaron por no seguir el ritmo en todas las materias, algunas las llevan muy bien y las otras las desaprobaron, eso les bajo mucho la autoestima y abandonaron” (Cuest N°29)

“Creo que el abandono de algunos compañeros fue el no poder encontrar un grupo con características similares, en cuanto a lo relacionado al estudio y responsabilidad, y parecieran perder las ganas con las que ingresaron de a poco.” (Cuest N°52)

Adecuarse a los tiempos formales asignados para la construcción de los aprendizajes, es un requerimiento que impacta en la vida de los estudiantes. El tiempo como factor decisivo en la organización del proceso de formación actúa anulando la diversidad y singularidad de los procesos de aprendizajes. En términos de Sousa Santos (2010), la epistemología de las ausencias actúa naturalizando el tiempo, definiendo quienes pueden estar incluidos y quienes no pueden incorporarse al campo educativo, tiempo y espacio homogéneos se imponen desde una lógica formal normativa que no siempre coincide con los tiempos y espacios por los que transitan los estudiante para transformar clases y contenidos en experiencia de aprendizaje.

Seis estudiantes compartieron relatos describiendo escenas de *tensión entre docente y estudiante*, las discrepancias entre las solicitudes de docentes y las posibilidades de respuestas de los estudiantes, fueron identificaron como causal del abandono de la carrera.

“A una compañera en segundo año, la profesora le exigió que pasara al frente y ella se negó y fue tanta la insistencia de la profesora que mi compañera salió llorando y abandono” (Cuest N°07)

“Hubo profesores que criticaban la forma de vestir de algunos estudiantes, se encargaban de humillar a los alumnos de acuerdo a los resultados de sus exámenes” (Cuest N°16)

“Un profesor trató de una manera muy irrespetuosa a una compañera delante de todos nosotros y ella no volvió más” (Cuest N°36)

“Hay un profesor que se dirigía hacia nosotros diciendo que no servimos, no somos capaces, que damos vergüenza y que deberíamos dejar la carrera, algunos lo escucharon y abandonaron” (Cuest N°43)

La resolución del conflicto impacta sobre la dinámica general de la clase y sobre la vida de todos los estudiantes, tiene un efecto pedagógico disciplinador, que en estos casos, anula todo reclamo como derecho legítimo y deja impune todo exceso y falta de negociación, dejando ubicadas estas escenas en un plano de recuerdo o anécdota.

Otra de causa reconocida como motivo de abandono, según seis estudiantes, refieren a situaciones de orden personal. Observan la organización del tiempo como el factor fundamental y decisivo.

“Sí, de dos compañeras por embarazo y otras compañeras por falta de tiempo ya que trabajan y llegaban tarde” (Cuest N°15)

“La falta de tiempo para el estudio, ya que la mayoría son madres con varios hijos. La diversidad de edad y conocimiento” (Cuest N°19)

“Por la falta de dinero y que no recibían apoyo de sus padres y porque se dieron cuenta que así no podrían seguir y creo que también porque son demasiadas materias para ellos y que es una carrera muy larga” (Cuest N°48)

Cinco estudiantes cuentan como principal motivo del abandono de la carrera la falta de

recursos económicos y los inconvenientes que esta cuestión acarrea, impidiendo la dedicación del tiempo de estudio y en términos de la temática de nuestra investigación refieren directamente a las reales posibilidades de inclusión y de atención a la diversidad.

“Sí, no poder cumplir los requisitos de regularidad lo que lleva a “quedar libre”, en otros por tener que priorizar el trabajo para obtener ingresos económicos, por sobre los estudios”

“La falta de capital para el boleto” (Cuest N°04)

“La mayoría de mis compañeros que abandonaron fueron por problemas de trabajo, otras por no tener quien cuide a sus hijos, otras vivían lejos y no tenían recursos para afrontar el pasaje de todos los días” (Cuest N°34)

A este ítem no respondieron quince estudiantes, se infiere que se trata de estudiantes que trabajan individualmente o de estudiantes que habiendo conformado grupos de estudio, él mismo no ha perdido ningún integrante.

Permanecer para aprender y aprender para permanecer es la tensión que define las respuestas a este ítem. Aprender contenidos y aprender a resistir e incorporar las lógicas que cada docente construye en su espacio curricular.

Formación/Capacitación en Diversidad

La pregunta referida a experiencias institucionales centradas en la diversidad permitió acceder a identificaciones puntuales realizadas desde la propia experiencia formativa de los estudiantes en el profesorado.

Siendo el tema central es llamativo que más de la mitad de los participantes (32) declaren no haber recibido ninguna formación o capacitación en torno a la diversidad, sumado a cinco estudiantes que no responden a la pregunta. Un grupo de quince participantes reconocen que la diversidad como tema de estudio es objeto de referencias en diferentes espacios curriculares. Se expresan sobre la relevancia del tema y su importancia como una realidad que tendrán que enfrentar en su profesión. Sin embargo sus experiencias se centran en una formación práctica (Soria, 2005), que no reconoce la singularidad del propio contexto de desarrollo y actuación.

“Sí, en las materias de Problemática, Sujetos, Práctica, Didáctica más en profundidad, ya que en las otras también, pero no mucho” (Cuest N°11)

“Sí, en el seminario de Educación Sexual Integral que es una materia, correspondiente al 2do. Año de la carrera porque la temática se vinculó mucho con el abordaje de la materia”

“Sí, considero que toda la carrera, las materias apuntan a ello” (Cuest N°23)

“En la materia práctica docente dedicamos casi todo un cuatrimestre a la diversidad en las escuelas; porque es algo a lo que nos vamos a enfrentar durante toda nuestra

profesión” (Cuest N°40)

En la obra *Aprender y enseñar en contextos complejos*, Sagastizabal (2006) remite a la reflexión de la escuela como un sistema abierto que requiere estar en dialogo constante con los demás subsistemas sociales, para evitar la fragmentación y diálogos de culturas centradas en su propio funcionamiento institucional. En las respuestas de los estudiantes se plantean esfuerzos teóricos para comprender lo que sucederá “afuera” en las escuelas primarias donde se desempeñaran, sintiéndose la ausencia de reconocimientos, gestión y aprovechamiento de la diversidad sociocultural presente en las aulas del profesorado.

Además de reconocer las experiencias propiciadas desde lo institucional, los estudiantes al completar este apartado incorporaron a otros actores e instituciones que a partir de búsquedas personales se suman al proceso de su formación.

“Desde mi adolescencia aunque tenía que trabajar siempre estuve involucrada en compañías de teatro, títeres, música, porque siempre quise trabajar con niños” (Cuest N°02)

“Sí, realice cursos de violencia escolar y de TDA (trastorno déficit de atención con hiperactividad). Los realice a mediados de año. Los elegí hacer porque son dos problemáticas que se sufren mucho en las instituciones educativas creo que cómo docente necesito saber abordarla” (Cuest N°21)

“En la secundaria participe del centro de estudiantes, lidiar con eso es trabajar con la diversidad al permitirnos tener centro de estudiantes los directivos nos permitieron aprender algo que no estaba escrito en ningún lado, sería bueno tener un centro en el profesorado” (Cuest N°33)

Estas respuestas dan pistas de una búsqueda intencional para la comprensión de la complejidad de los procesos de enseñanza que consideran la diversidad y de la necesidad de múltiples y simultáneos diálogos que aporten a la formación en sentido amplio.

Cuadro de síntesis del eje Identificación de experiencias formativas. Elaboración propia

Experiencias institucionales y diversidad					
¿Participo de experiencias institucionales de integración?	Si (31)*	No (20)	N/C (1)		
¿En el ingreso a la carrera se plantearon estrategias que atiendan a la diversidad del alumnado?	Si (13)	No (19)	A veces (13)	NS/C (7)	
¿Recuerda alguna situación de ex compañeros vinculada al abandono de la carrera?	Aprendizaje (14)	Personales (12)	Económicas (5)	Relación con los docentes (6)	No (15)
¿Ha recibido capacitación referida a la diversidad? ¿De qué tipo, cuando, por qué?	Si (15)	No (32)	n/c (5)		

Discusión de los resultados

Argentina atraviesa un proceso progresivo de transformación profunda del sistema de formación docente, un cambio de paradigma en cuanto a la consideración de sus funciones y del proyecto cultural, pedagógico y político, se propone un enfoque de respeto y reivindicación de la diversidad cultural. Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente (Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación)

La docencia como práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto. Ello implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica, tanto en el nivel organizacional como en el aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza. Estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización. (P. 26)

Este proceso se desarrolla de formas singulares, con fuerte presencia de improntas del modelo normalista, en particular respecto a las formas de circulación del poder, sumado a las representaciones que se construyeron en torno al *otro* como un sujeto diferente, carente, menos capaz y hasta en ocasiones peligroso, representaciones heredadas del siglo pasado.

Estas persistencias se pueden reconocer desde las experiencias relatadas por los estudiantes, donde el ingreso a los estudios superiores conlleva un continuo proceso de reconocimiento, aceptación y acomodación por parte de los estudiantes a las reglas institucionales históricamente construidas, donde los circuitos de poder que poseen los docentes en ocasiones entran dispositivos de expulsión antes que de inclusión y reconocimiento de la diversidad.

Los reconocimientos positivos de la atención a la diversidad, no se indican en relación directa a disposiciones propiamente institucionales, sino al compromiso personal de docentes o de estudiantes que orientan sus esfuerzos hacia nuevas formas de relación. Prevalece un sentido individualista de adaptación, sin embargo también se reconoce que en el encuentro de un grupo de pares puede hacer la diferencia entre finalizar o abandonar la carrera.

Así mismo resulta revelador que los reconocimientos de atención a la diversidad cultural que se señalan a nivel institucional marca una tajante diferencia entre un “ellos” y “nosotros” siendo *ellos* los carentes a los que se asiste económicamente, sin observar en el “nosotros” diversidades a ser consideradas, que de forma implícita fueron expuestas al plantear las

dificultades de aprendizaje y las dinámicas de relación entre estudiantes y profesores.

CONSIDERACIONES FINALES

Reorientar el proyecto educativo de la formación docente para la educación primaria, llevara tiempo y requerirá de todo el ingenio didáctico pedagógico de los formadores, tanto como una profunda revisión de las formas de gestión y financiamiento. No obstante, a diario en las aulas se construyen, deconstruyen y reconstruyen estrategias y relaciones que son posibles en esta estructura y en este contexto político cultural y que hace dos décadas atrás habrían sido impensadas

En lo cotidiano se pueden descubrir tendencias del comportamiento social que constituyen puntos de ruptura con las características del comportamiento social dominante. Lo cotidiano, por supuesto, es una parte orgánica de la subjetividad social, cuyas manifestaciones son formas subjetivas en que aparecen configurados de forma directa y/o indirecta los diferentes procesos constituidos en otros niveles de la subjetividad social. (Gonzales Rey 1997, p. 174)

Siguiendo a Gómez Solano (2002:276) una de las cuestiones más difíciles de trabajar es el proceso de desestructuraciones del conocimiento aprendido, el esfuerzo del análisis crítico angustia, confronta al sujeto concreto con sus propias condiciones de vida, tanto aquellas vinculadas a la esfera cognoscitiva e intelectual, como afectiva-emocional y valórico-ideológica, significa privilegiar la capacidad de pensar ubicarse en un contexto, sin limitarse a lo que está ya definido como susceptible de organizar en contenidos teóricos. Las instituciones se ven interpeladas a responder a un formato y a una tradición que desconocen, los profesores fueron formados para homogenizar y no para atender a la diversidad.

El punto de partida es reconocer el enclaustramiento de los distintos ámbitos de producción del conocimiento, así como la fragmentación de la experiencia social y política colectiva, a partir de la cual los docentes quedaron privados de las discusiones que se desarrollan en otros campos del saber o de debates intelectuales que permanecen confinados en el ámbito que los vio nacer. Para unos y para otros, el cruce entre las inquietudes y experiencias docentes con otros lenguajes y espacios de la producción cultural, social y política es una opción enriquecedora. En ausencia de puentes fuertes, los problemas privados no llegan a constituirse, por falta de condensación, en causas colectivas. (Bauman, 2001 en Birgin 2006: 290)

Los desafíos para la tarea docente que derivan de estos escenarios, se presentan en más de una dimensión, lo estructural, lo profesional y lo personal. La necesidad de una justa redistribución que permita el acceso a los mínimos elementos significantes de la gramática de la

educación institucionalizada se hace indispensable como plataforma para el dialogo en y para la diversidad cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude (Dir.) **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 2001

ALLIAUD, Andrea Orígenes de la profesión docente y la peculiar forma de vinculación con el saber. **Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Tomo I**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S.A, 1993. p. 71-89

BIRGIN, Alejandra. Pensar la formación de los cuerpos docentes en nuestro tiempo. F. Terigi (Comp.) **Diez miradas sobre la escuela primaria**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 267-294

----- La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio. (Comp.) **La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo**., Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 221 – 239

BOURDIEU, Pierre **Capital cultural escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005

DE SOUSA SANTOS, Boaventura **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay: Ediciones Trilce – Extensión Universitaria Universidad de la República, 2010

GÓMEZ SOLLANO, Marcela Epistemología del presente potencial y educación desde la perspectiva de Hugo Zemelman. En ----- (Coord.) **Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneo**. México: Universidad Autónoma de México, 2002. p. 257-296

GONZÁLEZ REY, Fernando **Epistemología cualitativa y subjetividad**. Sao Paulo: EDUC. 1997

SAGASTIZABAL, María de los Ángeles. (Coord.) **Aprender y enseñar y en contextos complejos**. Buenos Aires: Noveduc. 2006

SORIA, María Gabriela **Formación Práctica y contextos de Actuación. Una mirada desde lo sujetos de la Formación en los I.F.D**. Tesis de Maestría en Didáctica. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. 2005

SOUTO, Marta Elucidación crítica sobre la formación docente. **Revista Itinerarios Educativos**.
Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral. 2010 Año 4, N° 4, p. 83-92