

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS**

Maestría en Políticas Públicas para la Educación

Las Políticas de Inclusión en la Formación
Docente Inicial en la Provincia de Santa Fe.
Un análisis en torno del Reglamento
Académico Marco.

**MAESTRANDO:
MARÍA VERÓNICA SEJAS**

**DIRECTORA:
DRA. GRACIA MARÍA CLÉRICO**

SANTA FE
2020.

Deseo manifestar mi sincero agradecimiento a muchas personas que colaboraron para que este trabajo pudiera realizarse:

A todo el personal de la UNL que forma parte de la Maestría en Políticas Públicas: administrativos, docentes, coordinadores. Por su profesionalismo y calidad humana. Mención especial para Milagros Sosa Sállico, por su permanente disponibilidad.

A las compañeras con quienes transité esta carrera. Por la riqueza de los intercambios y las amistades cosechadas. Un recuerdo aún conmovido para Rosana Pascualón.

A mi familia: mi esposo Marcelo y mis hijos Lucía, Milagros y Marcos. Nada de esto sería posible sin amor.

Al Prof. José Medei. Por la amabilidad y dedicación en la lectura y corrección de este trabajo. Y sobre todo, por su amistad.

A la Dra. Gracia Clérico. Por su exigencia, su aliento constante, sus correcciones minuciosas y llenas de afecto. Y también, sobre todo, por su amistad.

ÍNDICE

INDICE	3
INDICE DE TABLAS	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1 LOS INICIOS DE LA BÚSQUEDA	9
1.1. Fundamentación.....	9
1.2. Situación problemática.....	10
1.3 .Antecedentes	13
1.3.1. Investigaciones acerca de inclusión y formación docente	14
1.3.2. Otros antecedentes significativos sobre la relación inclusión y formación docente ...	20
1.4. Contribución esperada	22
1.5. Reseña del capítulo	23
CAPÍTULO 2 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	24
2.1. Descripción metodológica del trabajo	24
2.2. El Reglamento Académico Marco como unidad de análisis	29
2.3. Reseña del capítulo	29
CAPÍTULO 3 INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL ÁNGULO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	31
3.1 . Acerca de la inclusión educativa	31
3.1.1. Sobre el concepto de inclusión	31
3.1.2. Fundamentos de la inclusión: la educación como derecho	32
3.1.3. Perspectivas de la inclusión: inclusión y desigualdad	34
3.1.4. Perspectivas de la inclusión: inclusión y diversidad	35
3.1.5. Inclusión y trayectorias	36
3.2. Políticas de Inclusión	36
3.2.1. La inclusión educativa como política pública	36
3.2.2. Políticas de inclusión educativa	38
3.3. Políticas de inclusión en el nivel superior	41
3.3.1. La inclusión y los nuevos marcos teóricos de la educación superior	41
3.3.2. Un enfoque teórico para enmarcar las políticas de inclusión en el nivel superior	43
3.4 .Políticas de inclusión en la formación docente	45
3.4.1. La formación docente como lugar de políticas públicas	45
3.4.2. Las políticas de inclusión para la formación docente	46
3.5. Reseña del capítulo	48

CAPÍTULO 4 EL RÉGIMEN ACADÉMICO	49
4.1. Acerca del Régimen Académico	49
4.2. El Régimen Académico en la formación docente: una cronología	51
4.3. El trabajo sobre Régimen Académico en las jurisdicciones argentinas	52
4.4. Reseña del capítulo	53
CAPÍTULO 5 POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO NACIONAL	54
5.1. La Ley Nacional de Educación como marco	54
5.2. Políticas de inclusión y formación docente en los documentos nacionales	56
5.2.1. El lugar de la inclusión en la política educativa nacional	56
5.2.2. Inclusión y formación docente en los documentos nacionales	57
5.3. Reseña del capítulo	64
CAPÍTULO 6 POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN LA JURISDICCIÓN SANTA FE	66
6.1. Líneas de Política Educativa santafesina a momento del RAM	66
6.2. El proceso RAM en la jurisdicción	68
6.2.1. Primer momento: El proceso hacia la aprobación del RAM	69
6.2.2. Segundo momento: El RAM aprobado	72
6.2.2.1. Consideraciones generales	72
6.2.2.2. Huellas de políticas inclusivas en el RAM	74
a.) El espíritu de la norma	74
b.) La compleja cuestión del ingreso a la educación superior	74
c.) El curso introductorio	76
d.) Las trayectorias formativas	77
e.) La flexibilidad	80
6.2.3. Tercer momento: El RAM en los Institutos	83
6.2.3.1. Primera línea: hacia el Reglamento Académico Institucional	83
6.2.3.2. Segunda línea: Trayectorias	90
6.3. Reseña del capítulo	93
CONCLUSIONES	95
BIBLIOGRAFÍA	103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	
Fuentes documentales consultadas	27
Tabla 2	
Diseño de Análisis de las fuentes documentales	28

INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye la culminación del recorrido por la carrera MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS en la Universidad Nacional del Litoral, iniciado en el año 2017.

Nace de una preocupación: la relación entre las Políticas de Inclusión y la Formación Docente en la provincia de Santa Fe. Y de una opción: intentar captar esta intersección en una herramienta de política pública, el Reglamento Académico Marco de la jurisdicción.

Esta inquietud halla su justificativo en el avance observado desde hace unas pocas décadas de un nuevo discurso sobre la educación superior que la redefine como un derecho. Cada vez con mayor potencia, organismos internacionales instan a los estados a transformar el sistema de educación superior de manera tal que sus beneficios puedan ser gozados también por aquellos que tradicionalmente han sido excluidos.

Nos interesa indagar qué eco encuentran los postulados de la Educación Superior Inclusiva en un sector específico del sistema educativo argentino: el sistema de Formación Docente No Universitario.

Este ámbito ha sido objeto de profundas transformaciones en los últimos años, fundamentalmente a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Una de las transformaciones más decisivas es la renovación de los marcos normativos del nivel. Entre ellos, el Régimen Académico constituye una pieza central.

En tanto instrumento regulador de las trayectorias de los estudiantes por las instituciones de nivel superior, el régimen académico se inscribe en un modelo educativo y pedagógico y en un proyecto político. Se constituye, por tanto, en un *lugar* privilegiado para captar un posicionamiento frente a la problemática de la inclusión.

El desafío que nos trazamos en este trabajo será rastrear en el Reglamento Académico Marco de la jurisdicción Santa Fe, y en torno de él, las referencias a políticas de inclusión para la Formación Docente, intentando captar sus características.

Este estudio procura avanzar en torno de un interrogante central, que oficia de iniciador y al mismo tiempo hilo conductor:

¿CÓMO SE CONFIGURAN LAS RECIENTES POLÍTICAS DE INCLUSIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LA PROVINCIA DE SANTA FE, TOMANDO COMO UNIDAD DE ANÁLISIS EL REGLAMENTO ACADÉMICO MARCO (DECRETO N° 4199,2015)?

Son objetivos de esta indagación:

Objetivo General:

- Analizar la configuración de las recientes políticas de inclusión para la formación docente inicial en la provincia de Santa Fe, tomando como unidad de análisis el Reglamento Académico Marco (Decreto N° 4199,2015)

Objetivos Específicos:

- Indagar el posicionamiento a nivel nacional que fundamenta la adopción de políticas de inclusión en la formación docente, y su impacto en el Reglamento Académico Marco de la jurisdicción Santa Fe.
- Describir el proceso de elaboración del Reglamento Académico Marco en la jurisdicción, detectando referencias a las políticas de inclusión y sus connotaciones.
- Examinar el contenido del Reglamento Académico Marco detectando referencias a las políticas de inclusión y sus connotaciones.
- Reconocer sentidos y significados atribuidos por los actores implicados en la elaboración jurisdiccional y la puesta en marcha institucional de Reglamento Académico Marco

El supuesto inicial que orienta esta investigación estima que las políticas de inclusión para la formación docente inicial en la jurisdicción Santa Fe, tal como se revelan en el análisis del Reglamento Académico Marco (Decreto N° 4199,2015), se configuran en torno de una tensión entre dos polos: de un lado, una afirmación de principios a favor de la inclusión con alto nivel de consenso y fuerza declarativa; de otro, una cierta imprecisión y debilidad en las orientaciones más concretas, que acaban poniendo en duda lo primero.

En tanto política pública, el Decreto N° 4199,2015 ofrece un marco muy potente y favorable para favorecer la inclusión de los estudiantes de carreras de Formación Docente, siendo condición para avanzar en este sentido, un fuerte y lúcido trabajo de análisis, valoración y toma de decisiones frente a las situaciones concretas y específicas donde la inclusión se juega, a la luz de los principios que el Reglamento Académico Marco postula, a nivel jurisdiccional e institucional.

Estructura de esta obra:

La organización del texto ha seguido la siguiente lógica:

La *Introducción* presenta el problema de investigación, sus objetivos e hipótesis.

Un primer capítulo *-Los inicios de la búsqueda-* muestra las raíces que nutren el problema de investigación que se aborda. Se trata de responder a la pregunta por la justificación del trabajo, y de referir algunos antecedentes obligatorios que habrá de tener en cuenta quien desee iniciarse en la indagación sobre el área temática que nos ocupa.

El segundo capítulo *-Consideraciones metodológicas-* relata la perspectiva metodológica de la investigación, fundamentando la elección del Reglamento Académico Marco como unidad de análisis para el abordaje del problema elegido.

Los capítulos tercero *-Inclusión y formación docente desde el ángulo de las políticas públicas-* y cuarto *-El Régimen Académico-* ofician a modo de marco teórico de esta indagación. Allí abordaremos los conceptos más relevantes de este trabajo y sus relaciones más significativas: Inclusión Educativa, Educación Superior, Políticas Públicas, Régimen Académico, entre los más salientes.

Los capítulos quinto *-Políticas de inclusión y formación docente en el marco nacional-* y sexto *-Políticas de inclusión y formación docente en la jurisdicción Santa Fe-* recogen el aporte más original de esta investigación, que es el trabajo sobre las fuentes documentales rastreando en ellos huellas de la relación entre políticas de inclusión y formación docente.

Por último, en las *Conclusiones* retomamos la pregunta inicial y esbozamos una respuesta, ofreciendo una síntesis de los principales hallazgos de este recorrido.

CAPÍTULO 1

LOS INICIOS DE LA BÚSQUEDA

Este capítulo se propone mostrar al lector las raíces que nutren el problema que constituye el eje del presente trabajo.

En el primer apartado *-Fundamentación-* hacemos manifiesto aquello que dio origen a esta tarea y la moviliza permanentemente. El segundo apartado *- Situación problemática-* describe el cuadro donde la pregunta adquiere todo su sentido. El tercer punto *- Antecedentes -* recoge, a manera de estado del arte, algunos antecedentes de obligada referencia para quien desee iniciarse en la indagación sobre el área temática que nos ocupa. Por último, el apartado *Contribución esperada* consigna las pretensiones de este trabajo.

1.1. Fundamentación

Son varias las razones e intereses que se conjugan en la decisión de encaminar este estudio hacia la relación entre políticas de inclusión y formación docente.

En primer lugar, el atractivo y la urgencia del tema en sí mismo. Es, por sobre todas las demás razones, la que otorga sentido y validez a la tarea. En el próximo apartado intentaremos mostrar la importancia de su abordaje.

En segundo lugar, la localización de nuestra actividad profesional en el ámbito de la Formación Docente Inicial torna la temática especialmente cercana y atrayente, tanto más cuando las preocupaciones que laten detrás de la pregunta inicial refieren a situaciones desafiantes que se viven cotidianamente en un Instituto de Formación Docente.

Nuestra dedicación actual a una tarea de gestión dentro de un Instituto de Formación Docente, y la característica de esta cohorte de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación -conformada mayormente por miembros de equipos directivos de instituciones educativas – ha inclinado la búsqueda hacia una cuestión (la inclusión educativa) que -en la opinión de los especialistas- se erige como el paradigma educativo de los tiempos que corren, para todos los niveles del sistema educativo. Por tanto, es de esperar que la mirada de quienes tienen a su cargo el gobierno del sistema esté consustanciada con sus postulados centrales.

Luego, la pregunta elegida respeta la perspectiva de esta Maestría: su enfoque en las Políticas Públicas, entendidas como una conjunción de decisiones, acciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática.

Entre las políticas públicas, la educación ocupa un lugar fundamental; la Formación Docente es uno de sus núcleos. Las políticas de Formación Docente poseen algunas características que las tornan particularmente complejas: el carácter sistémico de la formación, la escasez y controversia sobre los resultados, los marcos teóricos contrapuestos sobre idénticas cuestiones.

Cuestionarnos, desde una perspectiva de Políticas Públicas, por la Inclusión en la Formación Docente, es entrar en un territorio poco explorado, desafiante y desconcertante. La relativa primicia del tema de nuestro estudio (Inclusión en la Formación Docente), nos posibilitará observar las primeras etapas de constitución de una política pública: por qué en determinados momentos algunos tópicos ganan lugar en la agenda, por qué otros son desplazados, qué actores e intereses pugnan en la instalación de una preocupación en el listado de las políticas públicas...

1.2. Situación problemática

La pregunta acerca de la relación entre Políticas de Inclusión y Formación Docente requiere algunas explicaciones que abonan la decisión de dedicarnos a ella y que contribuyen a captar plenamente su sentido.

Para establecer un orden en esta presentación, podemos hablar de varios recorridos que conducen a dicha pregunta. Itinerarios que tienen cada uno su propia lógica, pero que se entrelazan. O si se prefiere la imagen, diferentes piezas de un puzzle que, en su conjunto, captan la imagen del problema que nos proponemos investigar.

Primer recorrido, o primera pieza del puzzle: es de índole teórico y declarativa. Lo constituye el postulado que afirma que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano y universal, y un deber de los estados tal como se lo señala en la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. (CRES, 2018)

Cada vez con mayor potencia, organismos internacionales como UNESCO e IESALC instan a los estados a promover una política de ampliación de la oferta de educación superior, a revisar procedimientos de acceso al sistema de educación superior y generar políticas de acción afirmativas (con base en género, etnia, clase, discapacidad) para lograr acceso universal, permanencia y titulación. Existe una conciencia cada vez más extendida de la necesidad de transformar el sistema de educación superior de manera tal que sus beneficios puedan ser gozados también por grupos que tradicionalmente han sido excluidos.

Este imperativo justifica la aparición de políticas públicas de educación superior inclusiva.

Este desafío vale para todo el nivel superior, a nivel global, regional y nacional. Como tendremos ocasión de apreciar en el rastreo de los antecedentes, el estado de situación en cuanto a la conciencia y a las acciones en pro de una educación superior inclusiva en distintas partes del mundo es desigual. Pero en cualquiera de los casos constituye un desafío. Las afirmaciones anteriores pueden dar lugar a muchos y sustanciosos planteos, pues el precepto de la inclusión tensiona con rasgos históricamente asociados al nivel superior, por ejemplo: su carácter no obligatorio y meritocrático.

En nuestro trabajo, atendemos a un sector de la Educación Superior, el No Universitario. Y dentro de él, al sistema de Formación Docente. Indagaremos de qué modo encuentran eco en las políticas públicas para este subsistema los principios de la Educación Superior Inclusiva.¹

Segundo recorrido, o segunda pieza del puzzle: la situación de la Formación Docente en Argentina. Retratarla en pocos párrafos es tarea compleja. Fruto de la historia, de los cambios de signos políticos, y de la especificidad de la empresa también: la formación docente entraña una complejidad teórico- práctica singular.

Existe coincidencia en señalar que en las últimas décadas la formación inicial de maestros y profesores en Argentina se deterioró significativamente. El sistema de formación presenta debilidades, convenientemente documentadas. (Mezzadra y Veleda, 2014) No resulta descabellado leer estos datos en conjunto con otros que hablan de un sistema educativo que, en su totalidad, no sale bien parado al momento de dar cuenta de su funcionamiento y de sus logros. Así lo indica, por ejemplo, el estudio de OEI sobre Argentina. (OEI,2018)

Una de las preocupaciones más importantes de la Formación Docente, que en la actualidad concita gran atención se refiere al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes; en el vocabulario que ha decantado en los últimos tiempos, este es el tema de *las trayectorias*.

Tanto docentes como estudiantes reflejan preocupaciones en torno al ingreso, la permanencia y al egreso de la carrera, pero sobre todo en torno al abandono, es decir, a las trayectorias incompletas. (...) las trayectorias se interrumpen, en muchos casos, no sólo por cuestiones personales (impedimentos laborales, familiares, económicos, por dificultades en el estudio, falta de tiempo, etc.) sino por necesitar otros modos de acompañamiento por parte de la institución formadora. (Ministerio de Educación de la Nación, 2014a: 2).

¹ Según lo establece la Ley N° 26206/2006 (Ley de Educación Nacional) el nivel de Educación Superior en Argentina comprende dos sistemas: uno integrado por Universidades e Institutos Universitarios estatales o privados autorizados, y el otro formado por los Institutos de Educación Superior, de jurisdicción nacional o provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A este último sector se suele denominar Educación Superior No Universitaria, para distinguirlo del primero. También es usual, aunque no exacta, la denominación de “Nivel terciario”, o “Institutos Terciarios”.

Una de las afirmaciones que sostendremos en este trabajo es que la pregunta acerca de las trayectorias de los estudiantes es una de las maneras de traducir la problemática de la inclusión en la Formación Docente.

¿Qué políticas públicas dan sentido y orientación a los esfuerzos de las instituciones de Formación Docente por lograr que sus estudiantes desarrollen trayectorias más satisfactorias? Hacia allí se encamina nuestra exploración.

Tercer recorrido, o tercera pieza del puzzle: situaciones que se vivencian diariamente al interior de los Institutos de Formación Docente, generadoras de múltiples interrogantes:

Cuando hablamos de incluir ¿a quién nos referimos? ¿Se trata de favorecer el acceso a los estudios de los estudiantes menos favorecidos en términos económicos, sociales y culturales? ¿Se trata de favorecer el acceso a los estudiantes con alguna discapacidad? ¿A los integrantes de algunos colectivos minoritarios (por ejemplo: pueblos originarios)?

¿Qué relación existe entre la inclusión de estudiantes de algunos colectivos en la Formación Docente y los posteriores requisitos para el ejercicio de la profesión?

¿Cuáles son las aristas éticas, pedagógicas y profesionales de la inclusión en la Formación Docente?

¿Habrá que pensar en adaptaciones curriculares para los estudiantes de la Formación Docente, que posibiliten recorridos más satisfactorios y con mejores logros? ¿Sería desacertado pensar en ofertas diferenciadas en función del alumnado?

¿Es viable pensar, en nuestro contexto, en la introducción de algunos requisitos selectivos para el ingreso a las carreras de Formación Docente? ¿Una acción de tal naturaleza es contraria al precepto de la inclusión en el Nivel Superior?

¿Pueden los esfuerzos del conjunto de la comunidad educativa de los Institutos de Formación Docente revertir los efectos devastadores de la desigualdad educativa?

¿Cómo se afrontan a diario los desafíos de preparar para la docencia a jóvenes que no lograron dominar las habilidades lingüísticas, matemáticas y los conocimientos generales para transitar con éxito la educación superior?

¿Alcanza con la buena voluntad y el deseo de todos?

La flexibilización de condiciones de cursado y acreditación ¿favorece la permanencia y egreso de los estudiantes? ¿O los deja más librados a sus propios recursos?

Habida cuenta de la mayoría de edad de los estudiantes que transitan la Formación Docente ¿puede darse algún tipo de intervención/ solicitud a otros adultos (padres u otros)?

¿Puede institucionalizarse algún tipo de vínculo entre la escuela secundaria de origen y el Instituto Formador, que permita desde el ingreso un conocimiento con más detalle del estudiante?

¿Qué tipo de legalidad poseen los compromisos que se establecen entre el Instituto formador y los estudiantes, en orden a procurar un mejor tránsito por la carrera?

¿Con qué recursos humanos cuentan los institutos para realizar un seguimiento más atento de las trayectorias de los alumnos? ¿Y recursos materiales?

Estos interrogantes -y otros que podrían seguir formulándose en torno de estas cuestiones – no son disquisiciones sofisticadas. Por el contrario, en estos términos u otros, forman parte de la vida cotidiana en las Instituciones de Formación Docente.

Muchas veces se pide a los Institutos que afronten y resuelvan situaciones para las cuales no existen antecedentes, ni orientaciones, ni marcos legales ni normativos.

Afirmamos la necesidad de contar con políticas orientadoras a nivel de la Jurisdicción. ¿Existen estas orientaciones en la Jurisdicción? ¿Es el Reglamento Académico Marco un instrumento de ayuda en este sentido? Esta es nuestra inquietud, que toma cuerpo y se concreta en la pregunta elegida para este estudio:

¿CÓMO SE CONFIGURAN LAS RECIENTES POLÍTICAS DE INCLUSIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LA PROVINCIA DE SANTA FE, TOMANDO COMO UNIDAD DE ANÁLISIS EL REGLAMENTO ACADÉMICO MARCO (DECRETO N° 4199,2015)?

1.3. Antecedentes

Rastrear un tema tan incipiente requiere aguzar el ingenio; se trata de estar atento a los rastros y señales que den cuenta de una preocupación por el tema, o por temas próximos.

Esta exposición no tiene ninguna pretensión de totalidad. Sería casi irrisorio pretender recoger todo lo que se ha dicho sobre los tópicos de nuestro trabajo. Nuestra búsqueda ha sido circunscripta en lo temporal a lo publicado en los últimos 10 a 15 años; en cuanto a la accesibilidad de las fuentes, al material disponible en Internet y publicaciones en papel, en idioma español.

Nos ha parecido importante procurar un orden en todo lo hallado. A tal fin hemos organizado estos antecedentes en dos grandes apartados; uno referido a investigaciones de distinto tenor sobre Inclusión y Formación Docente, y el otro recogiendo otros antecedentes - no ya trabajos de investigación- sobre el tema.

1.3.1. Investigaciones acerca de inclusión y formación docente

A partir de la lectura realizada, nos parece posible ensayar algunas afirmaciones, remitiendo al lector en cada caso al material que las sustenta. Recorremos un itinerario que va de lo más general a lo más específico. En ocasiones, presentamos algunas hipótesis propias.

1. *Existe una profusa producción sobre Inclusión en los niveles obligatorios de la escolaridad (Tenti Fanfani ,2009) que contrasta con la (escasa) cantidad de producciones sobre Inclusión en el sistema de Formación Docente.*

Esta sencilla constatación ya permite plantear algunos interrogantes complementarios al planteo del problema central. ¿Cómo tensiona la exigencia de incluir a todos con la característica de no obligatoriedad del nivel superior? ¿Existe una responsabilidad del Estado en este caso? ¿Qué desafíos acarrea a los niveles no obligatorios del sistema la política inclusiva desarrollada en los niveles precedentes?

2. *Existe una producción muy interesante de investigaciones empíricas que tratan acerca de la Inclusión en el Nivel Superior Universitario.*

Encontramos muchas investigaciones realizadas en Argentina. (Ocampo González,2014; Juarros,2006; García de Fanelli 2014; Chiroleu, 2009; Morresi y otros, 2017; Zandomeni y Canale, 2010) Todas ellas han resultado de sumo interés; daremos cuenta a continuación de algunos denominadores comunes.

Lo primero a señalar es la existencia de una preocupación por el tema, surgida de nuevos discursos y concepciones acerca de la Educación Superior. Luego, existen diferentes maneras de entender quiénes son los sujetos de la inclusión en la Universidad, y por tanto, de realizar la inclusión.

La cuestión del ingreso a la universidad es la que se asocia más fuertemente a la cuestión de la Inclusión. Las políticas de admisión para el ingreso a los estudios universitarios resultan cada vez más controvertidas; en el debate *selectividad / ingreso restringido vs. Apertura Democrática/ ingreso irrestricto y directo*, se ha impuesto claramente el segundo término en la mayoría de las instituciones. El ingreso directo a la universidad (con el único requisito del diploma de estudios secundarios) junto con la gratuidad de la mayoría de las instituciones públicas, son consideradas por sí mismas políticas inclusivas en sentido amplio.

Sin embargo, las investigaciones también advierten la insuficiencia de ubicar la problemática de la Inclusión en el Nivel Superior sólo al momento del ingreso. Se habla de una selección que opera luego del ingreso, con tasas de abandono muy altas en el 1º año de carrera.

Un caso que puede resultar muy ilustrativo en relación con esta última apreciación es el constituido por más de una docena de nuevas universidades nacionales creadas a partir del año 2003. Muchas de ellas ubicadas geográficamente de manera estratégica para favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso. Estas casas de estudio tienen como nota diferenciadora frente a sus pares más antiguas, la asunción de una clara política a favor de la inclusión de un sector que hasta entonces tenía pocas chances de ingresar y/o de permanecer en el ámbito universitario. En sus estatutos explicitan el propósito de favorecer el ingreso, la retención y la promoción de los estudiantes provenientes de hogares de ingresos y clima educativo bajos. Otras medidas (por ej: el otorgamiento de distintos tipos de Becas) acompañan estos esfuerzos.

Muchos de los alumnos son primera generación de universitarios en sus casas, y muchos incluso primera generación de egresados del nivel secundario. Restan aún investigaciones que den cuenta, de los logros obtenidos por estos estudiantes, permanencia, egreso, inserción laboral. (Morresi, Ibañez Martín y Arnaudo, 2017)

Lo anterior ha dado pie, a partir de los años 90, a buen número de investigaciones sobre las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios. Estos estudios son agrupados en dos grandes categorías: estudios descriptivos de las trayectorias académicas, y estudios explicativos o -más modestamente- aproximaciones a estudios explicativos. (Zandomeni y Canale, 2010)

En relación a los primeros, son los que tienen más antecedentes por parte de organismos internacionales e instituciones de nivel superior. Parten de datos secundarios, cuantitativos, sobre el comportamiento de los alumnos. Adecuadamente tratados, posibilitan arribar a descripciones de trayectorias y construir tipologías de trayectorias académicas reales. Algunos de los conceptos utilizados con mayor frecuencia en este tipo de trabajos son: eficiencia terminal, rezago y abandono, aprobación y reprobación.

En relación a los estudios que intentan explicar el por qué de las diferencias entre trayectorias (entre la trayectoria teórica y la real; entre trayectorias reales), se sostiene la importancia de atender simultáneamente al sujeto y a la institución, o si se quiere, a la intersección entre ambos. Estos estudios han permitido arribar al reconocimiento de varios factores que intervienen en la configuración de trayectorias académicas, endógenos y exógenos a la institución. Entre los endógenos: políticas de orientación vocacional, políticas de admisión, duración del plan de estudios y grado de flexibilidad que ofrece, condiciones pedagógicas del cuerpo docente y calidad de su formación académica, equipamiento, servicios de biblioteca, edificio e instalaciones, tipo de carrera y grado de dificultad de la misma. Entre los factores

exógenos: género, edad, residencia, nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres, formación académica previa, aspiraciones y motivaciones personales, etc.

Tras la lectura de las ricas investigaciones realizadas en el ámbito universitario, advertimos escasa relación entre los dos sistemas que componen el Nivel Superior en Argentina. Pareciera que los hallazgos realizados en el ámbito universitario, poco se valoran en el ámbito del nivel superior no universitario. Ciertamente que hay diferencias muy grandes entre uno y otro; pero creemos que algo del intenso movimiento teórico y práctico generado por la afirmación del derecho a la educación superior en el ámbito universitario podría ser provechoso también para el nivel terciario.

Algo que nos ha resultado sumamente interesante es el relevamiento del mismo tema en el ámbito europeo. (Zubillaga del Río y Alba Pastor, 2013; Díez y otros, 2011; Álvarez Pérez y otros, 2012) Diversas revistas electrónicas de investigación educativa (principalmente españolas) permiten apreciar que, en el viejo continente, la preocupación por la inclusión en el nivel universitario se enriquece con otros conceptos. Principalmente, a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, la preocupación por la inclusión en la universidad de personas con discapacidad.

La llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) también ha supuesto un impulso a los procesos de inclusión en la universidad, tanto en cuestiones de acceso como desde una perspectiva didáctica. En los documentos europeos figura expresamente el acceso igualitario a los estudios universitarios de personas con discapacidad como indicador de calidad educativa incluyendo tanto la incorporación de las nuevas tecnologías como las adaptaciones de acceso a los planes de estudio. Desde la perspectiva didáctica, el cambio de metodología inherente al proceso de convergencia implica un modelo centrado en el alumno y sus necesidades, así como el fomento del uso de las tecnologías como herramientas didácticas. Estos cambios metodológicos suponen la redefinición no sólo de políticas y actuaciones en materia de atención a la diversidad, sino también las pertenecientes al ámbito tecnológico y de comunicación, con el fin de garantizar el acceso de toda la comunidad universitaria a los recursos y procesos digitales que la universidad impulse. (Zubillaga del Río y Alba Pastor, 2013: 246)

Junto a este marco sin dudas enriquecedor, las investigaciones dan cuenta de que las realizaciones efectivas aún resultan insuficientes. Las instituciones se muestran en ocasiones lentas e incluso reticentes para acoger y dar respuesta a los estudiantes con discapacidad.

Derivado de lo anterior, nos interesa señalar un avance significativo: la definición de un conjunto de estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes

universitarios con discapacidad. (Díez y otros, 2011) Esta cuestión nos resulta de particular interés.

3. *Las investigaciones que abordan de manera específica la relación entre Formación Docente y Políticas de Inclusión son muy incipientes. Podríamos decir que se hallan en estado inaugural. Estas investigaciones van de la mano con acciones de otro tipo, y en su conjunto hablan de la aparición de un tema en la Agenda de la Políticas Públicas Educativas.*

En relación a este punto, en nuestro país el antecedente más cercano, por lo específico, lo constituyen una serie de investigaciones realizadas en un importante número de Instituciones de Formación Docente (once en total), de todo el país, bajo el auspicio y guía de la red PROPONE² y el INFD³. Formaron parte del proyecto denominado “Construcción conjunta de indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en los Institutos Superior de Formación Docente”, cuyo objetivo general fue identificar indicadores para valorar la equidad en el acceso al conocimiento en los Institutos de Formación Docente.

Todos los trabajos de investigación realizados en este marco toman como nivel de análisis la institución. Dentro de ella, atienden a: estrategias vinculadas con el ingreso y la permanencia en la Formación Docente, formas de apoyo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y condiciones de liderazgo pedagógico que favorecen la equidad.

Se trata en casi su totalidad de investigaciones de nivel descriptivo realizadas en los años inmediatamente posteriores a la creación del INFD. Los equipos investigadores estuvieron conformados por docentes de los institutos, con recorridos muy disímiles en investigación.

El resultado de este trabajo es una producción de gran variedad, en cuanto a temáticas abordadas, metodologías empleadas y alcance de conclusiones. Nos resultan sumamente enriquecedores. Resumimos aquí los principales hallazgos.

- Un punto que concita gran atención en el trayecto de la Formación Docente es el ingreso de los estudiantes. Quiénes son, cuántos, y -sobre todo- en qué condiciones llegan, se constituye en objeto de indagación. Este trazado del perfil del ingresante suele ser contrastado con un estado ideal o deseable, en un intento de detectar en qué aspectos o cuestiones necesitan ser más acompañados y ayudados los futuros docentes. En la comparación real - deseable, las dificultades para comprender y producir textos son unas de las más notorias. (Villarreal, Tello, y Cortez, 2010)

² La red PROPONE, Promoción de Políticas Nacionales de Equidad en Educación surgió en 2006; reúne a ocho instituciones ligadas a la educación, de varios países sudamericanos. Por Argentina la integran la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la Universidad Nacional de General Sarmiento

³ Utilizamos la sigla INFD para referirnos al Instituto Nacional de Formación Docente

- De la mano con lo anterior, se enfatiza la importancia de contar con dispositivos de acompañamiento al alumnado de 1º año. Se reconoce una variedad de formas posibles; un formato que va ganando terreno, y cuyo perfil en el ámbito de la Educación Superior está siendo objeto de valoración y revisión, es la Tutoría, a cargo de profesores especializados. Se trata de un dispositivo institucional de seguimiento, orientación y facilitación de los procesos formativos que contempla la diversidad de los alumnos. (Barrionuevo, Fernández, Ferrau, 2010) Otro formato es la Tutoría entre pares, por ejemplo, a través de la figura del Ayudante de Cátedra. (Favre, Germanier, Favre, Garnier, 2010). Del mismo modo, destacan que las relaciones dentro del grupo son factores que favorecen la permanencia de los alumnos.
- A su vez se pone en evidencia que existen varios Sistemas de Becas para favorecer la inclusión en el Nivel Superior. Las becas que contemplan no solamente la ayuda económica sino también el rendimiento académico y la participación en proyectos comunitarios. Una nota que se subraya es la importancia -para que su fruto sea el esperado- de la institucionalización de estos sistemas de ayuda. (Pantazzis, Cano, Córdoba, Martínez, 2010)
- La accesibilidad a recursos bibliográficos e informáticos es considerada un factor que alienta la inclusión de los estudiantes.
- Hay prácticas docentes que resultan más favorecedoras que otras, en orden a lograr la permanencia y logros de los alumnos. En las investigaciones a las que nos estamos refiriendo aquí, se resalta la importancia de la alfabetización académica en 1º año y se problematiza acerca de los formatos y momentos de las primeras evaluaciones en el 1º año de carrera. (Papes, Castromán, Martinelli, 2010; Bilán, Leite, Squarzon 2010)
- Por último, otro factor que se asocia con la democratización del acceso a la Formación Docente es la posibilidad de contar con modalidades flexibles de cursado; se destaca el importante papel que pueden cumplir las TICS en este sentido. (Gelroth, Pacheco, Villata, 2010)

Todos estos estudios hablan de problemáticas y situaciones que cualquier actor involucrado en la Formación Docente puede reconocer sin dificultad. No deja de resultar llamativo que, tratándose de geografías e instituciones tan disímiles, los problemas detectados y las soluciones aportadas son casi los mismos.

No es menor el hecho de que, en uno de los primeros planteos sobre la cuestión el INFD haya optado por dar la palabra a los mismos institutos en uno de los primeros planteos sobre la

cuestión. Esta concentración en el nivel institucional nos habilita a plantearnos acerca de la necesidad de contar con un marco orientativo y regulador de estas acciones, que se ubique en una instancia superior a cada instituto. La búsqueda que proponemos a través de este proyecto está encaminada hacia allí.

Algunos años más tarde, en 2014, una nueva investigación, más ambiciosa, retoma los resultados de las investigaciones arriba reseñadas. El nuevo programa, denominado “Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente” fue coordinado por INFD y la Red PROPONE, y realizado por docentes investigadores pertenecientes a dos Universidades y 24 Institutos de Formación Docente que todo el país, que representaron las seis regiones en que se dividió el territorio: Metropolitana, Patagonia, Cuyo, Centro, Nordeste y Noroeste, cada una de las cuales estuvo coordinada por un referente regional. (Pogré, 2014)

Esta investigación se organizó en torno de la pregunta: “¿Qué iniciativas, dispositivos y dinámicas institucionales y pedagógicas promueven la equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente?” Construir Indicadores de procesos: es decir, describir procesos (en el marco de resultados reconocidos por las instituciones), desde una perspectiva cualitativa y en profundidad.

Los ejes de la indagación fueron: Representaciones y valoraciones sobre la equidad; Acceso y Permanencia; Estrategias de Enseñanza; Conducción y Liderazgo.

Los resultados obtenidos son de un alto valor. Describen copiosamente variados aspectos de los Institutos de Formación Docente: los estudiantes (sus condiciones sociodemográficas, socioeconómicas y educativas); las estrategias que se despliegan en pos de contribuir a la equidad (difusión de carreras, inscripción, curso de ingreso, becas, disponibilidad de biblioteca, recursos informáticos, estrategias de apoyo a los procesos de aprendizaje, estrategias de aula) y su valoración por parte de los distintos actores; la gestión y regulación de los tiempos de cursada (régimen de cursada, presencialidad, tiempo de finalización de las carreras, organización del espacio de las prácticas, entre otros); la conducción y las formas de gobierno de los Institutos.

Como consecuencia de la recolección efectuada, algunos autores (Pogré, 2014) proponen un agrupamiento para tipificar formas de abordar el tema de la equidad en los Institutos de Formación Docente. Postulan dos grandes grupos: quienes centran su mirada en las condiciones materiales, y quienes complejizan el abordaje pensando en cuestiones específicamente ligadas a la enseñanza. Dentro de este segundo grupo, pueden a su vez distinguirse otro dos: uno que detenta un enfoque remedial, de corte asistencial y otro que

considera que la diversidad de estrategias debe formar parte de la propuesta habitual de enseñanza dentro de la cursada regular.

Cuando la mirada es pedagógico – institucional, se entiende que la equidad depende de la organización y funcionamiento institucional, desde las propuestas pedagógicas que sostiene (...) secuencias curriculares, horarios de cursada, correlatividades, comunicación institucional, integración institucional, etc. (...) En síntesis, parecería que cuando la concepción de equidad es más compleja, es decir cuando ésta involucra más dimensiones, mayor es la diversidad de estrategias que las instituciones piensan para el aula y, por el contrario, cuando la equidad se identifica fundamentalmente con la igualdad de oportunidades, las estrategias que las instituciones proponen se vinculan con las condiciones materiales (elementos necesarios para aprender) o con el acceso a las condiciones físicas (amplitud de horarios, mejora de espacios.) (Pogré, 2014: 55-56)

La lectura de estos antecedentes relacionados con nuestro objeto de estudio nos resulta beneficiosa para comprender mejor los diversos aspectos que presenta. En particular, nos ha servido para observar cómo el problema específico de la relación entre inclusión y formación docente, a través de las investigaciones realizadas en nuestro país, se va configurando de una manera particular, concentrándose en torno de algunos conceptos y categorías... que se mantienen durante más de diez años sin profundas alteraciones y sin renovación de las producciones.

1.3.2. Otros antecedentes significativos sobre la relación inclusión y formación docente

Como adelantáramos, durante el rastreo de investigaciones relacionadas con la temática *inclusión y formación docente* hemos encontrado una serie de documentos que refieren a acciones y producciones referidas a la temática y, aunque no son el resultado de investigaciones empíricas, nos parecen muy significativas, en tanto hablan del emerger de una preocupación en torno del tema.

En la región latinoamericana existen varias iniciativas destacables. Una de ellas corresponde al Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), organismo dedicado a la promoción de la educación superior; en su III Conferencia Regional realizada en la ciudad de Córdoba (Argentina) en 2018, propone la reflexión sobre la educación superior en América Latina y el Caribe:

(...) en la perspectiva del desarrollo humano sostenible y el compromiso con sociedades más justas e igualitarias, ratificando la responsabilidad de los Estados de garantizar la educación

superior como bien público y derecho humano y social. Así, en el debate amplio y fructífero surge la Declaración de la CRES como un marco de referencia para las futuras políticas públicas y académicas de Educación Superior regionales. (Henríquez Guajardo, 2018: 7)

En la Declaración Final de la Conferencia, se pide llevar a cabo una nueva e histórica transformación de la educación superior desde el compromiso y la responsabilidad social, para garantizar el pleno ejercicio al derecho a la educación superior pública gratuita y de amplio acceso, entre otras proposiciones que entendemos enmarcan nuestro tema en una perspectiva y horizonte mayor.

A nivel de producciones nacionales en la región latinoamericana, hemos hallado un trabajo muy importante realizado en Colombia. (Ministerio de Educación Nacional, 2012) Tras el diagnóstico y la advertencia de la necesidad de revisar cuantitativa y cualitativamente el ingreso, permanencia y graduación en el Nivel Superior, en 2013 el Ministerio de Educación emite el documento Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva. (Ministerio de Educación Nacional, 2013)

Como puede advertirse, la producción colombiana comprende a todo el nivel superior, no se limita a la Formación Docente; lo incluimos en esta reseña porque entendemos que su mérito radica en la sistematización del tema y en la centralidad otorgada al concepto de inclusión en el nivel superior. Además de precisar un marco conceptual, se define una política pública al respecto; resulta de gran interés también la inclusión de un Marco Normativo de los grupos priorizados para la implementación de la educación superior inclusiva (personas con discapacidad, grupos étnicos, población víctima, población habitante de frontera)

Ya en nuestro país, hemos mencionado anteriormente la constitución de la red PROPONE. En asociación con el INFD se organizó en agosto de 2007 el Primer Seminario Nacional “Formar docentes para la equidad”. Señalamos este hito ya que, de algún modo, marca la entrada en la agenda de políticas públicas para la educación de nuestro país, del tema que nos ocupa. (Dussel y Pogré, 2007)

Destacados referentes de la política educativa se dieron cita en este evento, y allí escuchamos casi por primera vez el cuestionamiento acerca de la inclusión en la Formación Docente.

El seminario, en efecto, resultó una ocasión propicia para reflexionar y analizar en voz alta un tema central de la Ley Nacional de Educación, como es la atención a la igualdad, a la equidad y a la diversidad, y para pensar con otros cómo formar docentes en contextos de exclusión y desigualdad, y cómo priorizar este tema en la agenda de las políticas públicas sobre formación docente. (Vollmer, 2007: 10)

Otros de los ricos aportes de este Primer Seminario lo constituyen las reflexiones en torno a qué significa una formación para la equidad (Tedesco, 2007), la afirmación de la necesidad de renovar la agenda de la formación docente (Birgin, 2007), y el énfasis puesto en lo que se hace tanto como en lo que se dice, integrando miradas políticas y técnicas, y acciones curriculares y organizacionales. (Yapur, 2007; Alliaud, 2007; Pogré, 2007)

Una segunda edición del Seminario se realizó en Febrero de 2009, en la Universidad Nacional de General Sarmiento, ocasión en la que se presentaron los trabajos de investigación llevados a cabo por los Institutos de Formación Docente, que hemos reseñado más arriba. Esto da cuenta del avance llevado adelante por esta Red en términos de sistematizar las experiencias y constituir las progresivamente en trabajos de investigación.

Conocer estas realizaciones completa y enriquece nuestra apreciación de la temática. Fundamentalmente, nos ayuda a visualizar la emergencia de un problema y su posicionamiento en la agenda de las políticas públicas nacionales e internacionales.

1.4 .Contribución esperada

Las contribuciones que se esperan de este trabajo final guardan estrecha relación con la carrera de posgrado en la cual se inserta. Por tratarse de la culminación de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación, y por integrar una cohorte que tiene como marca distintiva su conformación con directivos de instituciones educativas de distintos niveles, nuestra más alta aspiración es que esta investigación genere un impacto transformador en las instituciones. Fuera del horizonte que pretende algún cambio con sentido de mejora en las prácticas, entendemos que la investigación educativa es incompleta. Compartimos al respecto la opinión de Eisner:

Aunque para los estudiosos es agradable rumiar cuestiones epistemológicas y debatir problemas normativos y metodológicos, el objetivo del saber académico en educación no es el conocimiento desinteresado –aún si semejante criatura existiera– sino la mejora de la escolaridad. (Eisner, 2002: 153)

Los aportes de tipo conceptual que puedan derivarse de aquí pueden también resultar valiosos. Sostenemos que es una mejor comprensión de los problemas lo que puede dar lugar a acciones más precisas.

Por tratarse de un acercamiento a un tema emergente y poco explorado aún, creemos que este trabajo puede contribuir a visibilizar las problemáticas de inclusión educativa en el nivel superior.

Siendo nuestro espacio de desempeño profesional el de la formación docente inicial, nuestro deseo es que cada vez más, los jóvenes interesados en realizar una carrera de formación docente en el nivel no universitario encuentren las oportunidades, herramientas y dispositivos que les permitan avanzar de manera satisfactoria, con logros, haciendo propia una formación de calidad que, a su vez, brindarán a otros. Este es el más genuino interés de este esfuerzo.


En un plano mucho más personal, trabajos de este tenor son ocasión de efectuar una especie de “alto en el camino” y sintetizar experiencias, lecturas, saberes, juicios y dudas. Una oportunidad de pensar con más detenimiento algunas cuestiones, de hacer algunas lecturas novedosas e incursionar en tópicos algo alejados de lo que constituye el contenido diario del propio trabajo, de urdir algunas ideas e intentar traducirlas al papel. De volver a pensar las razones más profundas que mueven la apasionante tarea educativo y renovar el compromiso con ellas.

1 . 5 . R E S E Ñ A D E L C A P Í T U L O

Cuestionarnos desde una perspectiva de políticas públicas por la inclusión en la formación docente es adentrarnos en un tema tan incipiente como necesario. Durante mucho tiempo el interés por la inclusión (desde la perspectiva teórica y desde la perspectiva de políticas públicas) se concentró en los niveles obligatorios del sistema educativo. De la mano de nuevos marcos discursivos sobre la Educación Superior, que la afirman como un bien público y social, un derecho humano y universal, un deber de los estados, se ve surgir una preocupación acerca de la posibilidad efectiva de que todos gocen de ella. Esto abre la pregunta acerca de las políticas de inclusión en el Nivel Superior.

La ubicación de nuestro trabajo en el sistema de formación docente no universitario puede contribuir, por su novedad, a visibilizar los problemas de las políticas de inclusión en este sector.

El rastreo de los antecedentes de la cuestión arroja profusos estudios que pueden iluminar la búsqueda, a partir de lo hallado para otros niveles del sistema educativo.

A una escala menor y más concreta, el tema remite a preocupaciones que se vivencian cotidianamente en los institutos de formación docente y que traducen la preocupación por la inclusión en el interés por mejorar el acceso, permanencia, tránsito y egreso de los jóvenes deseosos de convertirse en docentes. 

CAPÍTULO 2

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En este capítulo damos cuenta del diseño de investigación utilizado para la realización de este estudio. Se organiza en dos apartados: en el primero *-Descripción metodológica del trabajo-* presentamos una especie de “ficha técnica” de esta investigación. En el segundo *-El Reglamento Académico Marco como unidad de análisis-* explicamos por qué elegimos este instrumento para mirar el problema que nos interesa.

2.1. Descripción metodológica del trabajo

La justificación de la resolución metodológica de este trabajo conduce al planteo sobre las lógicas de investigación, es decir, esas concepciones básicas diferenciadas del hecho social y del proceso de construcción de su conocimiento que subyacen a los diferentes modos de operar en el proceso de construcción del objeto. En otras palabras, el debate metodológico se inscribe en una perspectiva epistemológica.

La investigación educativa no está al margen del flujo y de los movimientos que expresan la evolución de la investigación en las ciencias sociales. A partir de los años 80, en América Latina específicamente, se viene desarrollando “otra” manera de hacer investigación educativa, en oposición a las investigaciones “convencionales” (Eisner, 1998) No nos detendremos en el análisis comparativo de uno y otro. Parece prudente la expresión de Sirvent (Sirvent, 1999) acerca de la legitimidad de los diferentes modos de operar e incluso sus posibles combinaciones a nivel metodológico.

Procuramos adoptar una perspectiva cualitativa en la investigación. Una aclaración: esta es una intención, no un logro asegurado. Siguiendo a Eisner (Eisner, 1998) procuramos detectar los rasgos de identidad de un estudio cualitativo en nuestro propio trabajo, teniendo presente la advertencia del autor acerca de la posibilidad de distintos niveles de presencia de estas notas.

Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. Esta nota queda patente en nuestro caso por estar centrada la indagación en un documento, cuya existencia es previa e independiente a la indagación misma, y cuyo mayor valor radica en la importancia del tema que abordamos a través de tal documento. Cualquier elemento, evento, situación, objeto que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo. Estos temas existen independientemente de la intervención del investigador: la perspectiva adoptada es, en este sentido, naturalista.

Una segunda característica de los estudios cualitativos tiene que ver con el yo como instrumento. Mencionamos más de una vez a lo largo de este estudio cómo el carácter embrionario del tema que perseguimos (la articulación entre políticas de inclusión y formación docente) nos ha obligado a ser muy creativos en la búsqueda de antecedentes, en la elaboración de indicadores de esta relación en los documentos oficiales, en la categorización de los hallazgos, etc. La sensibilidad, la percepción, la capacidad para ver lo que cuenta, incluso la intuición del investigador, juegan un papel fundamental en este tipo de trabajos.

Un tercer rasgo que hace cualitativo a un estudio es su carácter interpretativo, entendiendo de dos maneras diferentes lo que “interpretación” significa. En primer lugar interpretación se refiere a que los indagadores tratan de justificar las afirmaciones que realizan, y para hacerlo utilizan conceptos tomados de las ciencias sociales o crean otros nuevos. En nuestro trabajo hemos avanzado en este sentido, dando cuenta de cada una de las conclusiones a las que arribamos con material documental suficiente y confrontando con autores de referencia.

El segundo significado de “interpretación” nos conduce a uno de los elementos más específicos de la investigación cualitativa. Interpretar tiene que ver aquí con tratar cuestiones de significado, vale decir, con acceder a las perspectivas que los hechos tienen para quienes los experimentan. En el caso de nuestra investigación, por la resolución metodológica escogida, este rasgo resulta un poco más difícil de captar. Pero afirmamos su presencia: nos interesa otorgar un lugar destacado a nuestra propia experiencia fruto del desempeño en Formación Docente, y esto está presente a lo largo de todo el trabajo. Por otro lado, una interesante línea de continuidad tras las conclusiones logradas podría consistir en indagar cómo son significadas las políticas de inclusión en el marco de la formación docente por los sujetos intervinientes en su definición e implementación.

Un cuarto rasgo que muestran los estudios cualitativos se refiere al uso del lenguaje. Nuestro trabajo hace uso de algunas licencias en la utilización del lenguaje: la expresión de conclusiones en forma de interrogantes; la referencia a los sucesos cotidianos de la vida institucional en lenguaje coloquial, alejándose de la rigurosidad técnica. Sabemos que esto entraña ciertos riesgos, pero también que el más legítimo sentido de una empresa de esta índole es posibilitar una vuelta a los lugares de la propia experiencia portando una mirada renovada. El tipo de objetividad valorado por formas más convencionales de indagación rara vez es un rasgo de los estudios cualitativos, según Eisner. Éstos se caracterizan por la presencia de la voz en el texto y por el uso del lenguaje expresivo.

La quinta nota es la atención a lo concreto. El objeto se aborda en su unicidad y singularidad; no hay una urgencia por llegar a afirmaciones generales mediante procedimientos de muestreo y estadísticas. En nuestro trabajo, centramos la indagación en el Reglamento Académico Marco (Decreto N° 4199,2015) como unidad de análisis donde es posible captar huellas del tema que perseguimos (la intersección entre políticas de inclusión y formación docente). Las afirmaciones a las que arribamos no tienen pretensión de universalidad.

El último rasgo de los estudios cualitativos concierne a los criterios para juzgar los éxitos. En este informe ofrecemos sustento de las afirmaciones que hacemos, expresamos nuestros propios cuestionamientos y dejamos planteados temas e interrogantes susceptibles de ser profundizados. La investigación cualitativa es creíble gracias a su peso, a su coherencia, a la lógica de la interpretación. El juicio juega un papel importante; el espacio para el debate y la diferencia está siempre abierto.

Eisner concluirá, como hemos señalado más arriba, que los estudios pueden ser cualitativos en diferentes grados; nosotros hablamos, más modestamente, de una indagación que intenta conformarse desde esta perspectiva.

El *nivel de esta investigación* es exploratorio – descriptivo. El carácter exploratorio deriva de que se trata de una cuestión poco abordada, incipiente, cual es la intersección de políticas de inclusión y formación docente, en una normativa de reciente aprobación. El carácter descriptivo refiere a los objetivos planteados en términos de conocer y caracterizar el objeto de estudio. No se busca en cambio realizar un estudio explicativo en términos de causas y efectos vinculados a ello

En relación a la *delimitación temporal de este trabajo* diremos que se trata de un estudio longitudinal. Tomamos un hecho acontecido en 2015 (la aprobación del Decreto N° 4199/15), atendiendo a los procesos previos y posteriores a su ocurrencia. Ponemos un punto de inicio en el año 2006 (momento de la sanción de la Ley Nacional N° 26.206) y un punto de cierre en 2019. La *delimitación espacial* lo circunscribe a la jurisdicción Santa Fe; también apelamos al material producido a nivel nacional en la medida en que constituye un marco para las decisiones provinciales.

En cuanto a la *delimitación temática*, nos concentramos en un período específico de la Formación Docente: la Formación Docente Inicial; dentro de ella, la que es ofrecida por los Institutos No Universitarios. Excluimos la Formación Docente Inicial brindada por universidades e institutos universitarios.

El *objeto de estudio* de este trabajo lo constituye la relación entre Políticas de Inclusión y Formación Docente Inicial. La *unidad de análisis* escogida es el Reglamento Académico Marco⁴ (Decreto N°. 4199/ 15) para los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe. Las *fuentes de información* son fuentes documentales: Legislación Nacional y Provincial, resoluciones del Consejo Federal de Educación, documentos de Apoyo del INFD, notas emanadas del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, registros de reuniones entre Institutos Superiores y Ministerio de Educación; instructivos elaborados por Ministerio de Educación para el tratamiento del RAM en los Institutos. La *técnica de recolección de datos* privilegiada es la investigación documental.

Se presenta a continuación la Tabla 1 con el detalle de las fuentes trabajadas.

Tabla 1

Fuentes documentales consultadas

NIVEL NACIONAL	NIVEL JURISDICCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • Ley N° 26 206 de Educación Nacional Año 2006 • Ley N° 26877 de Centros de Estudiantes Año 2013 • Resolución CFE N° 23/07 Año 2007 • Resolución CFE N° 72/08 Año 2008 • Resolución CFE N° 140/ 11 Año 2011 • Resolución CFE N° 188/12 Año 2012 • Resolución CFE N° 286/16 Plan Nacional de Formación Docente 2016/2021 Año 2016 • Secretaría de Educación – Resolución N° 546 Año 2009 • Ministerio de Educación – INFD Documento Marco Políticas Estudiantiles Año 2009 • Ministerio de Educación – INFD Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional Año 2009 • Ministerio de Educación – INFD Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional Año 2013 • INFD El Régimen Académico en el sistema formador. Análisis y aportes para su difusión, Año 2012 • INFD Dispositivo de acompañamiento a las trayectorias formativas Año 2017 	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto N° 4199 Año 2015 de la Provincia de Santa Fe y su anexo (RAM) • Ministerio de Educación: Orientaciones para la construcción, elaboración y redacción de los reglamentos institucionales Año 2017 • Dirección Provincial de Educación Superior- Documento “Acompañamiento a las trayectorias estudiantiles” Año 2017 • Dirección Provincial de Educación Superior- Documento “Acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes de nivel superior” Año 2019 • Borradores de RAM e Instructivos elaborados por Ministerio de Educación para tratamiento RAM en los Institutos • Circulares firmadas por DP Educación Superior, DP Educación Privada, DP Educación Artística y Equipo de Desarrollo Normativo: Circular 2016 RAM y Circular 2 • Notas de la Dirección Provincial de Educación Superior y/o Equipo de Desarrollo Normativo y/o Dirección Provincial de Educación Privada a los Institutos de Educación Superior: Octubre 2013, marzo 2014 , junio 2016, • Síntesis y Registros de reuniones entre Institutos Superiores y Ministerio de Educación / Equipo de Desarrollo Normativo

La investigación documental selecciona y analiza datos que están en forma de “documentos”: soporte material de hechos, fenómenos y manifestaciones de la realidad social que existe con independencia del investigador. Hasta hace pocos años, el desarrollo de esta herramienta en la literatura teórica- metodológica no era tan profuso como el de otras técnicas; sin embargo, algunos autores expresan una revitalización. (Gómez, 2011) Entre las opciones

⁴ A partir de ahora utilizaremos la sigla RAM para referirnos a Reglamento Académico Marco

realizadas a nivel metodológico para este trabajo se cuenta la de poner en valor, en cuanto generadores de conocimiento, algunos materiales (ahora transformados en *documentos*) que integran la labor cotidiana en un Instituto de Formación Docente.

El análisis de los documentos supuso un ejercicio de cierta creatividad e ingenio en la búsqueda de indicadores. Nos han resultado de gran utilidad en este sentido los aportes de Rodríguez Gómez et al. en relación al análisis de datos cualitativos. Estos autores colocan en el análisis de los datos el momento más fecundo y significativo (y también, el menos claro) de una investigación: analizar los datos es extraer significado de un cúmulo de materiales informativos. (Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Jiménez, 1996)

En el presente trabajo, esto implicó una serie de procedimientos, intentos, decisiones, caminos alternativos que no responden siempre a reglas pre- especificadas. El análisis de los datos siguió el camino de una clasificación inductiva con sucesivos afinamientos y reordenamientos de las categorías, tal como puede apreciarse en la Tabla 2 que a continuación se presenta:

Tabla 2
Diseño de Análisis de las fuentes documentales

	<i>Dimensiones</i>	<i>Parámetros / Indicadores</i>
RELACIÓN INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE A NIVEL NACIONAL	1.Posicionamiento del tema en la agenda nacional	1.1.Relevancia otorgada al tema “Inclusión” en general 1.2.Niveles del sistema donde se ubican las preocupaciones por la Inclusión 1.3.Fundamentación de la preocupación por la Inclusión en la Formación Docente
	2.Lineamientos para políticas de inclusión en la formación docente a nivel nacional	2.1 Sujetos a los que se dirigen estas políticas 2.2 Sujetos responsables de la implementación adecuada de estas políticas 2.2 Resultados esperados de estas políticas 2.3 Momentos de la intervención
RELACIÓN INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE A NIVEL JURISDICCIONAL, EN EL RAM	3.Fundamentos jurisdiccionales para la adopción de políticas de inclusión en la formación docente	3.1 Ideas de la política educativa santafesina vinculadas a la cuestión inclusiva en la formación docente
	4.Proceso y contenido del RAM	4.1. Presencia del tema “inclusión” durante el proceso de elaboración del RAM: relevancia, aspectos bajo los cuales se presenta 4.2. Presencia del tema “inclusión” en el contenido del RAM: relevancia, aspectos bajo los cuales se presenta 4.4. Presencia del tema “inclusión” en las líneas de acción derivadas después de la aprobación del RAM: relevancia, aspectos bajo los cuales se presenta
	5.Sentidos atribuidos por los actores	5.1. Valoración de cuestiones presentes en el RAM vinculadas a la inclusión en la perspectiva de los representantes del Ministerio de Educación 5.2. Valoración de cuestiones presentes en el RAM vinculadas a la inclusión en la perspectiva de los actores de los Institutos de Formación Docente

2.2. El Reglamento Académico Marco como unidad de análisis

En aras de problematizar las opciones metodológicas de este trabajo, nos planteamos la pregunta: *¿Por qué el Reglamento Académico Marco como lugar para mirar las relaciones entre Políticas de Inclusión y Formación Docente?*

Comencemos por establecer de qué se trata un Reglamento Académico. En sentido amplio es una herramienta consistente en un conjunto de regulaciones que tiene por finalidad ordenar la práctica educativa. Específicamente en el caso que nos ocupa, esas regulaciones conciernen a todo lo referido al ingreso, permanencia, promoción y egreso de los estudiantes en un Instituto de Formación Docente.

El Reglamento Académico al que nos referimos en este trabajo es el Decreto N° 4199, vigente desde el año 2015 en la provincia de Santa Fe, conocido por su sigla RAM (Reglamento Académico Marco).

Interesa señalar que un Reglamento Académico es la expresión de una política pública. Se inscribe en un marco mayor que es el proyecto político-educativo de una sociedad. Por tanto, representa un lugar privilegiado para buscar allí un posicionamiento frente a la problemática de la inclusión, y en caso de registrarse, captar sus características, connotaciones y matices, y también problematizar en torno de ello.

Conforme la conceptualización de política pública que desarrollamos en el capítulo N° 3, no realizamos una identificación total entre política pública y la normativa que la expresa (en este caso, el Decreto N° 4199,2015). Si lo hiciéramos, la visión sería incompleta; para visualizar el panorama completo hay que incluir en escena no sólo lo *diseñado* sino también lo *vivido*. Por ello es que nos parece acertado hablar del RAM como expresión de una política pública.

En el capítulo cuarto de esta obra nos detenemos en la conceptualización del Reglamento Académico, sus notas características y su desarrollo a lo largo de los últimos años.


2 . 3 . R E S E Ñ A D E L C A P Í T U L O

El presente trabajo pretende inscribirse en un enfoque cualitativo de investigación; se procura identificar los principales rasgos que lo configuran en esta línea, teniendo presente la advertencia de los especialistas acerca de los distintos grados posibles de presencia de dichas notas.

Se opta por el Reglamento Académico Marco como unidad de análisis en la cual se analizan las relaciones entre políticas de inclusión y formación docente. En tanto expresión de

una política pública inscripta en un proyecto político- educativo mayor, representa un lugar privilegiado para captar un posicionamiento frente a la problemática de la inclusión en el nivel superior.

La técnica privilegiada es la investigación documental. Se acude a fuentes documentales de variado tipo. Se busca, también, transformar en generadores de conocimiento algunos materiales de producción y uso cotidiano en nuestra práctica profesional.

Para el análisis y procesamiento de datos se sigue el camino de una clasificación inductiva con sucesivos afinamientos y reordenamientos de las categorías que operan a modo de indicios para dar respuestas a los problemas planteados. 

CAPÍTULO 3

INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

DESDE EL ÁNGULO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo oficia como marco conceptual de esta indagación. Definimos conceptos fundamentales para enfocar nuestro tema, comprender sus relaciones, identificar lo que subyace detrás de ellos. Para entender mejor, para saber qué buscar y para interpretar los hallazgos.

Dar forma al marco conceptual en un trabajo de este tipo, exploratorio, con pocos antecedentes acerca del tema específico, asume las características de una verdadera elaboración. El orden que hemos elegido recorre desde lo más general a lo particular. Partiendo desde el concepto de inclusión, a las políticas de inclusión; y desde allí a las políticas de inclusión focalizadas en el nivel superior, para luego recalar en las políticas de inclusión dirigidas específicamente a la formación docente. Hemos dividido este capítulo en cuatro apartados. El primero de ellos *-Acerca de la inclusión educativa-* aborda la problemática tarea de la definición de “inclusión” y conceptos relacionados. El segundo apartado *-Políticas de inclusión-* muestra los rasgos característicos de estas herramientas; en el tercero y el cuarto *-Políticas de inclusión en el nivel superior y Políticas de inclusión en la formación docente-* nos enfocamos en las notas que distinguen a las políticas públicas en esos ámbitos.

3.1 . Acerca de la inclusión educativa

3.1.1. Sobre el concepto de inclusión

Inclusión es una de las palabras estelares del mundo educativo actual; su instalación masiva torna políticamente incorrecto su negación o contradicción: nadie se atrevería a negar la necesidad y el derecho del acceso de todos a la escuela. En tensión con este énfasis, el concepto adolece de imprecisión. El paradigma que lo sostiene tiene bordes difusos. (González Ocampo, 2014)

De lo mucho que hay dicho sobre el asunto, vamos a señalar algunas cuestiones que nos servirán para enfocar e interpretar los hallazgos realizados.

Inclusión educativa, en su sentido más amplio ha sido planteado por UNESCO como el “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (Blanco Guijarro 2008: 7)

Nos ha parecido también muy acertada la definición de inclusión que ofrece Narodowski: hablar de inclusión en educación es hablar de

una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las dificultades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo necesiten, desde una lógica de redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural. (Narodowski, 2008)

Son varios los autores que consideran que el concepto de inclusión no posee una definición única, sino que remite a un enfoque asociado a un contexto en el que se generan y direccionan sus sentidos. (Camilloni, 2008) (Jorge Navarro, Sánchez y Herrera, 2013).

Prueba de ello es, por ejemplo, el cambio generado a lo largo de la historia: Desde los inicios de la escuela moderna estuvo presente la idea de inclusión, en el sentido de que *todos* debían estar en la escuela. Pero en el origen, esa idea de inclusión fue encarada desde la homogeneidad. Hoy, por el contrario, se asocia a la diversidad.

La Inclusión educativa es considerada un componente clave para forjar enfoques y prácticas que contribuyan al logro de sociedades más cohesivas e inclusivas. *Inclusión Educativa* y el concepto cercano de *Inclusión Social* son concebidas como dos ejes complementarios que pretenden atenuar las consecuencias devastadoras de la desigualdad sufrida por vastos sectores de la población.

Se advierte también necesario explorar las relaciones entre los conceptos de *inclusión social* e *inclusión educativa*: la dependencia de la segunda en relación a la primera, o la existencia de un pequeño espacio de autonomía para la inclusión educativa es un punto de confrontación entre especialistas. (Dubet, 2009).

3.1.2. Fundamentos de la inclusión: la educación como derecho

El fundamento de la inclusión educativa se emparenta de manera directa con la afirmación de la educación como derecho de todas las personas, por el simple hecho de pertenecer a la familia humana. (Ministerio de Educación de la Nación, 2019)

En la historia de la humanidad, un largo derrotero ha llevado progresivamente al reconocimiento de un número creciente de derechos. Inicia en el siglo XVIII, cuando se enuncia por primera vez la idea de que el hombre es portador de derechos. Es el momento de los llamados derechos individuales o civiles: derechos naturales e imprescriptibles de todos los hombres a la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión, los cuales deben ser reconocidos sin restricción por el Estado.

Avanzado el siglo XIX y más fuertemente en el XX, una nueva generación de derechos -los Derechos Sociales-reclamó la atención sobre una nueva categoría de asuntos: la libertad de asociación, las condiciones de trabajo, el salario digno, el sistema de salud, la vivienda, entre otros y colocó al Estado en una nueva posición: no se trata sólo de reconocer tales derechos sino también de protegerlos, ampararlos y velar por su cumplimiento.

El final del siglo XX trae consigo una tercera generación de derechos, más difusos, con beneficiarios no claramente identificables, unidos en su vínculo con la solidaridad: se refieren a bienes comunes (el agua, la tierra, la paz, la calidad de vida) y para su realización se necesitan de esfuerzos a escala planetaria.

La concepción de la educación como un derecho transcurrió un tránsito similar: de un simple permiso individual a una compleja red de garantías y facultades sociales y colectivas asociadas a la creación de mundos más justos. (Pineau, 2008)

Nos ha parecido enriquecedor el aporte de la pedagoga ecuatoriana Rosa María Torres, quien plantea una visión ampliada del derecho a la educación, basada en los siguientes puntos:

- Derecho no sólo de niños y niñas sino de toda persona
- Derecho no sólo a acceder a la escuela sino a la educación
- Derecho no sólo a acceder a la educación sino a una buena educación
- Derecho no sólo a acceder a la educación sino al aprendizaje
- Derecho no sólo al aprendizaje sino al aprendizaje a lo largo de la vida
- Derecho no sólo al acceso sino a la participación

Lograr que se reconozca la educación como un derecho, antes que como un mero servicio, una oportunidad, o incluso -cada vez más- una mercancía, es una batalla cada vez más cuesta arriba e importante por sí misma. No obstante, una vez instalados en el terreno de los derechos, la segunda batalla que se plantea es abrir el lente estrecho con que suele mirarse el “derecho a la educación” y la propia educación (...) Obviamente, la tercera gran batalla, y la fundamental, es lograr que la abultada lista de convenios, declaraciones y programas de acción en torno al derecho a la educación deje de ser tinta en el papel y pase a concretarse en la realidad (...) (Torres, 2006: 1-2)

Tras esto, diremos que el derecho a la educación inclusiva (como fundamento de la inclusión educativa) no es un nuevo derecho, sino la consecuencia lógica de aplicar el derecho a la educación, con todas sus implicancias, de manera universal.

3.1.3. Perspectivas de la inclusión: inclusión y desigualdad

Existe unanimidad en los autores al momento de señalar que hablamos de Inclusión porque vivimos en sociedades profundamente desiguales; esta desigualdad, rasgo característico de América Latina, se relaciona con la adopción de políticas neoliberales. Las medidas que buscan *incluir* no pretenden en principio realizar transformaciones estructurales sobre las sociedades neoliberales sino poner un *remedio* sobre algunas de las consecuencias que se derivan de esa estructura. (Chiroleu, 2009) Es un concepto fuertemente atravesado por la impronta socio- política- ideológica. A manera de ejemplo, mencionemos que las nociones de *Igualdad de oportunidades* e *igualdad de resultados*, que inmediatamente salen al cruce cuando se habla de *inclusión*, expresan cada uno convicciones distintas respecto de las sociedades, su funcionamiento, sus metas e ideales. (Dubet, 2009) (Natanson, 2016)

Nos ha resultado muy interesante el aporte de algunos autores que invitan a pensar la exclusión como una relación social, y no tanto como un estado o posición en una estructura. No se trata únicamente de razones económicas, sino de cuestiones culturales y sociales, en múltiples combinaciones. (Capelari, Nápoli, y Tilli, 2019)

Otra idea que nos parece rica es la que invita a pensar que inclusión / exclusión no siempre se dan de forma completa sino más bien matizada en una variedad de composiciones. En el plano específicamente educativo, diremos que la exclusión / inclusión educativa no está definida hoy solamente por estar dentro o fuera de la escuela. Se puede “estar dentro” de la escuela y aun así seguir formando parte del grupo de los excluidos, en la medida en que no se goza plenamente el derecho a la educación. Si no se ofrece oportunidad a todos los alumnos de realizar aprendizajes significativos, que posibiliten desarrollar procesos de pensamiento para entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo, la exclusión continúa. (Jorge Navarro, Sánchez, y Herrera, 2013)

Las ideas precedentes nos llevan sin duda a pensar en la difícil relación entre escolaridad y pobreza, que es uno de los motores que mueve las políticas de inclusión. Relación compleja, escandalosa, que pone a prueba voluntades e ingenio.

Autores como Pineau denuncia la existencia de una “pedagogía de la pobreza” que obtura la posibilidad de generar sociedades más justas:

Para esas posiciones, ser *pobre* es más importante que *ser alumno*. La pobreza es así naturalizada como condición inmodificable y constitutiva de los sujetos y no es entendida como un efecto de ciertas políticas que puede ser modificado por otras. En oposición a esas posturas, estamos proponiendo recuperar el horizonte de igualdad que implica la concepción del otro como sujeto de derecho para pensar desde allí propuestas pedagógicas que no sólo

prevengan, sino que sobre todo habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible de antemano, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia. Es necesario dejar de pensar a la pobreza como una determinación que se instituye como natural y volver a mirarla como el producto de una operación social desigualitaria e injusta. (Pineau, 2008: 26-27)

Sólo un profundo convencimiento hecho carne en políticas y en acciones, acerca de las posibilidades de romper estas profecías de fracaso, puede resultar transformador.

3.1.4. Perspectivas de la inclusión: inclusión y diversidad

La asociación *inclusión y diversidad* tiene fecha de aparición relativamente reciente. La mirada histórica nos permite reconocer que no siempre se vincularon estos términos. Durante mucho tiempo, el mandato de incluir fue de la mano con homogeneizar.

Hablar de diversidad es entrar en un territorio donde encontramos reflexiones muy dispares; es un tema, también, donde las problematizaciones teóricas son necesarias.

Los rostros de la diversidad son muchos y distintos. A la pregunta por quiénes son los que deben ser incluidos, se responde distintamente: los que revisten algún tipo de discapacidad, los que pertenecen a algún colectivo minoritario, los sujetos en situación de pobreza, entre otros. (Valeriano 2015) (Tenti Fanfani 2009) (Skliar 2008). Algunos de estos aspectos de la diversidad han sido objeto de tratamiento específico cuando se habla de *Inclusión Educativa*. Por ejemplo: existe mucho desarrollo referido a inclusión y discapacidad, a punto tal que se toman como sinónimos; otros son aún menos explorados.

En un difundido artículo, Skliar problematiza esta cuestión. (Skliar, 2008) Nos han resultado de gran interés sus aportes. Se pregunta: “¿La inclusión educativa tiene que ver con la igualdad o con la diferencia?” y tras analizar el proceso de *diferencialismo* – en tanto proceso político de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias dentro de vasto conjunto de las diferencias humanas- concluye que la idea de *diferencia*, si bien puede significar un valor, acaba utilizándose como una indicación de anormalidad.

En tensión con esta idea, y parafraseando al mismo autor, podemos decir que cuando a la pregunta “¿A quiénes representan esa diversidad a la que se refiere la inclusión?” se responde “todos”, la complejidad y la seriedad se diluyen rápidamente con esa imprecisión generalizadora.

3.1.5. Inclusión y trayectorias

La noción de Inclusión Educativa ha legado otro concepto, que nos interesa rescatar porque nos será de gran utilidad en el análisis del RAM. Es el concepto de *Trayectoria*. Se relaciona fuertemente con la idea de diversidad a la que hacíamos alusión más arriba.

La trayectoria se define como el recorrido que realiza el alumno por grados, ciclo y niveles a lo largo de su historia escolar. Recorrido personal -y por tanto, diverso- que no siempre se ajusta a la progresión lineal en los tiempos marcados por una periodización estándar; se establece por tanto una diferenciación conceptual entre *trayectorias teóricas* y *trayectorias reales*.

Desde su misma denominación, *trayectorias* refiere a la diversidad que caracteriza a los estudiantes en sus procesos formativos. El reconocimiento de una pluralidad de trayectorias marcha parejo con la afirmación de la diversidad como fundamento de la realidad; equivale pues a decir que hay muchas maneras de vivir la escolaridad (en cualquier nivel en que nos encontremos) y que no todos los estudiantes avanzan al mismo ritmo.

La trayectoria constituye una

(...) categoría conceptual inherente al proceso de inclusión educativa en tanto permite comprender el tipo de recorrido que realizan los alumnos, la calidad de los aprendizajes logrados y su relación con las características institucionales, lo cual en conjunto, permite aproximarnos a un conocimiento más claro de la desigualdad, y la relación entre ingreso y egreso. (Jorge Navarro, Sánchez y Herrera, 2013:132)

El recorrido que la trayectoria significa incluye el registro de los obstáculos, interrupciones y desvíos. Se considera que una trayectoria es resultado de la confluencia entre las biografías de los alumnos y las posibilidades que la institución escuela ofrece. En las decisiones vinculadas a las trayectorias se reconoce el peso de las experiencias escolares pasadas y presentes para los estudiantes, y las expectativas acerca del beneficio que la escolaridad representa.

3.2. Políticas de inclusión

3.2.1. La inclusión educativa como política pública

La inclusión educativa es un asunto de políticas públicas. Habida cuenta de la orientación de esta Maestría, nos detendremos en este concepto. Indagar acerca de las políticas públicas es una forma de abordar la interlocución de la sociedad con el Estado. Hablar de políticas públicas implica hablar de la elección de ciertos valores y criterios por sobre otros,

ciertos objetivos y medios, ciertas rutas estratégicas de acción, ciertos actores, procedimientos, tiempos e instrumentos.

En el momento en que se decide e implementa una política pública, no sólo se está tomando una decisión respecto de metas, objetivos y medios, sino que se está poniendo en discusión el modo de construcción de ciudadanía y más ampliamente, de relación Estado – Sociedad. (Oszlak y O'Donnell, 1995).

No todo es un asunto público, como para que se traduzca en una política. No todas las cuestiones son cruciales. Sólo algunos asuntos de intenso interés de los grupos y las comunidades pueden volverse objeto de una política. Un panorama de las Políticas Públicas diseñadas y puestas en marcha en un determinado período nos mostraría qué cuestiones eran consideradas de importancia en ese momento. En su desarrollo se ponen en juego variados conocimientos, y no es inusual que pugnen intereses de distinto tipo. (Comba, 2006)

Subrayaremos los siguientes aspectos:

- Una política es una *acción con sentido*. Es un comportamiento propositivo, intencional, planeado. Se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios. Por este carácter propositivo, la política denota las intenciones de las fuerzas políticas.
- Una política implica a *muchos actores*. No es la simple decisión deliberada del actor gubernamental. En una política se imbrican muchas y diversas interacciones de muchos y diversos participantes, gubernamentales y extragubernamentales. Fruto de este interjuego de los actores es el condicionamiento y la modificación de las decisiones y de su puesta en práctica, haciéndolas y rehaciéndolas, con el resultado probable de que los resultados finales difieran en mayor o menor medida de las intenciones y planes originales.
- Una política es un curso de acción en un *doble sentido*: curso de acción deliberadamente diseñado y curso de acción efectivamente seguido. Conviene tener presente esta distinción. Si consideramos que una política pública es sólo una estrategia de acción colectiva, diseñada y calculada, que se considera contundente y eficiente, nuestra visión sería incompleta. Habrá que incluir también en la escena el curso de acción que se desata; habrá que ver cómo lo diseñado “echa a andar” y qué es lo que va generando en las instituciones y sujetos, para poder tener cabal noción de su impacto. Huelga decir que lo efectivamente desarrollado puede distanciarse más o menos de la estrategia e intención originales.

Seguindo a Aguilar Villanueva (Aguilar Villanueva,1992) diremos que, supuesta su intencionalidad, una política es, en suma:

- el diseño de una acción colectiva intencional,
- el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta
- los hechos reales que la acción colectiva produce.

3.2.2. Políticas de inclusión educativa

La educación es, por supuesto, uno de los temas centrales de las políticas educativas. Dentro de las políticas públicas para la educación, la *inclusión* se transformó, en las últimas décadas, por su centralidad y dimensiones, en un *categoría ordenadora*, en particular de los criterios nacionales y provinciales de la educación.

La inclusión se transformó en un concepto que intentó dar cuenta de las políticas educativas que contemplaban la necesidad de mejorar aspectos de la calidad del sistema, para promover la retención en la escolaridad de los alumnos que asisten a los distintos niveles. (Jorge Navarro, Sánchez y Herrera, 2013: 127)

Las políticas de inclusión educativa cobran indiscutible protagonismo en las últimas décadas, en toda América Latina. Con diferentes formas, finalidades, y hasta destinatarios, se han generalizado en la región.

En el caso de nuestro país, las redefiniciones teórico – conceptuales en torno de la inclusión educativa, sumadas a las transformaciones en la estructura del sistema educativo en la década de los noventa, incrementaron las políticas de inclusión, en un intento de paliar numerosos déficits en cuanto a retención y logros de los estudiantes. El vasto conjunto de programas comprendidos bajo el común denominador de Inclusión Educativa se propone grandes objetivos: mejorar los índices de ingreso, permanencia, atención de las diferencias, y egreso de los alumnos.

Estas políticas se concentran en los niveles obligatorios de la escolaridad. A manera de hipótesis puede plantearse: en cada uno de los niveles del sistema educativo, conforme a su historia y al estado de situación en la actualidad, el desafío de incluir resuena de manera particular y por ende, las políticas de inclusión se orientan a objetivos diferenciados.

Deseamos subrayar un aspecto muy relevante. Como hemos dicho anteriormente, todas las políticas públicas expresan una particular manera de entender la relación entre el Estado y la ciudadanía. Las políticas sociales y educativas que se plantean en torno de la problemática

de la inclusión de niños y jóvenes no escapan a ese enunciado. Por el contrario, es un terreno muy sensible a las renovaciones conceptuales.

Podemos resumir en dos las grandes concepciones en las que se sustentan las políticas de inclusión educativa. Podemos figurarnos una especie de arco; en uno de sus extremos las políticas de inclusión se entienden como *satisfacción de necesidades*. En el extremo contrario, las políticas de inclusión se entienden dentro de un *enfoque basado en ampliación de derechos*. Estas diferentes concepciones de fondo se traducen luego en diferentes maneras de diseñar y llevar adelante las políticas de inclusión.

El primer modo, que llamamos *satisfacción de necesidades*, refiere principalmente a la década de los 90'. La idea central es la discriminación positiva a favor de quienes tienen más carencias y mayor vulnerabilidad. Dar más a los que menos tienen en el supuesto de que este aporte conduce a resultados semejantes de alumnos con distintos orígenes sociales. Este es el eje central de las políticas compensatorias, características de este momento.

La desigualdad social también se replica en el sistema educativo y se manifiesta en la dificultad de los alumnos pertenecientes a sectores desfavorecidos. para alcanzar mayores logros en el aprendizaje, o en la continuidad y permanencia en la escuela. Por ello, el Estado debe intervenir activamente en el desarrollo de políticas compensatorias en este sector. (Ministerio de Educación de la Nación, 2001)

Muchos de estos supuestos y de las formas de llevar adelante las políticas de inclusión educativa que de allí derivaban hoy son objeto de crítica. (Novick de Senén González y Olmos, 2014) (Doval y Sieber, 2015)

El segundo modo de entender las políticas de inclusión educativa se ubica dentro del *enfoque basado en ampliación de derechos*; algunos colocan su inicio (con una dosis elevada de arbitrariedad) en el sanción de la Ley Nacional 26.206. Lo central aquí es la afirmación de que el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos es reconocer que ellos son titulares de derechos que obligan al Estado. De esta manera, cambia la lógica de los procesos de elaboración de políticas, pues el punto de partida no es la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas.

...el punto de partida para formular una política ya no es la existencia de ciertos sectores sociales que tienen necesidades insatisfechas, sino fundamentalmente la existencia de personas que tienen derechos que pueden exigir o demandar, esto es, atribuciones que dan origen a obligaciones jurídicas para otros y, por consiguiente, al establecimiento de mecanismos de tutela, garantía o responsabilidad. Se procura cambiar así la lógica de la relación entre el

Estado —o los prestadores de bienes y servicios—, y los futuros beneficiarios de las políticas (Abramovich, 2006: 40)

¿Qué significa tener un derecho? O más bien: ¿qué significa afirmar que todas las personas son titulares de derechos? Entre otras cosas, significa reconocer un ámbito de poder para sus titulares, y la necesidad de establecer medidas judiciales que permitan al titular reclamar ante la autoridad si el sujeto obligado no da cumplimiento a su obligación.

Los derechos no siempre imponen acciones concretas, sino tipos de obligaciones; constituyen una orientación, un marco para las definiciones, dejando a los sujetos obligados un amplio margen de discrecionalidad.

Nos interesa señalar las características esenciales del Derecho a la Educación, tal como lo define el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: (Organización de las Naciones Unidas, 1966 y 1999)

- Disponibilidad. Instituciones y programas de enseñanza que funcionen y en cantidad suficiente;
- Accesibilidad. No discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica.
- Aceptabilidad. Programas de estudio y métodos pedagógicos pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad;
- Adaptabilidad. Responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Dos últimas cuestiones que deseamos apuntar en relación a este tema.

La primera se refiere a otra forma de diferenciación de las políticas de inclusión educativa, mucho más específica que la anterior (entendemos que no incompatible), la cual toma como criterio la concepción de educabilidad que subyace a tales políticas. Siguiendo las ideas de Baquero, se plantean dos posturas: (Capelari, Nápoli, y Tilli, 2019). La primera de ella concibe la educabilidad como capacidad de aprender que portan los sujetos. Conduce a posición centrada en el déficit, tiene impacto político y consecuencias no siempre advertidas. Esta posición va a dar lugar a políticas compensatorias. La segunda postura focaliza en el sujeto en situación: la educabilidad se explica en función de los vínculos intersubjetivos. Conduce a ampliar la mirada sobre las políticas de inclusión. Bienes materiales y bienes simbólicos son objetivos y contenido de las mismas.

Por último, dejar asentado que visiones y conceptualizaciones diferentes coexisten. Hay rasgos de un modo que conviven en el otro, pero el discurso dominante en torno a las políticas educativas prioriza algunos rasgos diferentes según de qué momento se trate. Ya sea enfoque

de las necesidades y el enfoque de los derechos. Si bien teóricamente se los plantea como diferentes, a la hora de su implementación no es tan diferente.

3.3. Políticas de inclusión en el nivel superior

3.3.1. La inclusión y los nuevos marcos teóricos de la educación superior

Hemos dicho anteriormente en este trabajo que las políticas de inclusión educativa se dirigieron fundamentalmente a los niveles de escolaridad obligatoria. En el nivel superior el tema es más reciente. Su aparición y expansión va ligada a los cambios de los marcos teóricos de la Educación Superior.

La afirmación central es la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los estados.

La concepción de la Educación Superior como un derecho humano y bien social cuenta con un alto consenso a partir del reconocimiento respecto de los derechos humanos como claves para el desarrollo humano y social. El mencionado consenso se expresa en las declaraciones de las conferencias mundiales y regionales de Educación Superior desarrolladas en el presente siglo. (...) (Paparini y Ozollo 2015: 103)

Referencias obligadas en la construcción de un marco discursivo sobre la Educación Superior como derecho humano y bien público, y al conocimiento generado como bien de la humanidad, son las Conferencias Regionales de Educación Superior (La Habana 1996, Cartagena de Indias 2008 y Córdoba 2018) y Mundiales (París 1998 y 2009).

Organismos internacionales (Unesco, Iesalc) instan a los estados a promover una política de ampliación de la oferta de educación superior, a revisar procedimientos de acceso al sistema de educación superior y generar políticas para lograr acceso universal, permanencia y titulación.

Acompañando el cambio discursivo, en muchos países latinoamericanos se registra una significativa ampliación de la oferta de nivel superior. En Argentina, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (Ley Nacional N° 24.195, 1993) crece notablemente la educación superior universitaria y no universitaria. Nuevas instituciones, nuevas carreras, ampliación de la matrícula. Los cambios no fueron sólo cuantitativos, sino que implicaron la llegada a los estudios superiores de estudiantes procedentes de sectores sociales que tradicionalmente no accedían a los mismos.

Si se toman en cuenta las estadísticas oficiales, las cifras indican la existencia de la amplia cobertura que alcanza el nivel superior en Argentina. Este hecho nos posiciona entre los

primeros lugares frente a las tendencias que presentan otros países de la región de América Latina. Como contracara de las cifras alentadoras y la ampliación de la red institucional, las tendencias sobre la finalización muestran que las trayectorias educativas no siempre concluyen exitosamente.

Estas disonancias han vuelto la mirada hacia la enseñanza en este sector; es notable la cantidad de publicaciones especializadas en didáctica del nivel superior que advierten la necesidad de una transformación que conduzca a mejores resultados.

En este escenario ¿qué significa hablar de *inclusión*? Intentaremos sintetizar nuestras apreciaciones sobre el tema en algunos puntos:

a.) El tema *inclusión* comienza a ganar espacio en las agendas del nivel superior; nos aventuramos a afirmar que tiene una presencia más nítida en el nivel superior universitario, y más difusa en el nivel superior no universitario.

Este tema (inclusión en el nivel superior) abre un fértil intercambio donde intervienen algunas nociones que han sido pilares conceptuales del Nivel, junto a otros que van ganando espacio: “excelencia”, “mérito” “masividad”, “selectividad”, “cantidad”, “calidad”, “igualdad formal de oportunidades”, “igualdad real” y otros, debate que hasta ahora ha tenido más cabida en el Nivel Superior Universitario y menos en el No Universitario, donde se ubica la Formación Docente que aquí abordamos.

b.) Durante mucho tiempo, preponderó la idea de que la democratización en el acceso constituía el rasgo central de la inclusión en el nivel universitario. (Chiroleau, 2009) El ingreso directo, con el diploma de estudios secundarios como único requisito, unido a la gratuidad de las instituciones universitarias estatales, se consideran políticas de inclusión en sentido amplio. No obstante, esta concepción muestra su insuficiencia, y se advierte la necesidad de mirar más allá del ingreso para garantizar recorridos más satisfactorios y mejores resultados. Nos ha resultado muy interesante el concepto de *exclusión incluyente*. Refiere a las nuevas fisonomías de la exclusión en el contexto de desarrollo de políticas de inclusión universitaria. Para muchos sectores, lograr el acceso a la universidad no significa inclusión; o más bien, es una caricatura de la inclusión, aparente e injusta: acceso sin generación de condiciones de permanencia y egreso, acceso y permanencia difusa en los primeros años, y acceso con permanencia hasta el último tramo de formación sin egreso por incorporación al mundo del trabajo. (Paparini y Ozollo, 2015)

c) Un giro en la mirada de la inclusión en el nivel superior en las últimas dos décadas lo constituye la incorporación del concepto de *trayectorias*. El concepto de trayectoria, también

en este ámbito, da cuenta de la diversidad del estudiantado y permite precisar dificultades y visualizar ayudas posibles.

De igual modo que sucede en los otros niveles del sistema educativo, también en la educación superior se evidencia una marcada diferencia entre trayectorias teóricas y trayectorias reales⁵; en estas segundas, se ha comprobado la alta incidencia del entorno social, económico y cultural de los estudiantes, que con esos materiales construyen visiones de mundo, expectativas, ambiciones, y proyecciones en el campo social.

También, cada vez, más se incorpora en el análisis de las trayectorias reales la variable que implica a la misma institución formadora. Uno de los datos más auspiciosos que arrojan los estudios sobre trayectorias de los estudiantes en el nivel superior revela que desde un primer impacto dirigido al seguimiento de los alumnos, se ha mutado hacia un impacto en las estructuras de las organizaciones.

Gracias a estos estudios, se van haciendo visibles algunos condicionantes de las trayectorias de los estudiantes en distintos momentos: al ingreso (factores socioeconómicos y culturas, formación previa, demandas,), durante el tránsito por sus estudios (recorrido académico en términos de aprobación, reprobación, promoción, situación regular o irregular, etc) y al momento del egreso (condiciones académicas en las que se concluyen los estudios, eficacia terminal) (Casillas Alvarado y Badillo Guzmán, 2015)

3.3.2. Un enfoque teórico para enmarcar las políticas de inclusión en el nivel superior

Nos interesa reseñar la existencia de un enfoque en desarrollo sobre inclusión en educación superior, y más específicamente, sobre políticas de educación superior inclusiva. Repararemos en algunas notas de este enfoque:

En primer término, se aclara que no se efectúa una distinción entre quién o quiénes deber ser considerados como excluidos o incluidos: “no se trata únicamente de atender a un grupo social específico por medio de acciones transitorias, sino de ofrecer a todos los estudiantes un conjunto sólido de políticas institucionales que buscan, desde el primer momento, la igualdad de oportunidades.” (Ministerio de Educación Nacional, 2013: 8)

Se efectúa una caracterización de la educación superior inclusiva, que nos ha parecido interesante ya que permitirá una mejor lectura de los materiales de campo. Son estas

⁵ El concepto de *Trayectoria Teórica* expresa un itinerario en el sistema que sigue la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar. *Trayectoria Real* alude a los modos en que los estudiantes transitan los itinerarios que indica el sistema. Modos que son siempre heterogéneos, variables, contingentes. (Terigi, 2007)

características las siguientes: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad.

La *participación* se enmarca en la perspectiva de una política social holística y a largo plazo, se relaciona con el ejercicio de ciudadanía; acentúa la importancia de tener voz propia y ser aceptado por lo que uno es. La *diversidad* es uno de los términos más representativos de la inclusión; ya hemos hecho alusión a ella y a algunos riesgos de su uso irreflexivo. De lo que se trata aquí es de poner de relieve la riqueza de la identidad de cada estudiante, particularmente de aquellos que necesitan especial protección. La *interculturalidad* alude a la promoción de un diálogo abierto y recíproco entre diferentes grupos culturales, en un marco de respeto y con disponibilidad a aprender unos de otros. La *equidad* constituye un paso fundamental en la búsqueda de dar a todos los estudiantes las mismas posibilidades teniendo en cuenta su diversidad y particularidades; se liga al reconocimiento de la diversidad del estudiantado. Pensar en términos de equidad es procurar dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial, que tienen en cuenta cualidades de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico. La equidad incluye generar condiciones de accesibilidad, entendida como una estrategia que permite que los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, independientemente de sus características.

La *pertinencia* es un concepto dinámico, que destaca la capacidad de las instituciones de nivel superior de dar respuesta a las necesidades de su entorno. Se dice de una institución que es pertinente cuando responde a las necesidades de su medio de manera proactiva, transformadora. Por último, la *calidad* es un concepto de contenido variable que alude a las condiciones óptimas que permiten el mejoramiento de la educación; tiene que ver primordialmente con las personas, pero también con los insumos, con los productos, con la infraestructura y procedimientos, con técnicas y estrategias de enseñanza, con currículos y sistemas de evaluación.

Mencionaremos, además, dos principios que deberían regir las políticas de inclusión en la educación superior: el principio de *integralidad* y el principio de *flexibilidad*. (Ministerio de Educación Nacional, 2013)

El primero de ellos llama a tener en cuenta la amplia dimensión de estrategias y líneas de acción que deben ser identificadas e implementadas para posibilitar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. Se resalta el carácter sistémico de las líneas de acción.

El principio de flexibilidad se relaciona con la adaptabilidad para responder a la diversidad representada por el alumnado; se parte del reconocimiento de que la realidad y sus desafíos son dinámicos, y por ello las respuestas institucionales deben ser susceptibles de revisión, modificación y permanente actualización.

3.4. Políticas de inclusión en la formación docente

3.4.1. La formación docente como lugar de políticas públicas

En una línea que va de mayor a menor generalidad, nos situamos ahora en el ámbito de la formación docente, y dentro de él, el sector que corresponde al nivel superior no universitario.

Lo primero que se hace claro a quien emprende una búsqueda en este territorio, es que se trata de un sector atravesado por las políticas públicas. Nos ha gustado en este sentido el planteo de Camilloni: *¿Por qué hablar de políticas públicas en materia de Formación Docente?* Sencillamente, porque es menester una definición y actuación del Estado al momento de responder algunas preguntas, como las siguientes:

¿Quiénes se dedican actualmente a la docencia? ¿Cuáles son sus puertas de entrada? ¿Cómo se preparan actualmente? ¿Qué caminos toman? ¿Cuáles son sus actuales condiciones de trabajo?

¿Qué docentes son necesarios para el sistema escolar? ¿Cuántos docentes son necesarios ahora? ¿Cuántos y cuáles docentes serán necesarios en el futuro? ¿Cuáles deben ser sus puertas de entrada?

¿Qué perfil se espera que tengan los docentes? ¿Qué preparación se espera que tengan? ¿Dónde se prepararán los docentes en la formación inicial? ¿Cómo se formarán los docentes? ¿Quién los formará? ¿Dónde se formarán? ¿En qué condiciones se formarán? (Camilloni, 2011:16)

Aguerrondo, por su parte, sostiene que todos los aspectos que tienen que ver con la cuestión docente requieren decisiones de política pública. No parece posible que un bien público, como es la educación, pueda transformarse y mejorar la calidad sin la intervención del Estado. Por tanto, hay un trasfondo que tiene que ver con el rol del Estado, como en toda política pública. (Aguerrondo, 2004)

Las políticas de formación docente revisten una dificultad que las distingue. El carácter sistémico de la formación, los marcos teóricos contrapuestos sobre cuestiones idénticas, la carga ideológica de muchos de los tópicos, la escasez y controversia de resultados empíricos, el alto voltaje político de los temas involucrados, las implicaciones financieras siempre enormes, la necesidad de cambios normativos que estas políticas conllevan, y la connotación

de amenaza para el sector docente que usualmente las acompañan, contribuyen a dotarlas de una complejidad particular. “Construir políticas públicas sobre este tema exige promover debates informados y acuerdos sociales, culturales, pedagógicos y políticos, ligados a las preguntas por la escuela y la sociedad que queremos construir.” (Birgin, 2018:25)

3.4.2. Las políticas de inclusión para la formación docente

Las políticas de inclusión en el marco de la educación superior resultan mucho más difíciles de identificar que las referidas a los niveles de escolaridad obligatoria. En el campo específico de la Formación Docente, más aún. Es de suponer que a mediano plazo este fenómeno se ponga mucho más de relieve. Deseamos efectuar dos intervenciones respecto de este tópico.

En primer lugar, es preciso consignar que en el ámbito de la Formación Docente, en los últimos años, el debate acerca de la inclusión se configura en torno del concepto de *acompañamiento a las trayectorias estudiantiles*. Y las políticas de inclusión adquieren esta forma también. Por tanto, si nuestra intención es rastrear este tema, debemos buscar por allí.

El acompañamiento a las trayectorias revestirá características particulares según el posicionamiento teórico- ideológico desde el cual se proponga. A manera de ejemplo para ilustrar esta afirmación, diremos que actualmente prima la idea de una responsabilidad institucional acerca de las trayectorias, que se equipara e incluso sobrepasa a la responsabilidad individual de los estudiantes. Así lo sostiene el INFD:

(Aquí) se propone revisitar el sentido otorgado al acompañamiento y poner en relieve la formación por sobre los procesos individuales. Asimismo, reconocer que para que los estudiantes transiten sus trayectorias formativas y desarrollen las capacidades necesarias para la intervención docente será necesario comprender las mismas como cuestión institucional. (Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2017: 3)

En segundo lugar, deseamos compartir un ejercicio de diálogo de ideas para ahondar en la caracterización de las políticas de inclusión para la Formación Docente. Para ello nos valemos de los conceptos vertidos por Terigi (Terigi 2010) acerca de las notas distintivas de las políticas de inclusión para los niveles de escolaridad obligatorios. Nos permitimos llevarlas al terreno de la Formación Docente, con las necesarias adecuaciones.

* *Las políticas de inclusión no pueden ser las mismas para todos los niveles y contextos*, ya que la exclusión educativa no es un fenómeno general que se muestre de manera uniforme en distintos contextos. Considerando la Formación Docente como un contexto específico, nos preguntamos ¿Hasta qué punto sirve la experiencia y el conocimiento acumulados acerca de las

formas de promover la inclusión en otros niveles del sistema educativo? ¿Qué sabemos acerca de las características propias que asume el fenómeno exclusión / inclusión en la formación docente? ¿Qué políticas públicas se derivan de tal saber?

* *Las políticas de inclusión debe mirar más allá de la cuestión del acceso, y contemplar también formas de escolaridad de baja intensidad, los aprendizajes elitistas y los de baja relevancia.* Hemos señalado en otros puntos de este trabajo la existencia de una tradición en la educación superior que restringe el problema de la inclusión al problema del ingreso. También, auspiciosamente, comienza a advertirse la limitación de esta concepción. Llevando estas ideas al terreno de la formación docente, nos preguntamos: ¿Dónde se localizan hoy los problemas susceptibles de ser calificados como “problemas de inclusión” en la Formación Docente? ¿En el acceso? ¿En el ingreso? ¿En la calidad o en la intensidad de los aprendizajes que tienen lugar durante su tránsito? Luego, es posible contrastar hacia dónde se han dirigido las políticas públicas en los últimos años.

**Las políticas de inclusión deben ser integrales.* Para hacer frente a las situaciones de vulnerabilidad de derechos en educación se precisa de acciones que abarquen una multiplicidad de factores, intersectoriales muchas veces. Nos ha resultado significativa esta afirmación ya que, como tendremos ocasión de apreciar en otros puntos de este trabajo, existen diferentes Programas cuyo objetivo es colaborar a la formación de docentes a través de ayudas económicas. Creemos que es válido afirmar que dada la integralidad del asunto, no alcanza con un estímulo económico para sostener a un estudiante durante su trayecto por la Formación Docente. Aun cuando esta ayuda resulte indispensable.

**En muchas políticas de inclusión se constata un contraste entre su escala y la magnitud del problema al que pretenden responder.* Nos ha interesado esta consideración, porque algunos de los hallazgos de nuestro trabajo evidencian este contraste. Creemos, además, que la ubicación en el ámbito de la formación docente le añade complejidad al asunto.

* Por último, una observación que interpela a todo el sistema educativo:


(...) la restitución a gran escala del derecho a la educación requiere transformar las prácticas escolares en el sistema educativo regular; de lo contrario, la escuela seguirá produciendo candidatos a programas de aceleración, de (re)ingreso, etc. (...) Un desafío para el futuro es involucrarse en políticas que cambien la escuela y asuman la construcción de respuestas a los problemas de exclusión educativa, que son producidos por la acción de la escuela. De lo contrario, seguiremos produciendo candidatos a programas de inclusión educativa. (Terigi, 2010:78)

Dolorosamente cierta es esta observación. Las políticas de inclusión en el Nivel Superior nunca pueden significar un “tratar de enmendar todo lo que no se hizo” antes, porque tal cosa es imposible. Agreguemos a eso que estamos hablando de la formación de quienes van a enseñar a otros.

3 . 5 . R E S E Ñ A D E L C A P Í T U L O

El concepto de inclusión ocupa un lugar muy destacado en el discurso y en las políticas educativas. Se lo liga a la posibilidad de forjar sociedades más justas, y se coloca su basamento en la educación como derecho de todo ser humano. Las políticas de inclusión educativa tienen un indiscutible protagonismo en las últimas décadas, en toda América Latina. Con diferentes formas, finalidades, y hasta destinatarios, se han generalizado en la región.

En el proceso de ampliación de derechos que experimentan las sociedades, el derecho a la educación superior comienza a cobrar fuerza lenta pero sostenidamente. En la medida en que se asume la educación superior como bien público y social, derecho humano y universal, y deber de los estados, es esperable que se puedan identificar cada vez más políticas públicas de inclusión destinadas a este nivel.

Dentro del nivel superior, las políticas de inclusión destinadas específicamente al ámbito de la formación docente enfrentan una serie de incógnitas: la posibilidad y los límites de utilizar lo aprendido acerca de la inclusión en otros niveles del sistema, la circunscripción de los problemas de inclusión en la formación docente, la requerida intersectorialidad de las políticas, la toma de conciencia de la magnitud de la problemática frente a lo limitado del intento. Finalmente, la aspiración de mayor alcance: la transformación de las prácticas en el sistema educativo común, como clave para avanzar decididamente por el camino de la inclusión. 

CAPÍTULO 4

EL RÉGIMEN ACADÉMICO

Este capítulo pretende conceptualizar aquello que hemos elegido como unidad de análisis para tratar la relación entre Inclusión y Formación Docente: el Régimen Académico.

El primer apartado *-Acerca del Régimen Académico-* expone qué es esta herramienta normativo y cuál es su importancia. El segundo apartado *-El Régimen Académico en la formación docente: una cronología-* reconstruye las decisiones normativas más importantes tomadas a nivel nacional en orden a la elaboración del Régimen Académico en las jurisdicciones. Por último, *El trabajo sobre Régimen Académico en las jurisdicciones* recoge brevemente algunas notas sobre los pasos dados en las provincias para arribar al instrumento buscado.

4.1. Acerca del Régimen Académico

El Régimen Académico⁶ es una herramienta, un instrumento de gestión, presente en todos los niveles del sistema educativo. En sentido amplio, es un conjunto de disposiciones que tienen por finalidad ordenar la práctica educativa.

La existencia de estas regulaciones no es una novedad. El funcionamiento del sistema educativo hace necesario contar con un marco de los distintos aspectos pedagógicos y organizacionales de las trayectorias de los alumnos y de la actuación de las instituciones. En las jurisdicciones, se condensan en diferentes cuerpos normativos. Tomando el caso de la provincia de Santa Fe, debemos mencionar el Digesto de Nivel Inicial (Decreto N° 4340, 1990) el Digesto / Reglamento General de las Escuelas Primarias (Decreto N° 4720, 1961) y el Reglamento de Escuelas de Enseñanza Media y Técnica (Decreto N° 817, 1981).

Lo que sí representa una novedad es la denominación “Régimen Académico” (RA), que se difunde tras la sanción de la Ley Nacional N° 26.206, y su delimitación temática que lo circunscribe a cuestiones más directamente vinculadas a la trayectoria de los alumnos. Encontramos al momento actual que algunas jurisdicciones ya poseen “Régimen Académico para el Nivel Inicial”, “Régimen Académico para Nivel Primario” y “Régimen Académico para Nivel Secundario”. Cuestiones como inscripción, movilidad, egreso, asistencia, evaluación,

⁶ En adelante, RA

acreditación y calificación, elección de abanderados y escoltas, comunicación entre familia y escuela, entre otros, constituyen su contenido fundamental.

Una marca distintiva del RA frente a otras herramientas normativas es su vinculación más clara con un marco conceptual (que recoge las afirmaciones más importantes de la Ley Nacional N° 26.206) en el cual las normas regulatorias adquieren todo su sentido.

En el ámbito que nos interesa -el sistema de Formación Docente, en el Nivel Superior no universitario- definimos el RA como la norma que regula las prácticas de docentes y estudiantes en lo que respecta al ingreso, la cursada y el egreso de los futuros docentes. Se trata de un “componente sustantivo para la regulación del Sistema Formador en tanto dispositivo institucional capaz de acompañar y sostener en su complejidad y especificidad la trayectoria formativa de los estudiantes” (Consejo Federal de Educación, 2008) Puede legítimamente ser considerado una política pública, o una expresión de una política pública.

Veamos algunas de sus características, que nos ayudarán a captar su relevancia.

En el amplio proceso de reordenamiento y renovación de la Formación Docente iniciado por el INFD, la delimitación de RA y de Diseño Curricular adquieren una importancia mayúscula. Estos dos instrumentos son los grandes reguladores de la propuesta formativa que se desarrolla en una institución formadora. *RA y Diseño Curricular se implican mutuamente:*

Los procesos de renovación curricular exigen un correlato en las condiciones organizacionales e institucionales en que se despliega ese curriculum. Se impone abordar las condiciones académicas en que un estudiante transita la propuesta formativa, ya que ningún curriculum tiene sentido como mero posicionamiento o propuesta académica si no puede traducirse en espacios y prácticas efectivas y fundamentalmente institucionalizadas. (Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2012)

El RA tiene destinatarios específicos: “le habla” a los alumnos pero también “le habla” a los docentes.

A los estudiantes les informa aspectos centrales para la construcción de su trayectoria. A los docentes, aspectos medulares de su labor dentro de la institución formadora. Las normas que el RA impone interpelan las prácticas: los procesos de enseñanza, las formas de evaluar, los criterios para calificar el trabajo de un estudiante, la definición de unidades curriculares que pueden acreditarse en condición de libre o por promoción directa, los criterios para los exámenes, entre otros. (Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2012)

Una nota central del RA, en íntima conexión con nuestra temática: supone una toma de postura respecto de cuestiones medulares. Así lo asevera el INFD.

El RA (...) resulta una pieza central para un proceso de implementación curricular bajo una perspectiva formadora inclusiva y centrada en derechos. La definición sobre las condiciones de ingreso, permanencia, promoción y egreso de un estudiante no son en absoluto inocentes o neutras, posibilitando abrir o cerrar caminos. (Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2012, 42)

Todo RA es concebido y reconocido en el contexto de determinados modelos educativos y pedagógicos, y en sus relaciones con el estado de una cultura y una sociedad determinadas. Por ende, se inscribe en un proyecto político, con un modelo de sociedad y de ciudadanía específicos.

Por lo antes dicho, es que el RA se convierte en la unidad de análisis para observar el problema que nos interesa: la relación entre las Políticas de Inclusión y la Formación Docente.

4.2. El Régimen Académico en la formación docente: una cronología

Para comprender cabalmente el significado e importancia del RA para los Institutos de Formación Docente debemos hacer un poco de historia, cuyo punto de inicio lo ubicamos en la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206. De manera especial destacamos el papel del INFD, en cuanto encargado de diseñar y llevar adelante las políticas públicas para la formación docente en todo el país.

Es de obligada mención la Resolución del CFE N° 72, 2008. Su cometido puede interpretarse como una apuesta a un profundo reordenamiento del sistema formador. Traza metas amplias y ambiciosas. En lo referido a nuestro tema, dispone:

Cada jurisdicción deberá sancionar un reglamento orgánico marco y un régimen académico marco, atendiendo a los criterios comunes establecidos en la presente y sus Anexos, generando los procesos de consulta, debate y consenso necesarios para su formulación. Serán obligatorios para todos los institutos, estipulando los aspectos que serán de definición institucional. Los Institutos Superiores de Formación Docente incorporarán sus especificaciones y particularidades a estos reglamentos con la debida aprobación jurisdiccional para su validez. (CFE, Resolución N° 72, 2008, art.12)

El Anexo II de la citada Resolución contiene “Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional en materia de Régimen Académico Marco para las carreras de Formación Docente” Este documento reviste máxima importancia, ya que su objetivo es “aportar criterios para la elaboración de la normativa marco jurisdiccional en lo referente a Régimen Académico en las carreras de formación docente del país” (Anexo 72/08 art 1)

En relación a su contenido, posee dos partes. Primeramente condensa definiciones y principios, y luego introduce los componentes del RA, con indicaciones referida a los tres componentes que debe contener: a) Ingreso, b) Trayectoria Formativa y c) Permanencia y Promoción.

En 2011, un nuevo Acuerdo Federal – la Resolución del CFE 140/11 - establece un conjunto de condiciones institucionales a incorporar gradualmente como requisitos de funcionamiento de los institutos formadores, considerando su incidencia en el proceso formativo y en las prácticas docentes. Entre las tareas que se asignan a las jurisdicciones figura el logro de un Régimen Académico Marco. Para esta meta se coloca como plazo el año 2013. Entre las condiciones institucionales que se plantean para el corto plazo figura el arribo al Reglamento Académico. (Consejo Federal de Educación, 2011)

4.3. El trabajo sobre Régimen Académico en las jurisdicciones

Siguiendo la recién mencionada Resolución CFE 72/08, durante los años 2008 y 2009 equipos nacionales y jurisdiccionales trabajaron en forma conjunta, a los efectos de que cada jurisdicción pudiera arribar a la elaboración de su propio Régimen Académico. Se realizaron tres Encuentros Nacionales de Equipos Técnicos Jurisdiccionales y cinco Encuentros Regionales de Normativa. (Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2012)

En simultáneo, desde 2009, se puso en marcha una estrategia de apoyo técnico y financiero: el Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional, en torno de tres ejes prioritarios: desarrollo curricular, trayectorias de los estudiantes y desarrollo organizacional. Este último eje tuvo entre sus principales productos la construcción, difusión y apropiación del Régimen Académico Marco. (Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2012) (Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2013)

Justamente en el intento de asegurar una sintonía de los reglamentos académicos institucionales de todo el país, (vale decir: que guarden fidelidad al espíritu que se alienta desde el más alto nivel de gobierno del sistema educativo) es que se consideró indispensable que el proceso comenzara por una norma jurisdiccional que operara como marco común, dentro del cual cada Instituto incorporara sus notas particulares y así arribara al instrumento buscado.

Entretanto – es decir, hasta que cada Instituto logre la elaboración y aprobación de su Reglamento Académico Institucional⁷- el RAM posibilita que por un único acto normativo y


⁷ En adelante, RAI

con la necesaria participación de actores e instituciones en su elaboración los institutos cuenten con una norma base que acompañe la renovación curricular. Tendremos ocasión de apreciar esta nota en el caso de la jurisdicción Santa Fe, en los capítulos venideros de este trabajo.

Mencionemos, por último, que en un relevamiento acerca de este punto realizado por INFD a diciembre de 2012, encontramos que la jurisdicción Santa Fe integra un pequeño número de provincias que no tenían a esa fecha su Reglamento Académico aprobado.

4 . 4 . R E S E Ñ A D E L C A P Í T U L O

La aprobación de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 trajo aparejado el inicio de un proceso de transformación profunda en el ámbito de la formación docente. La renovación normativa para el sector supuso un trabajo complejo en ejes temáticos variados y con niveles de especificación nacionales, jurisdiccionales e institucionales. Sucesivas declaraciones del CFE dan pie para que las jurisdicciones inicien estos procesos de renovación, siendo dispares los tiempos con que se llevó adelante en cada una de ellas.

El Reglamento Académico se constituye en una pieza clave de este proceso. Puede legítimamente ser considerado un documento que plasma una política pública. En tanto instrumento regulador de las trayectorias de los estudiantes por las instituciones de nivel superior, se inscribe en un modelo educativo y pedagógico, y en un proyecto político. Junto con los diseños curriculares, resulta una pieza clave en el proceso de renovación y reordenamiento de la educación superior bajo una perspectiva formadora inclusiva y centrada en derechos. 

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

EN EL MARCO NACIONAL

A partir de este capítulo damos a conocer el trabajo realizado sobre las fuentes documentales. En este caso, las correspondientes al nivel nacional.

Podemos imaginar un recorrido que inicia en la Ley Nacional de Educación aprobada en 2006 culmina en la promulgación del RAM provincial, acontecido en 2015. Analizamos este derrotero tratando de captar en él referencias a políticas de inclusión en el ámbito de la Formación Docente. En este capítulo nos concentramos en el tramo correspondiente al nivel nacional, entendiendo que brinda el marco más amplio donde luego se insertan las decisiones jurisdiccionales. En el próximo avanzamos sobre el nivel provincial.

Hemos organizado dos apartados. El primero -*La Ley Nacional de Educación como marco*- recoge el impacto de la Ley N° 26.206 para la organización de la Formación Docente en el país. El segundo apartado -*Políticas de inclusión y formación docente en los documentos nacionales*- nos coloca de lleno en nuestra búsqueda central. Presentamos los hallazgos de la indagación documental, que acompañamos de nuestra interpretación y reflexiones, las cuales toman muchas veces la forma de preguntas.

5.1. La Ley Nacional de Educación como marco

A partir de la sanción de la Ley Nacional N° 26.206, 2006 se configura un nuevo escenario para el sistema educativo en general y para la formación docente en particular.

Al momento de sancionarse dicho instrumento legal, el sistema de formación docente manifestaba problemas coyunturales y estructurales de larga data, en todo el país. Mucho se explica en función de la historia de la configuración de la formación docente en Argentina, que avanzó desarticuladamente a medida que surgieron los requerimientos del sistema educativo: escuelas normales, institutos del profesorado, universidades de gestión estatal y privadas, gestionadas por el gobierno nacional y por las jurisdicciones, constituían una diversidad no planificada, que debilitaba la cohesión del campo. (Ministerio de Educación de la Nación, 2015)

La Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, conformada a instancias de la Ley tuvo como misión elaborar un diagnóstico del sistema formador”. Estas

conclusiones se recogen en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 251/05. Este diagnóstico presenta una serie de núcleos problemáticos del sistema formador, a saber:

- Fragmentación y segmentación de la oferta de formación y sus instituciones
- Debilidad de regulación e importantes vacíos de normativas
- Escaso desarrollo de la planificación y de sistemas de información para la toma de decisiones
- Necesidad de fortalecer la organización institucional de la formación docente.
- Fragmentación operativa entre las instituciones de formación, las escuelas y los programas de desarrollo local.
- Necesidad de fortalecimiento de las estructuras de gestión del área.
- Necesidad de análisis y desarrollo pedagógico del curriculum de la formación docente
- Necesidad de mejorar el nivel de inversión y financiamiento del subsistema de formación docente.

En la búsqueda de respuesta a estos problemas, la Ley Nacional N° 26.206 aborda los siguientes tópicos:

- La organización del Sistema Educativo Nacional y la relación de cada uno de sus niveles y modalidades con el sistema de Formación Docente (Artículos 12 a 17 y ss)
- Las características de la educación superior y los Institutos de Formación Docente: (Artículos 34 a 37 y 122 a 124)
- Los docentes, sus derechos y obligaciones y su proceso de formación inicial y continua. (Artículos 67 a 75)
- La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), organismo responsable de regular el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras; validez nacional de títulos docentes y certificaciones. A través del INFD, el Estado Nacional en acuerdo con los Estados Provinciales establece criterios básicos de formación docente para todo el país a través de Planes Nacionales de Formación Docente. (Art. 76 y 77)

Por otra parte, encontramos en la Ley un título completo dedicado a “Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa” (Título V, artículos 79 a 83). Interesa destacar la importante presencia de este tema en la ley, y su amplitud. En el próximo apartado nos detendremos más en esta cuestión.

5.2. Políticas de Inclusión y Formación Docente en los documentos nacionales

5.2.1. El lugar de la inclusión en la política educativa nacional

El primer elemento a señalar es la centralidad del tema “Inclusión” para la política educativa nacional, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación. (Ley N° 26206, 2006)

Son los Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional.
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.
Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo.

Ley N° 26.206, 2006, art 11

La Resolución N° 188/12 del CFE, “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016” anuncia en su prólogo que su cometido es “profundizar las políticas de inclusión”. Y más adelante, efectúa un recuento de las políticas educativas de los últimos años que permite apreciar la instalación y configuración de esta temática. Se establecen allí tres momentos:

- Primer momento (2003/2009): entre los varios ejes que orientan las políticas educativas se mencionan: sostener y reforzar la función inclusiva de las propuestas pedagógicas que despliegan los sistemas educativos en todo el país.
- Segundo momento (2009/2011) Aparece la inclusión como prioridad, la cual se traduce prácticamente en acceso- egreso con calidad, restringido o al menos focalizado en los niveles obligatorios.
- Tercer momento (2012 /2016) Se habla de la necesidad de un trabajo que integre políticas de inclusión con políticas de mejora de la enseñanza y aprendizajes en todos los niveles del sistema. El objetivo de este plan es institucionalizar políticas educativas.

Unos años después, la Resolución N° 286 del CFE, “Plan Nacional de Formación Docente” refuerza la idea en similar sentido:

A través de las políticas de formación docente y en articulación con otras políticas educativas y sociales, el Estado nacional y los estados provinciales asumen la responsabilidad de priorizar a los sectores más vulnerados y garantizar el derecho a un currículum compartido, para reducir las brechas de saberes entre los alumnos más y menos desfavorecidos. (Consejo Federal de Educación, 2016)

La idea mayor, que fundamenta las políticas de inclusión, es la de justicia educativa. (Consejo Federal de Educación, 2016)

Nos interesa destacar dentro de este apartado, algunos puntos que luego retomaremos al final del capítulo. En primer lugar, apreciamos que en este contexto (el marco nacional) las políticas de inclusión se relacionan con la atención a los más desfavorecidos de la sociedad:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.
Ley N° 26.206, 2006, art. 79

Una segunda idea que apreciamos: favorecer la inclusión es equivalente a favorecer el ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo.

Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo (...)
Ley N° 26.206, 2006, art. 11

Por último, las políticas de inclusión se enfocan principalmente en los niveles obligatorios del sistema educativo. Principalmente, pero no exclusivamente.

Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los niños, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios.
Ley N° 26.206, 2006, art.80

Queda en claro una primera idea: la importante posición del concepto inclusión en los documentos de más alto nivel de la política educativa nacional.

5.2.2. Inclusión y formación docente en los documentos nacionales

En las políticas nacionales para el subsistema de Formación Docente hemos detectado con claridad *políticas de inclusión*, aunque con características diferentes a las que tienen en los otros niveles.

Hemos organizado la información relevada en cuatro tópicos; los presentamos acompañados de sus referencias documentales, y luego entablamos un diálogo a partir de los mismos.

El primer tópico refiere al origen de la preocupación por la inclusión de los estudiantes de formación docente. Se presenta con toda claridad *una necesidad del sistema* educativo nacional, cual es la de garantizar la cantidad necesaria de docentes titulados para cubrir los puestos requeridos. Esto hace volver la mirada hacia el sistema de Formación Docente y la preocupación torna al ingreso de los estudiantes a la formación docente, el desarrollo de los

estudios y el egreso de la carrera. (Consejo Federal de Educación, 2007) (Consejo Federal de Educación, 2016)

El Plan Nacional de Formación Docente 2016 -2021 propone tres objetivos, los cuales se constituyen en marco referencial para el trabajo en las jurisdicciones. Son estos objetivos: mejorar la calidad de la formación docente inicial, garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida y mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio. En relación al segundo objetivo (garantizar la cantidad necesaria de docentes titulados) aparecen como líneas de acción, entre otras, las siguientes: “Profundizar las políticas para atraer más jóvenes a las carreras docentes prioritarias” y “Mejorar el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes.” (Consejo Federal de Educación, 2016)

Resulta significativa para nuestra búsqueda la expresión que recogemos en uno de los documentos: “...es necesario promover propuestas sistemáticas para incentivar la elección de la carrera docente para atraer a jóvenes de distinta extracción, apoyarlos en la superación de las problemáticas y facilitar sus estudios” (Consejo Federal de Educación, 2007)

Este primer hallazgo moviliza algunas reflexiones. En primer lugar, acordamos que poner como foco de preocupación la cuestión del ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes por cualquiera de los tramos de su escolaridad, es atender a la inclusión. O, para ser más exactos, a una dimensión de la inclusión. Por tanto, cuando esta preocupación se refiere a los estudiantes de la Formación Docente, podemos afirmar que existe una relación entre políticas de inclusión y formación docente, eje de nuestra búsqueda. Valoramos positivamente que esta preocupación esté instalada en los más altos niveles de gobierno del sistema educativo nacional, en tanto puede significar su traducción en acciones concretas.

En aras de ahondar en la conversación, nos preguntamos cómo intervienen en este juego la variable de la no-obligatoriedad del nivel, la libre elección de la carrera, el debate acerca de ciertas condiciones exigibles a quien desee dedicarse a la docencia. En este punto, se movilizan los interrogantes de más complejo tratamiento: ¿Todo el que lo desea puede convertirse en docente? ¿Cualquiera puede enseñar? ¿Es legítimo solicitar algunos requisitos a los interesados en realizar una carrera de formación docente? En caso afirmativo, ¿cuáles serían?... Estas profundas cuestiones de índole más bien filosófica configuran un contexto donde pensar específicamente el problema de la inclusión en la Formación Docente.

Una segunda reflexión surge motivada por este hallazgo: en el caso de la Formación Docente lo que motiva la preocupación por el ingreso, permanencia y egreso no es tanto una preocupación basada en los derechos del sujeto, sino en una necesidad del mismo sistema,

habida cuenta de la escasez de docentes titulados. Nos preguntamos: ¿Existe una oposición entre el *derecho del sujeto* y la *necesidad del sistema*? ¿Pueden conjugarse ambas situaciones?

Un segundo tópico se refiere a *los sujetos destinatarios* de las políticas de inclusión. Vale decir: cuando se habla de mejorar el ingreso, la permanencia y el egreso ¿de quiénes estamos hablando? Nos interesa señalar distintas facetas de este aspecto.

En primer término, advertimos una modificación en la forma de referirse a los estudiantes de carreras de Formación Docente. Detrás de ello se evidencia un cambio en la forma de considerar a los estudiantes. Para ser más exactos: una modificación en los marcos teórico desde los cuales se mira a los estudiantes.

Casi inmediatamente a la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Resolución CFE N° 23/07 dedica uno de sus apartados a considerar el “perfil y necesidades de los alumnos de las carreras de Formación Docente”. Expresa la necesidad de

(...) incentivar la elección y permanencia en la carrera docente de los alumnos que evidencien un buen rendimiento académico y compromiso en el desarrollo de los estudios. (...) es necesario promover propuestas sistemáticas para incentivar la elección de la carrera docente para atraer a jóvenes de distinta extracción, apoyarlos en la superación de las problemáticas y facilitar sus estudios. (Consejo Federal de Educación, 2007)

De estas consideraciones se extraen algunas líneas de acción y resultados esperados, tales como “*mejoramiento de las condiciones de ingreso de los alumnos de las carreras de Formación Docente*”, “*elección y permanencia de los alumnos que evidencian buen rendimiento académico*” (Consejo Federal de Educación, 2007)

Conceptos de este tenor prácticamente no volverán a repetirse en tiempos posteriores. Una excepción la constituyen las consideraciones de las becas “Compromiso Docente”, que “priorizará a los jóvenes con mejores antecedentes”. Por el contrario, transcurrido un tiempo apreciamos que los conceptos y el lenguaje con el que se hace referencia a los estudiantes son muy diferentes; así se aprecia en esta cita, por ejemplo: “(...) al ingresar a los estudios superiores este estudiante joven o adulto y, en muchos casos, trabajador, porta saberes, experiencias de vida y recorridos institucionales que definen las condiciones y modalidades en que transitará su tiempo de formación.” (Consejo Federal de Educación, 2008)

En el mismo sentido, encontramos la siguiente aseveración:

Toda política estudiantil debe partir del reconocimiento de los sujetos a los cuales tiene como interlocutores. (...) ..reconocer a las/los estudiantes como sujetos de derecho, y que como tales,

poseen también obligaciones y responsabilidades. (...) cualquier política estudiantil constituye también una política de juventud. (Ministerio de Educación, 2009)

En segundo término, encontramos que *inclusión* se relaciona con facilitar los estudios apoyando económicamente al estudiante que más lo necesita. Este será prácticamente el único grupo que aparece recortado dentro de la generalidad de los sujetos destinatarios de las políticas de inclusión.

Ejemplo de estas medidas es la Resolución 546 de la Secretaría de Educación (Ministerio de Educación de la Nación), que aprueba la Línea de Acción “Estímulos Económicos para estudiantes de formación docente”, y otros estímulos de similar tenor que año a año se renuevan. Las becas “Compromiso Docente”, iniciadas en 2017 dentro del Programa de Becas Progresar son otro ejemplo de apoyo económico para estudiantes de carreras docentes.

(...) el sistema integral de becas como la revisión de regímenes académicos y de las regulaciones para la inscripción en los Institutos Superiores de Formación Docente o el impulso a la participación estudiantil, se articularán de manera convergente para mejorar las trayectorias de los estudiantes. (Consejo Federal de Educación, 2016)

En algunos casos, la adjudicación de este beneficio está ligada al mérito académico. En otros, el único requisito para obtenerlo es demostrar escasos ingresos.

Nos interesa recoger aquí una apreciación que encontramos en el documento “Políticas Estudiantiles. Documento Marco”, del año 2009, cuya autoría pertenece al Ministerio de Educación /INFOD. Entre varias consideraciones interesantes sobre las características del Nivel superior no universitario, hace una referencia a los Programas de Becas, forma principal a través de la cual se concretaron las políticas estudiantiles hasta el momento. Esos programas resultan focalizados y parciales, se advierte la necesidad de transformación. (Ministerio de Educación, 2009)

En tercer lugar, nos ha resultado llamativa la escasa diferenciación de grupos específicos dentro del colectivo de los estudiantes de Formación Docente.

En la Resolución CFE N° 23/07 Plan Nacional de Formación Docente, encontramos entre los resultados esperados a mediano plazo “apoyar la formación de docentes de pueblos aborígenes”; encontramos también estímulos económicos específicos para este grupo. Por ejemplo: “Reglamento general para el otorgamiento de estímulos económicos para estudiantes de Formación Docente pertenecientes a pueblos originarios” (Resolución 546 SE) Hay algunos estudios realizados sobre este tópico. En los *Antecedentes* nos hemos referido a ellos.

Lo hallado en los documentos nacionales acerca de los sujetos destinatarios de las políticas públicas de inclusión en el ámbito de la Formación Docente moviliza algunas conclusiones e interrogantes.

La primera y más llamativa cuestión es el tratamiento de los estudiantes de formación docente como un gran colectivo uniforme, sin reconocimiento de diversidades. Y la consideración de todos ellos como sujetos destinatarios de políticas de inclusión. Pareciera que a la pregunta “¿Hacia dónde direccionar las políticas de inclusión en la Formación Docente?” se respondiera: “A todos los estudiantes de la Formación Docente”.

Un único colectivo aparece claramente destacado: Pueblos Originarios. Esto resulta significativo en algunas regiones del país, pero no en todos. No podemos evitar recordar el caso europeo, reseñado en los Antecedentes, donde se está pensando y actuando en función de facilitar el Derecho a la Educación Superior a diversos grupos de personas con discapacidad. Más cercanos, cabe mencionar otros países latinoamericanos donde esta discusión incorpora grupos específicos y se plantea el diseño de políticas de inclusión para cada caso. (Ministerio de Educación Nacional, 2013)

En el capítulo 3 de este trabajo hemos abordado la cuestión de la diversidad y la dificultad de su tratamiento.

El único rasgo de diferenciación entre los sujetos que se explicita es el económico: a los estudiantes de Formación Docente de escasos recursos se ofrece una ayuda de tipo económica. Aflora inmediatamente la pregunta acerca de si es suficiente el apoyo económico. Los estudios, y la propia experiencia, muestran que si no se acompaña ese tipo de ayuda con otros sostenes, no es suficiente. De esto se trata la integralidad de las Políticas públicas de Inclusión.

La modificación de los marcos teóricos acerca de los estudiantes de la Formación Docente es otro dato estimulante para la reflexión. En el transcurrir del tiempo algunas ideas quedan diluidas y otras se fortalecen. Se diluye la idea de estudiante de corte meritocrático. Se fortalece la idea del estudiante como “sujeto de experiencias”, contrapuesto a “sujeto de aprendizaje”. Más adelante veremos cómo esta idea forma parte de un marco teórico más amplio y complejo acerca de la formación, que, entre otras cosas, devalúa la idea de “enseñanza”.

En un lapso de pocos años, que hacemos coincidir con el período sobre el que se focaliza esta investigación, queda desterrada de los documentos la idea de aspiración a la excelencia. Si bien no esta polémica es muy interesante, no es abordada aquí, debido a que no es materia de este estudio. Pero sí la ponemos de relieve, señalamos su existencia y dejamos planteada la

cuestión: ¿Resulta esto en beneficio o en perjuicio de la inclusión en el ámbito de la Formación Docente?

El tercer tópico visualizado en los documentos analizados hace referencia a los momentos del recorrido formativo que demandan mayor atención para que se cumpla el cometido de la inclusión. Con el correr del tiempo se registra una evolución de este aspecto.

Hay primero una focalización en el momento del *ingreso*, que se relaciona con la atracción de jóvenes a las carreras de formación docente. “La estrategia se encaminará a promover el mejoramiento de las condiciones de ingreso de los estudiantes de las carreras de formación docente” (Consejo Federal de Educación, 2007)

Se van a destacar algunos principios que deben estar presentes en el momento del ingreso: “(...) condiciones legales administrativas e institucionales para el acceso a los estudios de nivel superior, (...) garantizar el ingreso directo, la no discriminación y la igualdad de oportunidades” (Consejo Federal de Educación, 2008)

Luego, se observa insistencia en acompañar todo el primer año de estudios: “El acompañamiento a los ingresantes debe durar al menos todo el primer año de estudios.” (Consejo Federal de Educación, 2008) “Diseño y análisis de estrategias de acompañamiento a los estudiantes de los primeros años, poniendo el acento en crear grupos de pertenencia.” (INFD, 2013)

Finalmente, se instala el acompañamiento a las trayectorias a lo largo de toda la formación, haciendo foco en el primer año:

(Se sugiere la) revisión de prácticas instaladas para revertir resultados vinculados con la desaprobación y deserción propios del primer año (...) primer año resulta decisivo no sólo en términos de deserción, sino que también es un momento relevante para el desarrollo cognitivo. Se estima que aproximadamente el 90% de los progresos en pensamiento crítico se da durante los dos primeros años (de carrera). (INFD, 2017)

Podemos hablar de una *expansión* de la necesidad de acompañamiento a los estudiantes, notoria en la evolución de los documentos generados con posterioridad a la Ley N° 26.206, que se interpreta necesaria para lograr su permanencia con logros. Debe celebrarse esta consideración desde la óptica de las políticas públicas, ya que muestra sintonía con lo que numerosos estudios indican: la insuficiencia de atender sólo al momento del ingreso.

Finalmente, un cuarto tópico refiere a lo que hemos denominado el “reparto de responsabilidades” en el proceso formativo de los estudiantes. Se pone de relieve la responsabilidad de los formadores y de las instituciones acerca de los recorridos y logros de los

estudiantes. Vale decir: en la tensión sujeto- instituciones, en el nuevo reparto, se vuelve mucho más la mirada hacia los formadores y las instituciones formadoras.

De esta manera, se cuestiona una tradición del nivel superior que deja a los estudiantes un poco librados a su suerte, y a las instituciones eximidas de revisar sus prácticas. (Feldman, 2014) (Pogré, 2014) Se dirá que esta perspectiva “carga sobre los propios estudiantes las causas de sus dificultades: se les atribuye responsabilidad individual en los problemas de rendimientos académico y permanencia, desestimando las condiciones institucionales que colaboran en la aparición de los mismos.” (Ministerio de Educación, 2009). En esta nueva mirada las trayectorias son una cuestión que vincula responsabilidades institucionales e individuales:

(Se propone la) consideración de las trayectorias formativas de los estudiantes como una cuestión de la institución formadora en su conjunto, en la cual el estudiante es el principal protagonista. Se parte de reconocer a los estudiantes desde sus potencialidades y capacidades, concibiéndolos como sujetos de derecho, atendiendo a su heterogeneidad, así como también a sus proyectos de vida y experiencias previas. Se hace imprescindible contribuir a la autonomía estudiantil, a su integración social crítica, otorgándole centralidad a través de la activa participación grupal, institucional y comunitaria. (Ministerio de Educación, 2009)

Estos hallazgos son movilizados de la reflexión. En la tensión individuo-instituciones, queda claro que la mirada se vuelve mucho más hacia las segundas. Esto puede interpretarse como un hecho *novedoso* en el Nivel Superior, mucho menos acostumbrado que el resto de los niveles a una revisión de sus prácticas pedagógicas.

Cada vez más autores ponen de relieve la necesidad de que el nivel superior someta sus dispositivos institucionales y sus prácticas de enseñanza a revisión, bajo la hipótesis de que en la “suerte” de los estudiantes durante su recorrido por el nivel éstos juegan un papel importante. Esta necesidad se torna más imperiosa a medida que el Nivel Superior recibe estudiantes con características socio – económicas – culturales desventajosas.

Al respecto, nos ha gustado mucho el planteo de Pogré. Para esta autora, la pregunta que debe movilizar al Nivel Superior es “¿Cómo enseñamos para que todos los estudiantes puedan aprender?”, y explica:

(Las) poblaciones en desventaja socioeconómica tienen menores probabilidades de continuar sus estudios hasta la graduación e identifican algunos factores convergentes para explicar esta desventaja. Varios de estos factores se asumieron como condiciones de los estudiantes y de sus contextos...pero cada vez queda más claro que no sólo esos factores parecen ser los determinantes del abandono. La pregunta que vale la pena formular (...) es *cómo se construyen estas dificultades académicas y cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos*

institucionales de la universidad en la construcción o en el apoyo a la superación de estas dificultades. (Pogré, 2014: 62)

También los aportes de Feldman (Feldman, 2014) nos ha resultado de gran ayuda. Para este autor, el arribo a las instituciones de nivel superior de una población estudiantil diferente es el factor que las pone en jaque, y desnuda una debilidad que, bajo modelos de mayor selectividad, era menos visible.

Nos tomamos algunas licencias. Pogré y Feldman se refieren al nivel universitario, nosotros nos referimos al nivel superior no universitario; la transformación exhibida por la población estudiantil es un hecho también en este ámbito, pero nos permitimos afirmar que está *atenuada*. Los Institutos de formación docente están más habituados a recibir una población estudiantil que usualmente no tiene (por diferentes motivos) acceso a la universidad. No obstante, también en este ámbito, en los últimos años y de la mano de una serie de transformaciones en el contexto mayor -de las que hemos dado cuenta en otros apartados de este trabajo- se experimenta la entrada de estudiantes con necesidades y demandas novedosas, las cuales conducen la mirada de los responsables de la formación docente hacia las instituciones y sus prácticas.


5 . 3 . R E S E Ñ A D E L C A P Í T U L O

Desde la Ley Nacional N° 26.206, del año 2006, “inclusión” es, definitivamente, una *palabra estelar* en el discurso educativo de nuestro país, de la mano de opciones de corte político- ideológico de gran alcance (donde no incursionamos, dada la extensión y propósitos de este trabajo). En consecuencia, las políticas públicas de inclusión ocupan un lugar central en el concierto de las políticas públicas.

Aun cuando se concentran en los niveles obligatorios de la escolaridad, queda abierta la posibilidad de pensar políticas de inclusión en los restantes niveles del sistema. Por tanto, queda habilitada la posibilidad de efectuar proposiciones en este sentido en el ámbito de la Formación Docente.

En el recorrido por los documentos nacionales, nos ha parecido distinguir una serie de rasgos que singularizan las Políticas de Inclusión en el ámbito de la Formación Docente frente a las de otros niveles del sistema:

- Un fundamento en la necesidad del sistema tanto como -o más que- en el derecho del sujeto

- Un cambio en los marcos teóricos que fundamentan la necesidad de inclusión en la formación docente
- Una escasa diferenciación de los sujetos destinatarios de las políticas de inclusión. No se identifican grupos específicos de destinatarios: todos los estudiantes de la Formación Docente lo son.
- Una expansión que se hace notable con el correr del tiempo en cuanto al momento en que deben implementarse los mayores sostenes: desde el ingreso a la carrera de formación inicial a toda la trayectoria.
- Un nuevo reparto de responsabilidades, que interpela mucho más las prácticas institucionales y de los formadores
- Un apoyo monetario a los estudiantes más carentes de recursos, con poca presencia de otras políticas que acompañen el subsidio económico. 

CAPÍTULO 6

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

EN LA JURISDICCIÓN SANTA FE

Este capítulo ahonda en la pregunta central de esta investigación. De acuerdo con ello, tomando como unidad de análisis el Decreto Provincial N° 4199 del año 2015 (Reglamento Académico Marco), buscaremos señales de la relación Inclusión y Formación Docente en la Jurisdicción Santa Fe.

Se organiza en dos grandes apartados. En el primero *-Líneas de política educativa santafesina al momento del RAM-* consignamos las ideas políticas centrales al momento de elaborarse y aprobarse el RAM. El segundo apartado *-El Proceso RAM en la jurisdicción-* caracteriza los procesos y contenidos desarrollados en torno de la aprobación del RAM, antes y después, poniendo especial énfasis en señalar la aparición y configuración de elementos referidos a la inclusión. En cada punto, discutimos los hallazgos e incorporamos nuestras apreciaciones.

Conforme a los límites de este trabajo, la indagación sobre los elementos que hablan de políticas inclusivas quedan restringidos a la Formación Inicial; es por ello que nos concentramos en los artículos 1 a 64 del mencionado Decreto N° 4199, 2015.

6.1 . Líneas de política educativa santafesina al momento del RAM

La elaboración y aprobación del RAM tiene lugar durante la gestión del Frente Progresista Cívico y Social que estuvo a cargo del gobierno de la provincia de Santa Fe durante el período 2007 -2019.

Como quedó dicho en capítulos anteriores, un RA implica una fuerte toma de postura en cuestiones educativas medulares. Este marco referencial lo provee la política educativa, a quien compete trazar las grandes líneas orientadoras. A su vez, como se anuncia en el discurso del propio Ministerio de Educación provincial, la política educativa no se constituye en un conjunto cerrado y aislado de medidas técnicas, sino que se ubica en continuidad de los principios de justicia elegidos por una sociedad. (Subportal de Educación, 2020)

La concepción de educación declamada en los discursos oficiales es entendida como *igualadora en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, promotora de la cohesión social e impulsora del desarrollo humano.*

La política educativa de la Provincia de Santa Fe asume un norte: garantizar el derecho integral a la educación para todos los ciudadanos. Toma tres ejes conceptuales como pilares: la escuela como institución social, calidad educativa e inclusión socioeducativa. (Portal de la Provincia de Santa Fe, 2020)

En función de estos pilares, se impulsan:

- Políticas públicas que promueven la convivencia y la inclusión
- Políticas públicas de mejora continua de la infraestructura y el mantenimiento edilicio
- Políticas públicas de formación docente y desarrollo curricular
- Políticas públicas de bienestar de docentes y asistentes escolares.

En virtud del tema de nuestro trabajo, nos interesa conocer cómo se entiende, desde el estado santafesino, la Inclusión educativa. Subrayamos algunas cuestiones que tocan más de cerca a nuestro tema.

El primer dato del cual dejar constancia es que la noción de inclusión educativa aparece con mucha frecuencia asociadas a las nociones de inclusión social; se habla de inclusión *socioeducativa*. Como los mismos documentos oficiales lo atestiguan, la inclusión educativa va de la mano de una inserción social profunda.

Colocar la inclusión como pilar trae consigo la preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas.

Las grandes ideas que sustentan la opción por la inclusión son los valores de solidaridad, emancipación, y justicia curricular:

(...) para que haya inclusión educativa debe haber un currículum que contemple los intereses de todos, incluyendo los de los menos favorecidos. La justicia curricular no sólo se materializa en documentos curriculares como prescripciones, sino también en acciones de acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, de formación para los docentes en ejercicio y de vinculaciones interinstitucionales entre organizaciones del estado y de la sociedad civil. (Subportal de Educación, 2020)

En virtud de lo dicho, se propone repensar el modelo de institución escolar en sus aspectos fundamentales, para ponerlo al servicio de aquellos para quienes la escuela no fue concebida originalmente, que identificamos con las poblaciones en situaciones sociales, económicas y culturales más desventajosas. El proyecto institucional, la propuesta curricular, los proyectos áulicos son las herramientas de la inclusión, que deben tener en cuenta la realidad social y cultural de cada sujeto.

Uno de los aspectos que los documentos destacan al momento de analizar los rasgos bajos los cuales se trata la inclusión socioeducativa en este marco, es el juego entre *lo común* y

lo diferente. al mismo tiempo se expresa un rechazo a todas las ideas que supongan algún tipo de selección jerárquica. La siguiente cita es muy ilustrativa:

Para que la escuela se vuelva incluyente se tienen que identificar las barreras de aprendizaje, y en este sentido, es el Estado fundamentalmente quien debe asumir medidas positivas que las remuevan. La escuela inclusiva está sustentada en una pedagogía que se opone a la selección jerárquica y propone la voluntad explícita de que los alumnos se desarrollen en un contexto escolar respetuoso de la diferencia cultural. (Subportal de Educación, 2020)

La noción de inclusión se distingue de la idea de integración. Al hablar de integración, suponemos la existencia de un sujeto o grupo segregado, que para poder integrarse al sistema escolar común debe adaptarse, mientras el sistema permanece más o menos intacto. En oposición a esta idea, la inclusión implica crear un contexto que atiende a las diferentes formas de apropiación del saber por parte de los sujetos, dentro de un marco curricular común. Es decir: las relaciones entre el sujeto y la institución se conciben de manera muy diferente en uno y otro caso.

6.2. El proceso RAM en la jurisdicción

Con la intención de ordenar el análisis, hemos elaborado una periodización en tres momentos. En cada uno, señalaremos la aparición y configuración de elementos que refieren a la inclusión educativa. La participación de los diferentes actores que pueden verse interactuando en función de una política pública constituye un rasgo distintivo de este apartado: el estado a través de los funcionarios ministeriales, los institutos de formación docente representados en sus directivos y docentes, los estudiantes en cuanto destinatarios últimos de estas políticas, tienen intervención en los distintos momentos de este proceso.

El primer momento comprende las elaboraciones realizadas desde octubre 2013 hasta noviembre de 2015; lo hemos denominado “El proceso hacia la aprobación del RAM”. El segundo momento se denomina “El RAM aprobado”; se concentra en el análisis del Decreto N° 4199,2015, aprobado en noviembre 2015. El tercer momento es “El RAM en los Institutos” recoge producciones derivadas de y en torno de la llegada del RAM a las instituciones destinatarias.

De igual modo que lo hicimos en el capítulo anterior, presentaremos los hallazgos de la indagación documental acompañados de nuestras interpretaciones y reflexiones.

6.2.1. Primer momento: El proceso hacia la aprobación del RAM

En octubre de 2013, a través de una nota firmada por la Dirección Provincial de Educación Superior y el equipo de Desarrollo Normativo queda inaugurado en la jurisdicción santafesina el proceso que condujo a la aprobación del RAM.

Este proceso, como hemos explicado en los capítulos precedentes, se inscribió dentro de un plan más amplio y ambicioso: la regularización normativa de la Formación Docente. En la jurisdicción, el proceso de elaboración del RAM fue, parcialmente, compartido con otros procesos de reordenamiento normativo: el proceso conducente a la aprobación del Reglamento de Práctica Docente Marco (Decreto N° 4200, noviembre 2015) y el proceso de trabajo sobre Reglamento Orgánico. Sobre este último, aún no se ha arribado a la aprobación de un documento. Todo esto, bajo el aliento y la coordinación del INFD.

Una aclaración importante: en la jurisdicción Santa Fe, se decide que el RAM norme a los Institutos de Educación Superior, de gestión oficial y de gestión privada, de Formación Docente y de Formación Técnica Profesional. No se trata de un proceso ni de un documento elaborado exclusivamente para la Formación Docente. No obstante, todas las referencias que incluimos en nuestro trabajo corresponden a Formación Docente.

Durante el período que nos ocupa ahora (el proceso conducente a la aprobación del RAM), se realizaron una serie de reuniones indicadas por el Ministerio de Educación al interior de los Institutos, y algunas reuniones interinstitucionales destinadas a esclarecer el sentido y alcances de este nuevo reglamento.

En la búsqueda de información de este período, relevamos:

- Documentos emanados desde dependencias del Ministerio de Educación hacia los institutos
- Respuestas elaboradas por los directivos, docentes y estudiantes de Institutos de Formación Docente a las consultas realizadas por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Innovación y Cultura de la provincia de Santa Fe a los Institutos de Formación Docente involucrados en el proceso de formulación e implementación de este nuevo marco normativo.

Los documentos oficiales correspondientes a esta etapa ponen mucho cuidado en las especificaciones sobre la *forma de trabajo* que se pondrá en marcha para la elaboración del RAM. Se concede la mayor importancia a la elaboración colaborativa. En dichos documentos se especifica que este proceso asume las siguientes características:

- Construcción consensuada

- Con participación de todos los actores de los Institutos Superiores.
- Utilizando instrumentos de consultas provistos por el Ministerio de Educación
- Con elaboración sucesiva de borradores sometidos a discusión
- El proceso de elaboración contemplará simultáneamente la normativa vigente y las realidades institucionales

Las siguientes citas dan cuenta de las afirmaciones anteriores:

(Se promueve una) construcción consensuada, con una participación real y sustantiva de los diferentes sectores/actores involucrados acerca del Régimen Académico Marco (RAM).
Dirección Provincial de Educación Superior y Equipo de Desarrollo Normativo, Nota a los Institutos de Educación Superior, octubre 2013,

En esta jornada, y continuando con el proceso iniciado, se realizará una devolución (acumulaciones de frecuencias, consideraciones y/o aclaraciones) de las respuestas que han dado los institutos al Instrumento de Consulta sobre el Reglamento Académico Marco con la correspondiente apertura para lograr los consensos básicos a ser contemplados en la elaboración final de dicho instrumento, siendo puesto, oportunamente, el primer borrador a vuestras consideraciones
Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección Provincial de Educación Privada, y Equipo de Desarrollo Normativo, Nota a los Institutos de Educación Superior, marzo 2014

En el material al que hemos podido acceder que da cuenta de las expresiones de los directivos, docentes y estudiantes de los Institutos de Formación Docente en ocasión de haber sido consultados, destacamos los siguientes aspectos:

- Las consultas son instrumentadas por el Ministerio de Educación: se pregunta sobre temas específicos, y se trata en la mayoría de los casos de consignas cerradas donde los sujetos que responden (directivos, docentes o estudiantes según el caso) deben optar por una opción entre varias. Algunas de las consignas solicitan responder en función de lo que *ya existe, lo vigente*. Otras solicitan *sugerencias*.
- Las cuestiones sobre las que se concentra la consulta tienen que ver con: *el ingreso* y sus requisitos, el *acompañamiento* durante la carrera (actores institucionales que acompañan, temas sobre los que se solicita respuesta y cambios que se podrían introducir en la trayectoria formativa), las *condiciones para la permanencia* como alumno regular de la carrera y las *formas de promoción*. Al mismo tiempo, detectamos la ausencia de consulta y tratamiento de otros tópicos, lindantes a estas problemáticas, significativos para los institutos de formación docente. Retomaremos esta idea más adelante.
- Cuando se consulta a directivos y docentes acerca de las problemáticas del *ingreso*, se pueden constatar diferentes escenarios institucionales, tomando como principal

diferenciador la variable “matrícula”. Los institutos que detentan alta matrícula deben enfrentar problemas diferentes a los institutos que cuentan con baja matrícula. Problemas que tienen que ver con las posibilidades edilicias mayormente. También de cantidad de docentes. Estos problemas van a perdurar después de la sanción del RAM.

- En lo referido al *acompañamiento* durante la carrera, directivos y docentes expresan que las dificultades a las que deben responder son de tipo administrativo/ académico y dificultades de aprendizaje. Cuando se pregunta por cambios que se podrían introducir respecto de la Trayectoria Formativa, las respuestas giran en torno de la mayor o menor flexibilidad en cantidad y condiciones para la modalidad de *libre*. Como observaremos luego, en el RAM aparece recogida esta sugerencia.

- Cuando se trata de *promoción y permanencia*, la consulta gira en torno de las condiciones para ser considerado alumno regular en una materia, en la carrera y las exigencias de los alumnos libres. Docentes y directivos se inclinan por incluir pocas exigencias para ser considerado alumno regular de la carrera. Como observaremos luego, en el RAM aparece recogida esta preocupación.

- En la consulta a los estudiantes, nos ha llamado la atención encontrar en las respuestas, a manera de sugerencias para incorporar al RAM: “*Mayor flexibilidad en la categoría libre*”, “*Más turnos para rendir*”, “*Más mesas especiales*”, “*Más duración de la regularidad*” y otros.

Esbozamos unas primeras impresiones tras esta indagación acerca del período previo a la aprobación del RAM.

En primer lugar, los temas sobre los que concentra este momento son, en sí mismo, cuestiones directamente vinculadas con la inclusión. Esto no es de sorprender, ya que se trata del contenido específico del RA. Lo que resulta más interesante como hallazgo es que la perspectiva desde la cual se los trata es una que busca favorecer la inclusión. Esto es: desea favorecer el ingreso, permanencia y egreso de todos los estudiantes, o al menos, de la mayor cantidad posible.

Sin embargo, debemos sumar otros descubrimientos que complementan lo anterior. El tratamiento de algunos temas se revela como problemático, y mantendrá esa característica hasta la aprobación del Decreto y después también. Es el caso de los requisitos para el ingreso, por ejemplo, que -aún después de la aprobación del RAM – sigue suscitando dudas y cuestionamientos.

Por otro lado, es llamativa la ausencia de tratamiento de *otros* temas vinculados al ingreso, trayectoria y egreso, por fuera de los planteados en los instrumentos provistos. Muchas

de las cuestiones que -según consignamos al inicio de este trabajo- se viven cotidianamente en los Institutos de Formación Docente y revelan la problemática de la inclusión en su faz más auténtica, tuvieron escasa presencia en esta instancia: cómo favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes menos favorecidos, de los que presentan alguna discapacidad, de los que pertenecen a colectivos minoritarios; el debate acerca de las adaptaciones curriculares en el nivel superior; la relación con el posterior ejercicio de la profesión...entre otras.

A manera de hipótesis, sugerimos que el trabajo previo a la aprobación del RAM aparece muy marcado por una agenda bastante armada desde el Ministerio, con poco espacio a la emergencia de otras cuestiones por fuera de las previstas. Entrando en una cierta tensión con la *forma* de trabajo declamada por los mismos actores ministeriales, que enfatiza el consenso y la colaboración.

Dos cuestiones más que nos interesa dejar asentadas: los materiales que documentan las respuestas de los directivos, docentes y estudiantes de los institutos muestran *grandes debates* en torno de *cuestiones muy específicas* en el conjunto. Mencionamos a manera de ejemplo: qué porcentaje de asistencia debe reunir un alumno para ser considerado regular, cuántas materias pueden hacerse en calidad de alumno libre, qué calificación debe tener en sus trabajos un estudiante para promocionar, entre otros. También, una idea de *dar más, de flexibilizar o relajar* algunas exigencias. Sobre la idea de flexibilidad volveremos más adelante.

Resulta significativo lo encontrado, y también las ausencias detectadas.

6.2.2. Segundo momento: El RAM aprobado

6.2.2.1. Consideraciones generales

En la jurisdicción Santa Fe, el RAM es el Decreto N° 4199,2015 aprobado por el Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe el 25 de noviembre de 2015.

Su antecedente normativo más próximo es el “Reglamento Orgánico de los Institutos Superiores de la Provincia de Santa Fe”, Decreto N° 798, 1986 y su par para los Institutos Superiores de Gestión Privada, Decreto N° 2752,1986.

Es una regulación base, general para todos los Institutos de Educación Superior, docentes y técnicos, públicos y privados de la jurisdicción.

Implica derogación de normativa anterior: los regímenes académicos incorporados a los diseños curriculares vigentes de todas las carreras de Formación Docente y Formación Técnica Profesional, y de manera parcial (sólo en aquellos aspectos que se refieren a régimen

académico) los siguientes Decretos: Decreto N° 798,1986, Decreto N° 531 1989, Decreto N° 2752,1986 y Decreto N° 4857,1985.

Como señala el documento, la autoridad de máxima tutela administrativa del RAM es ejercida por la Dirección Provincial de Educación Superior, la Dirección Provincial de Educación Privada y la Dirección Provincial de Educación Artística, acorde a su pertinencia, todas ellas dependientes del Ministerio de Educación y del Ministerios de Cultura e Innovación provinciales.

La aprobación de esta norma es considerada de suma relevancia, un hecho histórico para el Nivel Superior en la jurisdicción.

Trascendente momento por el que están atravesando los Institutos de Educación Superior de Santa Fe, entre otros aspectos, por lo referente a la nueva norma que rige la vida académica de los mismos.

Dirección Provincial de Educación Superior y Equipo de Desarrollo Normativo, Nota enviada a los Institutos de Educación Superior, junio 2016

Esta norma es aprobada con el carácter de norma supletoria hasta que cada instituto tenga su RAI.

(...) es preciso contar con un Reglamento Académico Marco adecuado a las normas federales acordados y que se constituya en la base para la elaboración de los RAI de los Institutos de Educación Superior públicos provinciales, de gestión estatal o privada.

Decreto N° 4199,2015, Considerandos

Déjase establecido que el "Régimen Académico Marco", aprobado en el Artículo 1°, funcionará como norma supletoria de aplicación mientras se realicen los actos útiles conducentes a la elaboración y aprobación de los Reglamentos Académicos Institucionales.

Decreto N° 4199,2015, art.3

Este es un reglamento académico marco, por lo tanto la verdadera norma va a ser el reglamento institucional. La norma específica va a ser el RAI institucional.

Registro Reunión Institutos de Formación Docente con Equipo de Desarrollo Normativo, junio 2016

Desde el punto de vista legal, el Decreto cuenta con una Resolución Aprobatoria y un Anexo, que es el RAM ppdd. Consta de 73 artículos reunidos en seis Títulos: “Sobre el Régimen Académico Marco”, “Sobre la Autoridad de Aplicación”, “Ingreso”, “Trayectoria Formativa”, “Permanencia y Promoción” y “Formación Continua de los Egresados”.

Conforme la delimitación temática de nuestro trabajo, son aquí objeto de análisis los Títulos I a V.

6.2.2.2. Huellas de políticas inclusivas en el RAM

Dividimos este apartado en subtítulos para ordenar la exposición.

a). *El espíritu de la norma*

En el RAM encontramos una fuerte declaración de principios a favor de la inclusión. Se la menciona explícitamente como uno de los conceptos que ofician como pilares de este documento. El Artículo 4 resulta de la mayor importancia. Se considera que condensa “el espíritu de la norma”, porque provee una orientación clara respecto de los criterios en los que se ha sostenido la construcción de esta norma.

El acceso al Nivel de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe, deberá garantizar el ingreso directo, la no discriminación, la igualdad de oportunidades, la inclusión y la calidad educativa.

Decreto N° 4199, 2015 art.4⁸

Toda prescripción que se genere a partir del Reglamento Académico Marco, debe respetar el espíritu puesto de manifiesto en este artículo.

No es de sorprender esta declaración; mantiene sintonía con los principios de la política educativa provincial, ya presentados. Se trata de uno de los tres ejes en los que se sustentó la gestión de gobierno que tuvo a su cargo la conducción de Ministerio de Educación en el período de elaboración, aprobación y puesta en marcha del RAM.

A manera de explicitación de la vía elegida para hacer realidad los conceptos anteriores, se hace una opción por el *acompañamiento de los trayectos de los estudiantes*, por parte de la institución formadora. Conceptos muy importantes en el marco teórico de la educación inclusiva aparecen aquí: trayectoria, acompañamiento, sostener...Esta línea se desarrolló muy fuertemente tras la aprobación del RAM.

La institución proveerá de diferentes trayectos para acompañar pedagógicamente atendiendo al sostenimiento de los principios enunciados precedentemente.

Decreto N° 4199, 2015 art.4

b.) *La compleja cuestión del ingreso a la educación superior*

Uno de los puntos que generó controversias en el proceso previo es el referido al *ingreso al Instituto Superior*. Se le dedica una porción importante, es un Título extenso (artículos 6 al

⁸ En lo que resta del presente Capítulo, nos referiremos al Decreto N° 4199,2015 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe de manera abreviada, dando por sobreentendida su autoría. A los efectos de aligerar la lectura.

16) Se abordan en capítulos diferentes la *Inscripción* y el *Curso de Ingreso*. Todo esto da cuenta de la importancia y complejidad del asunto.

El aspirante que se inscriba en un Instituto de Educación Superior deberá acreditar lo que se indica en los apartados siguientes, mediante la documentación correspondiente debidamente legalizada y autenticada:

a.- Su identidad y los datos personales que se le exijan, adjuntando la documentación en respaldo de los mismos.

b.- La conclusión de sus estudios previos con certificado del Nivel Secundario o equivalente completo.

c. Certificado médico emitido por organismos públicos o privados.

d.- Toda otra documentación o información que la Dirección de Educación Superior o el Instituto consideren relevante para la oferta formativa y/o recorrido académico.

e. Los estudiantes extranjeros que deseen ingresar al Nivel Superior, deberán presentar su certificado de estudios debidamente legalizado y la documentación personal pertinente, todo conforme a la normativa vigente.

Se exceptiona el requisito del inciso "b" del presente artículo, para aquellas personas mayores de 25 años que acrediten idoneidad para la carrera elegida ante la Dirección Provincial de Educación Superior.

Decreto N° 4199, 2015 art. 6

El primer dato a hacer notar es que no hay restricciones al ingreso. Todo aquel que cumpla los requisitos exigidos, puede ingresar. Se trata de una política de ingreso directo, que suele ser considerada per se una política inclusiva. Hemos mencionado más arriba las distintas valoraciones de que son objeto este tipo de políticas.

Un segundo dato es que la exigencia a cumplimentar es *mínima*. Son muy pocos los requisitos que debe reunir el interesado para lograr el ingreso a un Instituto Superior. Prácticamente, lo único que se solicita es haber finalizado el nivel secundario. Tampoco esto es una condición excluyente, pues el mismo Reglamento aclara más adelante que existe un tiempo (bastante prolongado, por cierto) para que aquellos ingresantes que al inicio del ciclo lectivo no cumplan este requisito, puedan cumplirlo durante el transcurso del primer año. E incluso: en determinadas circunstancias, ni siquiera es necesario haber realizado y/o finalizado el nivel medio.

Por los datos relevados acerca del proceso previo a la aprobación, sabemos que algunos de estos requisitos fueron objeto de controversia. El certificado médico a presentar, por ejemplo. La opción que finalmente quedó en el Reglamento es la menos exigente de todas; se trata de un certificado inespecífico; sólo da fe de que el interesado "goza de buena salud". No existe relación entre el certificado solicitado y los futuros requisitos (en cuanto a salud se refiere) para el ejercicio de la profesión.

Este análisis resulta revelador y estimulante de la reflexión.

Por un lado, nuevamente nos llaman la atención tanto lo que aparece de modo explícito como aquello que no, dando cuenta de presencias y ausencias en este nuevo marco normativo.

Las presencias son importantísimas e imprescindibles: el artículo 4 que refleja el espíritu que anima esta norma, resulta fundamental. Las ausencias que detectamos hacen referencia a situaciones que cada vez con más frecuencia tienen lugar en los Institutos Superiores: los títulos de nivel secundario con adaptaciones curriculares, el acompañamiento específico para las personas con discapacidad que desean realizar una carrera de formación docente, el papel de los padres en el ingreso de un joven al Instituto Superior, la articulación con la escuela secundaria de procedencia, la necesidad en casos específicos de contar con información de profesionales del ámbito de la salud apropiada para pensar el trayecto del estudiante, entre otras.

Por otra parte, la incómoda pregunta: estos requisitos tan mínimos para el ingreso ¿colabora con la inclusión? ¿No corremos el riesgo de otra versión de la “exclusión incluyente” (Paparini y Ozollo, 2015) de la que dan cuenta los estudios realizados en el ámbito universitario, tal como consignamos en capítulo tercero?

Por último, dejar planteada una cuestión que, a nuestro criterio, aún necesita mucha reflexión para ser abordada de manera no sesgada y respetuosa: ¿todo el que lo desee puede ser docente? De manera más general: el derecho a la educación superior... ¿admite algún tipo de condicionamiento referido a la elección de estudio superior a seguir, que podría operar en el ingreso mismo de la carrera? Varias tensiones recorren este cuestionamiento, lo cual sin duda reclama una óptica amplia para su tratamiento: tensión entre el deseo del individuo y las necesidades de la sociedad; tensión entre las aspiraciones individuales y las posibilidades que la sociedad ofrece; tensión entre lo que el sujeto desea y lo que efectivamente puede, entre otras. Cuestiones todas estas que se tornan más delicadas cuando hablamos de futuros docentes.

c.) *El curso introductorio*

El *curso introductorio* ocupa un lugar destacado en el Decreto. Ya hemos mencionado en otros puntos que el momento del ingreso de los estudiantes al Instituto se considera relevante; hay que atender a lo que allí sucede, pues la generación del vínculo entre el estudiante y el instituto, en sus múltiples matices y registros, tiene allí un hito importante.

Su carácter es obligatorio, no eliminatorio. La extensión temporal y la carga horaria no son determinadas por el RAM. Se realizan indicaciones acerca de su contenido: acercamiento a los saberes disciplinares y profesionales, orientación respecto a los requerimientos para transitar el nivel Superior, y ambientación a las particularidades de la institución formadora y de la carrera elegida, incluyendo los aspectos reglamentarios.

Cada Instituto planificará este curso introductorio (instancias propedéuticas)...

Decreto N° 4199,2015 art.14

Es esperable que las realizaciones efectivas del Curso Introductorio sean múltiples, diversas, como lo son las realidades institucionales donde esto debe tomar cuerpo.

La cuestión del ingreso a las carreras de formación docente en particular es un tema reiteradamente abordado por investigaciones de distinto tenor, preocupadas por el nivel poco satisfactorio en el desarrollo de competencias básicas que exhiben muchos de los ingresantes. Negar el dato sería, sencillamente, negar lo que muestran las evaluaciones de distinto tipo⁹ y lo que los docentes del nivel, por propia experiencia, conocen. (Villarreal, Tello, y Cortez, 2010) (Mezzadra y Veleda, 2014)

Entre los varios desafíos que plantean las condiciones de los ingresantes, un lugar destacado lo ocupan las habilidades para la comprensión y producción oral y escrita: argumentación, redacción, elaboración y comunicación de ideas, utilización de vocabulario adecuado, entre otras. El dominio de estas habilidades está asociado a la permanencia y tránsito exitoso por la carrera; por tanto, es un factor que contribuye a la inclusión.

d.) *Las trayectorias formativas*

En su Título 4, el RAM trata sobre las *trayectorias formativas*, habilitando la *construcción de recorridos propios*.

Las condiciones normativas de la Trayectoria del estudiante posibilitarán la construcción de recorridos propios en el marco de los Diseños Curriculares y la organización institucional
Decreto N° 4199, 2015, art.17

Ya hemos mencionado cuánto se emparentan los conceptos de *inclusión* y *trayectorias*. Indudablemente, al momento que el Decreto reconoce y habilita la existencia de trayectorias diversas, se hace una apuesta a favor de la inclusión.

En aras de profundizar la reflexión, y sobre todo, para que el asunto no sea sólo una cuestión de lenguaje, nos preguntamos: ¿En qué medida el recorrido puede ser “propio”, en el sentido de “diseño personal”? ¿Se trata de una especie de “menú a la carta”? Queda claro que tiene que sujetarse a las normas que imponen el propio RAM y los Diseños Curriculares. Entonces ¿qué es lo que se puede “construir” en ese trayecto?

⁹ Evaluaciones internacionales (PISA, Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLS, evaluaciones de Unesco en América Latina PERCE, SERCE Y TERCE) ubican a la Argentina en los últimos puestos en cuanto al rendimiento de sus estudiantes en comprensión lectora y matemática. Estudios nacionales arrojan que porcentajes significativos de los estudiantes que terminan su educación secundaria tiene graves dificultades para comprender lo que lee y solo un escaso porcentaje demuestra una capacidad avanzada en comprensión y producción de textos. (Jaim Etcheverry,2020)

Relacionado con esto, en el artículo 19 se postula *la flexibilidad de los recorridos*. Los *trayectos flexibles* también pueden interpretarse como una medida inclusiva.

El Ministerio de Educación, a través de las instituciones formadoras deberán promover una mayor flexibilidad en los trayectos académicos brindando al estudiante posibilidades de selección personal de recorridos formativos, atendiendo al contexto socioeconómico y cultural de inserción.

Decreto N° 4199, 2015, art.19

Flexibilidad pasa a integrar el vocabulario que se instala a partir del RAM. ¿Qué novedad reviste la idea de *flexibilidad en los trayectos*? Con la normativa anterior los estudiantes también avanzaban en la carrera cada uno conforme a sus posibilidades, siguiendo su propio ritmo. ¿Se trata de darle visibilidad a una situación?

Estas trayectorias deben orientarse hacia una meta definida, en la cual aparecen ideas fuertes del marco teórico de la inclusión:

La Trayectoria Formativa debe contribuir a la construcción de una identidad profesional basada en la autonomía del estudiante, partiendo del reconocimiento de su libertad y responsabilidad, el vínculo con la cultura y la sociedad, con una participación comprometida en la vida institucional y con la comunidad.

Decreto N° 4199, 2015 art.18

Cuando se habla de *autonomía del estudiante*, es imposible no compartir estas ideas. Lo mismo vale cuando se habla del *reconocimiento de su libertad y responsabilidad*. Deseamos señalar al respecto nuestra posición: aún cuando se trata de estudiantes mayores de edad, jóvenes y adultos, estas dimensiones necesitan muchas veces seguir siendo desarrolladas y dinamizadas; esto es parte ineludible de la tarea educativa que desarrolla la institución formadora.

Nos aventuramos a plantear algunas preguntas: ¿sobre qué visión de los jóvenes estudiantes se apoya este RAM? La literatura antropológica- pedagógica es pródiga en descripciones de las *nuevas juventudes* y su compleja relación con las instituciones educativas: “¿Cómo se significan y abordan, en la cotidianidad de las instituciones educativas, las tensiones que están implicadas en esa relación?” (Martinez, 2010, p. 11) La pregunta nos parece de máxima relevancia. Nos parece, también, que muchas resoluciones son posibles, y no todas equivalentes.

Por otra parte, el trazado de estas metas implica contar con actores institucionales que acompañen estos procesos. Esto también es un punto a mirar dentro de las instituciones cuando nos preguntamos acerca de la inclusión. ¿Cuentan los Institutos de Formación Docente con recursos humanos suficientes y calificados para atender funciones de Tutoría, Orientación

Educativa, Atención Psicopedagógica que acompañen las trayectorias estudiantiles en este nuevo sentido que la norma intenta plasmar?

¿De qué está “hecha” la trayectoria? El mismo artículo 17 lo revela:

Durante la trayectoria “se habilitarán y estimularán procesos, espacios de intercambio y producción de saberes y experiencias que hacen a la formación profesional.

Decreto N° 4199,2015 art.17

79

Una vez más, nos resulta tan significativo lo que aparece explícitamente como lo que se oculta o está implícito. Parece que el contenido de la trayectoria tiene un sentido más bien horizontal: *intercambio de saberes y experiencias*. No aparece una referencia a *enseñanza, aprendizaje, estudio, adquisiciones*. Esto no resulta extraño en una época que ha desprestigiado el proceso de transmisión al punto de llegar a concebirlo como una intromisión en el desarrollo de las nuevas generaciones. Sin embargo, no deja de ser preocupante el desplazamiento de la enseñanza – en el discurso o en los hechos – en una institución dedicada a la formación de docentes.

Una vez más, creemos que es legítimo preguntarnos acerca del impacto real de estas posiciones en orden a la inclusión.

En forma consecuente con las decisiones adoptadas para el ingreso, la permanencia de los estudiantes en el Nivel Superior, es *de mínimos requisitos*:

Es condición para la permanencia como estudiante de la carrera, regularizar o aprobar una Unidad Curricular por año calendario.

Decreto N° 4199,2015 art.23

Los estudiantes que hayan perdido la condición de regular podrán reinscribirse en la carrera. Cada IES¹⁰ estipulará en sus RAI los criterios para la readmisión.

Decreto N° 4199,2015, art.24

Estamos de algún modo en el corazón del problema de la inclusión: posibilitar la permanencia de los estudiantes en la carrera. Se apela a la responsabilidad de las instituciones en este plano:

Los IES diseñarán sus RAI con estrategias y/o dispositivos que posibiliten la permanencia de los estudiantes en sus recorridos garantizando una formación académica y profesional de calidad, que responda a las necesidades socio-territoriales así como a la integración a su comunidad.

Decreto N° 4199,2015, art.21

¹⁰ IES: Instituto de Educación Superior

e.) La flexibilidad

A lo largo de todo el RAM aparecen referencias a la *flexibilidad*, en diferentes aspectos. El primero de ellos se refiere al cursado:

Los IES deberán presentar una oferta abierta y flexible de cursada de las unidades curriculares
Decreto N° 4199,2015 art.26

Señalaremos varias dimensiones de este asunto:

- Flexibilidad para cambiar la forma (modalidad y condición) de cursado:

Los estudiantes inscriptos como regulares con cursado presencial o regulares con cursado semi-presencial, que una vez comenzado el período de clases, no pudieren reunir las condiciones exigidas por la modalidad de su elección por razones personales y/o laborales u otras debidamente fundamentadas, podrán cambiarse a las de regular con cursado semi-presencial o libre, según sea el caso.

Decreto N° 4199,2015 art.27

- Flexibilidad en la asistencia a clases:¹¹

Mantendrá la condición de estudiante regular con cursado presencial aquel que, como mínimo cumpla con el 75% de asistencia y hasta el 50% cuando las ausencias obedezcan a razones de salud, trabajo y/o se encuentren en otras situaciones excepcionales debidamente comprobadas. Aún en los casos que el estudiante no logre alcanzar los porcentajes anteriores, podrá ser reincorporado a la condición objeto del presente artículo, a través de una instancia de evaluación definida según el artículo 29. Todo aplicable a cada cuatrimestre escolar.

Mantendrá la condición de estudiante regular con cursado semi-presencial aquel que como mínimo, cumpla con el 40% de asistencia a cada cuatrimestre.

Decreto N° 4199, 2015,art. 30 y 31

- Flexibilidad en la cantidad de materias libres

Se podrán cursar en condiciones de alumno libre Unidades Curriculares con formato materia.
Decreto N° 4199,2015 art.33

- Flexibilidad en la regularidad

La regularidad tendrá validez durante 3 (tres) años consecutivos a partir del primer turno correspondiente al año lectivo siguiente al de la cursada. Cada estudiante deberá presentarse a exámenes finales, de no aprobar en dicho plazo queda en condición de libre o de recurrar la Unidad Curricular.

Decreto N° 4199,2015 art.34

Nuestras reflexiones en torno de estos artículos nos llevan a preguntarnos por el valor de la asistencia del estudiante a clases. Entendemos que en un escenario cultural donde la enseñanza aparece devaluada, la hora de clase también se reduzca en importancia; sin embargo,

¹¹ Antes de la aprobación del RAM, la normativa de los Institutos Superiores de la Provincia de Santa Fe exigía mayores porcentajes de asistencia a clases para mantener la condición de regular. La cantidad de materias que el estudiante podía realizar en calidad de *libre* era muy acotada (sólo algunas materias a lo largo de toda la carrera) y la regularidad tenía una duración de un año, un año y medio o dos, dependiendo del tipo de espacio curricular.

creemos que un ámbito dedicado a la formación de maestros y profesores debe *defender la clase*. Algunos testimonios como el de Recalcati nos llevan a valorar este hecho:

La hora de clase se lleva a cabo siguiendo la lógica burocrática del calendario, de la distribución del tiempo establecida por el reglamento, del tiempo impuesto por los programas. Y sin embargo, sus efectos nunca son predecibles por reglamento alguno. Aquí nos topamos de nuevo con la estructura partida de la escuela; hay un programa didáctico y su permanente verificación, pero la enseñanza, el acontecimiento de la enseñanza, trastorna radicalmente ese plan, lo supera y siempre lo pone patas arriba. (Recalcati, 2016)

Por otra parte, este tema amerita una reflexión sobre la *vida institucional como un contenido de la formación*. Pineau propone aplicar a la escuela el concepto de *espacio educativo total*; alude a la “condición de ser una institución donde la totalidad de los hechos que se desarrollan son, al menos, potencialmente educativos.” (Pineau, 2001:32) a las que son sometidos los alumnos.

Nos parece una idea fértil para trasladarla al ámbito de la formación docente inicial, postulando que todas las dimensiones, acciones, aristas de la vida institucional donde esa formación acontece, debe tener como horizonte potenciar en los estudiantes una forma madura, seria y responsable de afrontar la realidad.

La manera de estar en clases, la participación en los actos escolares, la adhesión a las propuestas que no comportan obligatoriedad, el trato entre los miembros de la comunidad, la forma de tomar decisiones, los modos de proceder para solucionar los conflictos, la asunción de las responsabilidades derivadas de las propias acciones, el respeto a los marcos normativos vigentes, el sostenimiento de estructuras que sirven a los intereses de los estudiantes... hasta la forma de vestir con la que se acude al instituto y el cuidado de la higiene del edificio!... todo es ocasión para ayudar a los estudiantes una toma de conciencia del lugar que van a ocupar en la relación educativa.

Cuando se opta por este mirador para captar los procesos formativos, resulta notorio que la formación docente va mucho más allá de los contenidos alojados en los espacios curriculares. Cada vez con mayor vigor se advierte la insuficiencia de pensar la formación docente como formación de competencias técnicas, sean éstas científicas o pedagógicas.

Resulta casi inevitable introducir la pregunta: ¿Cuál de las opciones colabora más a la inclusión? ¿La de mayor exigencia o la de mayor flexibilidad en relación a la asistencia a clases? No podemos, sin embargo, no tener en cuenta en este planteo a los muchos estudiantes de los institutos de formación docente que, al tiempo que realizan su carrera, trabajan y atienden su familia. Esto condiciona las posibilidades de asistencia y se vuelve una tensión para la

formación. Quizás sea el momento de buscar alternativas creativas y originales; las nuevas tecnologías pueden ayudar en ese sentido. Más adelante hacemos una referencia a este tema.

Un segundo aspecto de la flexibilidad tiene que ver con la evaluación. También aquí señalaremos varias aristas:

- Flexibilidad para recuperar:

El estudiante tendrá derecho a recuperatorios en todas las instancias acreditables (parciales, trabajos prácticos, coloquios, otros que determinen los docentes en sus planificaciones).

Decreto N° 4199, 2015, art.29

- Flexibilidad en los exámenes libres

Los docentes especificarán en la planificación de la Unidad Curricular la modalidad del examen de alumno libre, no pudiendo establecer requerimientos extraordinarios o de mayor exigencia que los propuestos para su aprobación al estudiante regular. Este documento deberá estar disponible en el Instituto.

Decreto N° 4199,2015 art.33

- Flexibilidad en la presentación a los exámenes

Cada Instituto determinará las fechas de exámenes correspondientes, según calendario jurisdiccional. Cuando haya más de un llamado por turno el estudiante podrá presentarse todos ellos.

Decreto N° 4199, 2015, art.34

Todo estudiante tendrá derecho a Mesa examinadora especial en los siguientes casos: (...)
b) Cuando, por razones de enfermedad, causa grave de índole familiar, laboral u otros motivos debidamente justificados, fehacientemente comprobados en tiempo y en forma, no pudiera presentarse a rendir examen en la fecha y horario estipulado, hasta tres veces a lo largo de su carrera.

Decreto N° 4199,2015, art.40

La normativa del RAM sobre evaluación nos conduce a pensar en las posibilidades que la flexibilización entraña para avanzar en pro de la inclusión en las instituciones de formación docente.

Por otra parte, no podemos dejar de advertir el riesgo de que la flexibilidad en los términos que el RAM la plantea signifique en los hechos una desvalorización de la instancia evaluativa, y con ella, del estudio y del esfuerzo en general. Recuperatorios multiplicados, mesas especiales de fácil acceso, ausencias a los exámenes sin ninguna consecuencia...llevan a pensar si esta flexibilidad no trae, junto con sus beneficios y posibilidades, el riesgo de una reducción de la importancia del momento evaluativo.

Cuando estas consideraciones se hacen en la perspectiva de la formación docente, adquieren un tono de mayor problematicidad. Contra esto, sostenemos que podemos reivindicar para las instituciones educativas otro lugar y otro papel.

Por último, sería interesante cotejar si la mayor cantidad de oportunidades para lograr la aprobación en las distintas instancias efectivamente ha provocado eso en las instituciones: ¿han sabido beneficiarse positivamente los estudiantes con las bondades de esta flexibilidad? Responder con datos precisos requeriría un estudio específico sobre el asunto. Haciendo valer nuestra propia experiencia nos animamos a sospechar que haya sido aprovechado.

Indudablemente, entre las prácticas institucionales a revisar, la evaluación constituye la más urgente y compleja.

Como cierre de este punto podemos decir, a la luz de lo hallado, que el RAM constituye legítimamente una política pública de inclusión para la formación docente. El espíritu de esta norma, expresado en su artículo 4º, así lo indica. Resulta de la máxima importancia que una normativa de tal jerarquía destaque la inclusión entre los principios que la orientan y rigen. Esto marca el tono a todas las decisiones y acciones que desde allí se deriven.

Sin embargo, debemos poner de manifiesto cierta tensión que el mismo RAM contiene respecto del posicionamiento a favor de la inclusión.

La claridad de los principios tensiona con el abordaje de los tópicos sobre lo que el mismo RAM se expide, los cuales constituyen, de algún modo, una primera concreción de tales principios. El posicionamiento respecto del ingreso, el curso introductorio, las trayectorias, el cursado, el evaluación... todo ello es posible de ser sometido a varios interrogantes, deja algunas dudas acerca de su papel de marco orientador, y habilita la pregunta acerca de su real contribución a la inclusión.

6.2.3. Tercer momento: El RAM en los Institutos

Tras la aprobación del Decreto Nro. 4199 en noviembre de 2015, se iniciaron en los Institutos, bajo la indicación y supervisión del Ministerio de Educación, dos líneas de trabajo derivadas de él. Una de ellas procura el avance de cada instituto hacia su propio Reglamento Académico; la otra, focaliza en las *trayectorias estudiantiles*.

Nos interesan ambas, puesto que en las dos hallamos elementos de la cuestión que nos ocupa.

6.2.3.1. Primera línea: hacia el Reglamento Académico Institucional

De manera inmediatamente posterior a la aprobación del Decreto Nro. 4199,2015, tiene lugar un nutrido intercambio entre los Institutos y la Dirección de Educación Superior de la Jurisdicción, mediado por los Supervisores del Nivel.

Intercambio que tiene lugar en varios formatos: a través de una serie de documentos de valor oficial, por un lado, y a través de una serie de reuniones entre los Institutos (representados por sus directivos) y el Equipo de Normativa, desarrolladas a partir del segundo semestre de 2016, por otro.

El propósito de unas y otras acciones fue el mismo: precisar, aclarar cuestiones referidas a la puesta en acción del RAM y orientar en la elaboración de los RAI.

En referencia a *los documentos oficiales* de esta etapa, mencionaremos una serie de Circulares remitidas a los Institutos de Educación Superior (de gestión oficial y de gestión privada) inmediatamente después de la aprobación del RAM. Buscaron aclarar algunos puntos específicos, y normar sobre otros aspectos propios de la transición.

Más que un detalle: la primera de las Circulares lleva a manera de epígrafe el artículo 4 del RAM. No es un dato de color: revela la impronta que se aspira tenga el RAM en su efectiva puesta en acción. Ya hemos hecho mención de la importancia de este artículo para nuestro tema, en tanto expresa que la inclusión es uno de los principios que deben guiar la educación superior en la provincia.

El contenido de estos documentos oficiales trata sobre la normativa que queda derogada con el RAM; transitoriamente, se acuerda cómo proceder en aquellas cuestiones donde el RAM determina que el criterio lo establecerá el RAI. Son precisiones de índole técnica.

Más tarde, el Equipo de Normativa de la jurisdicción emitió un documento "*Orientaciones para la construcción, elaboración y redacción de los reglamentos institucionales*". Contiene precisiones técnicas (por ejemplo: qué significa que una norma es supletoria, qué tipo de normas del RAM admiten), conceptualizaciones (qué es el RAI y qué criterios habrán de tenerse en cuenta para su elaboración).

Nos interesa destacar de este documento, en relación a nuestro tema, que se le concede la máxima importancia al artículo 4 del Decreto N° 4199,2015, el cual hemos visto que da el más amplio marco para pensar en el tema de la Inclusión en la Formación Docente.

(...) el Art. 4° condensa lo que se considera el espíritu de la norma, porque da una orientación general y clara respecto de los criterios en los que se ha sostenido la construcción de la norma marco, que no son otros que los lineamientos de la Política Educativa Provincial (...)

Cada vez que se genere una prescripción específica en el reglamento institucional, corresponderá analizar y asegurarse que la misma respeta el espíritu de la norma marco, que no lo contradice, ni significa una interpretación restrictiva o sesgada de la misma. (Santa Fe, 2017)

Las reuniones mantenidas entre las instancias ministeriales y los Institutos persiguieron el objetivo de familiarizar a los Institutos con el contenido del RAM, al tiempo que se los encaminaba a la elaboración de su propio RA. Los materiales con los que contamos son las notas oficiales de invitación y las notas/ apuntes de las reuniones

Lo primero que destacaremos es la *importancia que adquiere el RAI*, en tanto se lo presenta como el instrumento normativo que podrá responder a las situaciones concretas de cada institución. La elaboración del RAI es exigida como una obligación, pero fundamentalmente una oportunidad de adecuación de la normativa a la realidad y contexto institucional, lo cual nunca podría haber sido contemplado por la norma marco.

Este es un reglamento académico marco, por lo tanto la verdadera norma va a ser el reglamento institucional. La norma específica va a ser el RAI institucional.
Registros Reunión Institutos de Formación Docente con Equipo de Desarrollo Normativo, junio 2016.

El RAI asume el carácter de un instrumento que habrá de conjugar la normatividad del RAM con las situaciones particulares que se viven en cada institución. Situaciones que son muy dispares en toda la provincia.

Porque los que están haciendo la aplicación de la norma, son Uds. Son Uds. los que vienen a traer esa pluralidad de casos que aparece cuando uno quiere aplicar este régimen académico. Una de las críticas es que es muy amplio: no podemos poner especificidades en una provincia de Santa Fe con institutos de 50 alumnos, de 2500, con algunos normales, institutos puros, institutos mixtos. Nosotros hicimos la norma, con los principios y los ideales, luego tenemos la realidad con que nos chocamos.
Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo de Desarrollo Normativo, junio 2016.

El equipo ministerial pone de relieve que el carácter general que adquirió la norma permite que entre en juego la libertad de cada institución, en vistas a contemplar su singularidad.

Esta norma trata de normar toda la realidad provincial: desde el instituto más chico de 50 alumnos, hasta el (...) con 2300 donde uno dijo el año pasado: *Es la misma cantidad que los habitantes que tiene mi pueblo*. Tiene algo muy bueno: que es la autonomía que les da a Uds. porque en el RAI Uds. van a elaborar dentro de estos parámetros.
Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo Desarrollo Normativo, junio 2016

Nos resulta muy significativo que en varios de los encuentros se suscita una discusión en torno del artículo 4 del RAM, el cual hemos mencionado ya que representa el espíritu de esta norma.

El art. 4. Ahí sí nos vamos a detener porque es una enumeración de principios: el acceso deberá garantizar la inclusión y la calidad educativa. Nunca van a estar solos; es la idea de esta normativa.
Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo Desarrollo Normativo, junio 2016

Encontramos en los registros de las reuniones una variedad de expresiones que cuestionan, no el principio, sino su posibilidad. Vale decir: no se trata de una discusión sobre el valor de los principios que allí se expresan (por el contrario: se los acepta de buen grado), sino sobre la factibilidad de implementación en los institutos.

El siguiente intercambio entre un directivo y un representante del equipo de normativa resulta muy significativo:

Hay que aclarar (que el art.4 del RAM) que lleva a enfrentar cuestiones que no podemos resolver los directivos como la cuestión edilicia y el ingreso por ejemplo de discapacitados o físicos o mentales. Cuando automáticamente esto entra en vigencia no tenemos en nuestro poder armas para resolver esto. Por eso automáticamente va a aparecer el (recurso de) amparo cuando se ponga en vigencia esto.”
Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo Desarrollo Normativo, junio 2016

El representante del Equipo de Normativa responde:

Hay una realidad: en la Ley de Educación Nacional este principio está. Y todas las instituciones de nivel inicial, o medio o superior que no aceptan a alumnos con problemáticas perdieron el juicio. Nosotros como Ministerio de Educación lo tenemos que aceptar, el directivo tiene que comunicar al supervisor y el supervisor tiene que dar las herramientas para esa cuestión.
Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo Desarrollo Normativo, junio 2016

Empieza a vislumbrarse una tensión. No hay una oposición a las ideas sino dudas sobre su posibilidad de implementación práctica.

Un tema que aparece en los encuentros se refiere a la no obligatoriedad de este nivel y las consecuencias que de ello se derivan para la institución formadora.

Este nivel no es obligatorio: al no ser obligatorio podríamos presumir que podríamos elegir a los alumnos, tomar examen de ingreso: no, no es así. ... cada caso debe tener la posibilidad de continuar, el acompañamiento y en su caso si está en condiciones de recibirlo o no.
Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo Desarrollo Normativo, junio 2016

Esta discusión exige remitirse a los fundamentos de la normativa y a su sentido global. Se alude al “espíritu de la norma”, propiciadora de la inclusión. Así lo expresan los representantes ministeriales.

La norma es completa. Tomar un artículo aislado no sirve, tengo que ver la norma total (...) (El espíritu del RAM) es un espíritu no punitivo, de inclusión. Un reconocimiento muy grande a todos los directivos que sin RAM hacía de la inclusión una bandera.

Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo Desarrollo Normativo, junio 2016

Otro punto de interés: los casos particulares que muestran la diversidad del alumnado.

Un Director de un Instituto expresa:

Nosotros tenemos de hecho alumnos hipo acústicos, tiene un asistente está otorgado, esto lo seguimos puntualmente, pero en el caso de alumnos con discapacidades motrices no tenemos posibilidades porque tenemos escaleras, se vence el alquiler también, etc. etc. pero nos preocupa.

Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo Desarrollo Normativo, junio 2016

Otro director plantea:

Tenemos el caso particular de alumno nativo sordo, sus padres sordos, salió en los diarios. Hay formas de acompañar pero por supuesto que hay que hacer un trabajo que exige no aislarse. Habrá que ver si la persona está en condiciones de aprobar ese espacio. También porque le pone en relación con una realidad muy singular. Habrá que ver de qué manera se recibe a esa persona en la institución para que ese tránsito no sea doloroso: una persona que no aprueba, no aprueba: que no aprueba es un problema para la escuela pero también para él.

Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo Desarrollo Normativo, junio 2016

Podemos apreciar en estos testimonios que, además del requisito de contar con condiciones materiales adecuadas, las experiencias que ya poseen los institutos en la atención a las personas con discapacidad ponen en evidencia la necesidad de recursos humanos específicos que puedan efectuar un acompañamiento personalizado. Al mismo tiempo, los testimonios son reveladores de miradas en tensión sobre los estudiantes con discapacidad: se afirma la necesidad de su inclusión, y al mismo tiempo se naturaliza su fracaso en los estudios.

Otra directora interviene en sentido similar:

Otra directora: Tenemos alumna anoréxica y abúlica, se anula en el examen” A esta intervención, un representante del Equipo de Normativa responde: “Lamentablemente no irá aprobando.”

Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo Desarrollo Normativo, junio 2016

En íntima relación con el punto anterior, se plantea en una de las reuniones la pregunta acerca de cuáles son los ámbitos a los cuales acudir en busca de orientación cuando se presentan situaciones como las antedichas.

Resultan un poco llamativas las respuestas del Equipo de Normativa. O quizás no, porque justamente se mueven en el ámbito legal:

Existe una resolución (la Resolución N° 808 del año 2012) que señala que con algunas adaptaciones curriculares no se otorga certificado de estudios completos del nivel secundario. En ese caso no podría ingresar al superior, se le puede decir: no cumple con el requisito. El otro grupo de alumnos que tiene el certificado de alumnos completos pero no tiene las condiciones: para esos, hay que ver cómo se generan las condiciones.

Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo Desarrollo Normativo, junio 2016

Se advierte que, aunque la norma es clara respecto del principio de inclusión que debe regir la educación superior en la provincia, en los hechos concretos y situaciones particulares (que son, en definitiva, las reales) esto queda librado a cierta buena voluntad de las instituciones.

Lo que es positivo es que Uds. tengan todas las evaluaciones médicas, documentado. ¿Cómo acompañamos? Muchas veces se niega el problema. Si hubiera buena voluntad, se podría tener una reunión con los profesionales que lo atienden para ver si puede postergar las prácticas.

Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo Desarrollo Normativo, junio 2016

Otros planteos que surgen en las reuniones tienen que ver con el Ingreso y sus requisitos. Esta discusión es muy importante en algunos institutos. Se lo va a relacionar directamente con el derecho a la educación. Nuevamente, se vislumbra una tensión. No hay una oposición a las ideas sino dudas sobre su posibilidad de implementación práctica. El ingreso, el cupo, el turno, la lista de espera: en los institutos grandes es problemático. Problemas edilicios que no permiten albergar más alumnos.

También plantean los directivos algunas dudas en relación al Propedéutico. Se insiste bastante en que se trata de algo “diferente” a lo que había “antes”. Es “obligatorio pero no eliminatorio”. Se plantean los pasos a seguir en el caso del alumno que se inscribe una vez que ya se realizó el propedéutico: no se lo rechaza.

Expresa un director de un instituto:

¿Qué sentido tiene el propedéutico? Si es todo el año no es propedéutico.

Registros Reunión Institutos Formación Docente con Equipo Desarrollo Normativo, junio 2016

¿Se encuentra sobrevaluado el impacto del curso de ingreso? Llama la atención el contraste entre el tiempo dedicado en las reuniones a tratar el curso de ingreso, y la escasa atención dispensada a otros momentos de la carrera. Problemas preocupantes en las carreras de formación docente, tales como altos índices de desgranamiento, deserción y bajos índices de egreso, casi no aparecen en estos encuentros. Resulta sorprendente, sin dudas, cuando todos los antecedentes de la cuestión invitan a mirar más allá del ingreso al momento de tratar sobre inclusión.

Surgen varios planteos de cómo brindar oportunidades a los estudiantes para completar sus estudios. Se trata sobre la posibilidad abierta por el RAM de cursar materias bajo el formato

semipresencial y libre. Un director plantea el formato virtual. Se le responde que “no está avanzado.”¹²

Sobre las materias *libres*, el Equipo de Normativa expresa que hubo resistencias, durante las consultas previas a la aprobación de RAM, a incorporar esta posibilidad. A raíz de un planteo de un instituto, desde el Equipo se le responde que “estará en la habilidad en que se tome examen”, y el instituto responde “Pero la norma dice que no se puede tomar examen diferente”.

Sobre varias otras cuestiones aparece el tema *flexibilizar* incluso planteando la posibilidad de flexibilizar aspectos que no caen bajo la competencia del RAM: el régimen de correlatividades, el diseño curricular.

Nos plantemos varios cuestionamientos en torno de la *flexibilización* como solución o alternativa a los problemas que la inclusión desnuda. Del mismo modo que hemos expresado en otros momentos de este trabajo, celebramos la posibilidad de flexibilizar algunos tópicos. Eso puede colaborar positivamente a la permanencia y logros en la carrera de los estudiantes. Pero debemos advertir si no se acompaña de una inteligencia acerca del sentido de la flexibilización y de otras acciones concomitantes a favor de la inclusión, su aporte se verá empobrecido.

Nos ha resultado de gran riqueza acceder a este material, puesto que permite apreciar de manera más cercana el interjuego de actores en la puesta en marcha de una política pública. La norma (el RAM) elaborada por el Estado, previo trabajo con distintos actores (los Institutos a través de sus directivos, docentes, estudiantes; los supervisores, los representantes del Equipo Legal, y otros...) llega al terreno donde debe ser implementada, y allí es objeto de una serie de acciones: se la cuestiona, se la interroga, se ponen en duda algunas posibilidades.

En lo que nos interesa, las problemáticas ligadas a la Inclusión empiezan a tomar cuerpo, a hacerse más específicas. Resulta sumamente interesante atender a este tránsito. En ningún caso encontramos oposición a la inclusión como principio. No hay objeciones ni cuestionamientos al respecto. Los interrogantes se suscitan cuando el principio debe ser puesto en juego para atender a situaciones concretas. Allí las orientaciones para la actuación son menos claras.

¹² Al momento de estar escribiendo las etapas finales de este trabajo, los Institutos de Formación Docente se encuentran funcionando totalmente en formato no presencial, al igual que el resto del sistema educativo nacional, como fruto de la emergencia sanitaria y el aislamiento social y obligatorio instalado. Esta situación inédita e inesperada aceleró un tema pendiente en el nivel superior no universitario. Habrá que ver qué continuidad tiene esta experiencia.

6.2.3.2. Segunda línea: Trayectorias

Pocos meses después de la aprobación del RAM y su comunicación oficial a los Institutos, comienza un intenso trabajo promovido desde las instancias ministeriales encargadas de la Educación Superior sobre *trayectorias de los estudiantes*. Se constituye un Equipo de Trayectorias, y se emiten varios documentos sobre el tema.

Nos interesa mencionar y destacar estas acciones, en primer lugar porque derivan del RAM, nacen del RAM y tienen sentido en ese marco. El trabajo sobre acompañamiento de las Trayectorias es planteado como una política pública.

(...) estos acercamientos a través de sucesivas aproximaciones al territorio, contribuyeron a producir un conocimiento más integral y genuino sobre el Sistema Educativo Provincial como Estado Educador, como así también, de las propuestas de acompañamiento de los trayectos de formación de los estudiantes en el marco del Reglamento Académico Marco -Decreto N° 4199,2015. (...)

Asumiendo una vez más la responsabilidad de proponer, acordar e implementar políticas de formación docente y de formación técnica, los convocamos a participar de la Jornada de trabajo *Las Políticas Públicas y la Educación Superior como Derecho: la singular mirada santafesina*.

Dirección Provincial de Enseñanza Privada, Nota a los Institutos de Formación Docente, 2019

Este trabajo sobre Trayectorias será considerado desde la perspectiva de las instancias ministeriales, un trabajo a favor de la inclusión. Toma cuerpo a través de una serie de documentos elaborados por los equipos ministeriales y algunos encuentros mantenidos entre miembros de estos equipos y diversos actores de los institutos de educación superior.

Presentaremos los principales atributos de este trabajo. El orden de presentación de estos rasgos no necesariamente responde al desarrollo temporal de este proceso. Es un ordenamiento propio que busca resaltar más claramente algunos de sus rasgos.

Encontramos en los documentos que corresponden a esta línea, un despliegue de marco teórico en relación a las trayectorias mucho mayor, más profundo y organizado.

Se definen:

Trayectorias educativas como un eje transversal que da vida propia y personal a cada instituto, como una tarea diaria pensada desde la narración, los recorridos y la subjetivación; desde la trama de relación constitutiva entre sujetos e instituciones.

(...) cada trayectoria abre un *recorrido artesanal* construido y situado.

Dirección Provincial de Enseñanza Privada, Nota a los Institutos de Formación Docente, mayo 2019

Se introducen algunas preguntas en relación al marco teórico de *Trayectorias*.

¿Qué sentidos tiene/adquiere la experiencia cuando pensamos en trayectorias? ¿Cuáles son los lenguajes de la experiencia?

¿Qué entendemos por acompañamiento a las trayectorias estudiantiles?

¿Cómo se articulan el acompañamiento a las trayectorias, con el concepto de Hospitalidad en Educación Superior?

Se presentan algunas palabras claves: Lenguaje, Experiencia, Trayectorias, Acompañamiento, Hospitalidad, Miradas y Estudiantes. Algunos autores se mencionan aquí: Larrosa, Agamben, Freud, Mannoni.

Una de las referencias nos ha resultado particularmente significativa, y echa luz sobre algunas otras cosas ya dichas en este trabajo:

(...) el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje, sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa. (Ministerio de Educación, 2017: 3)

La delimitación de nuestro trabajo nos impide detenernos en el análisis de este marco teórico; pero igualmente deseamos introducir algunas preguntas, a manera de aperturas para continuar la indagación: ¿Cómo se relacionan estas conceptualizaciones *sujeto de la experiencia / sujeto del aprendizaje / sujeto de la educación*? ¿Qué consecuencias se derivan de tal categorización? ¿Pueden estos conceptos aportar algún beneficio al momento de pensar la inclusión en el ámbito de la formación docente?

Otro de los aspectos de la Línea Trayectorias lo constituye la referencia a los nuevos escenarios. A manera de una pintura de la época; se coloca el discurso de las trayectorias en una escenografía mayor. Resulta de lo más interesante reparar en esta descripción:

En el marco de esta realidad cambiante sabemos hoy cómo las culturas juveniles impactan en la educación, desafiando desde hace tiempo las funciones y la organización tradicional de los Institutos Superiores. La obligatoriedad del nivel secundario y todos los movimientos que esta obligatoriedad ha generado (nos referimos a inclusión, trayectorias, nuevos programas educativos de acompañamiento, etc.) modifican el escenario del nivel superior. Nuestros ingresantes no son los mismos que hacen treinta años y nosotros, tampoco. Estos presentes nos interpelan, nos desestabilizan a veces y nos demandan directivos y docentes fundamentalmente perceptivos. (Dirección Provincial de Educación Superior, 2017: 1)

Lo que más destacan los documentos es que el nuevo escenario trae consigo nuevos sujetos. Un tipo de sujeto que tradicionalmente no accedía al Nivel Superior. Que no llegan en las mejores condiciones. Habrá múltiples alusiones a la complejidad de las situaciones vitales de los sujetos (¿de los sujetos del Nivel Superior? ¿De los sujetos en general? ¿De los sujetos de la formación docente?) Y que abre un abanico de desafíos. Lograr que no sólo accedan, sino que permanezcan y egresen, éste es el reto de la inclusión.

Los jóvenes de hoy eligen continuar estudiando aún en el marco de dificultosos escenarios personales, lo cual no puede resultarnos indiferente. Si ellos quieren ingresar y permanecer en

el sistema de educación superior, nosotros debemos valorar ampliamente esa elección y construir escenarios donde el aprendizaje les sea posible. (Dirección Provincial de Educación Superior, 2017: 1)

Casi como una consecuencia, la mirada se vuelve hacia las instituciones que reciben a esos sujetos. Se apelará a la responsabilidad de los formadores (instituciones y sujetos formadores) para la acogida y sostenimiento de los estudiantes. La transformación a operar es muy grande, invierte los términos en que se ha pensado tradicionalmente el nivel.

un corrimiento de la mirada, la cual ha sido tradicionalmente colocada en la carencia del estudiante y no en la complejidad de las prácticas pedagógicas, por eso es necesario pensar desde el paradigma de la complejidad tanto como desde una *pedagogía de la inclusión* y una visión que ponga el foco en la singularidad de los actores educativos, con especial énfasis en los estudiantes. (Dirección Provincial de Educación Superior, 2017)

Se solicitará a las instituciones formadoras una revisión de sus prácticas. Así lo expresa, por ejemplo, la Dirección Provincial de Educación Superior. “Por todo esto el Equipo de Trayectorias nos propusimos como desafío: Abrir nuevas preguntas y nuevos sentidos en relación con las prácticas habituales de acompañar.” (Dirección Provincial de Educación Superior, 2017). La Dirección Provincial de Enseñanza Privada, por su parte, se expresa en igual sentido, como puede observarse en alguna de la notas enviadas a los institutos de su órbita.

Como parte de esa revisión se dirige la atención y se colocan muchas expectativas en el curso de Ingreso. Se le concede gran importancia en la suerte posterior de los estudios. Se lo denominará “Itinerario de formación y de fortalecimiento de los estudiantes y de las instituciones”, y más adelante “Dispositivo Institucional de Acompañamiento a las Trayectorias de los Estudiantes de Primer Año de los Institutos de Educación Superior.”

Se brindan ideas para su elaboración, se propone una duración más prolongada y se realizan precisiones sobre contenidos a trabajar y sobre las estrategias a utilizar.

Por último, una de las prácticas institucionales cuya revisión se estima más urgente, en relación a un mejor acompañamiento a las trayectorias, es *la evaluación*:

(Se advierte la) necesidad de pensar en *una nueva cultura evaluativa* y reflexionar acerca de esta variable requiere encontrar mayores niveles de coherencia entre el cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se evalúa, considerando la especificidad de cada formato curricular. Si bien sabemos que es importante que se evalúe la apropiación del contenido, también se deben evaluar las formas en que el mismo se presenta; esto está supeditado a cómo el docente diseña sus estrategias y los recursos que utiliza en el desarrollo de sus clases. (Dirección Provincial de Educación Superior, 2019: 17)

El análisis de la línea que hemos denominado “Trayectorias” revela una tensión similar a la que encontramos en otros puntos de nuestro análisis documental. De un lado, una profundización y ampliación del marco teórico que sostiene la noción de *trayectorias*, la cual resulta valorable y necesaria. Por otra parte, al momento de ofrecer orientaciones que posibiliten un mejor acompañamiento de las trayectorias, no parece brindar mucha ayuda. Se pone de manifiesto un fuerte contraste entre la magnitud del problema y la escala de las soluciones pretendidas.


6 . 3 . R E S E Ñ A D E L C A P Í T U L O

La aprobación del RAM en la jurisdicción es un hecho de gran significación para el Nivel Superior. El marco de ideas provisto por la política educativa santafesina, dentro del cual el RAM se inserta, resulta muy favorecedor para un posicionamiento a favor de la inclusión en el nivel superior. La forma en que se caracteriza la inclusión educativa en este marco teórico impacta en el RAM.

Durante el proceso de elaboración del RAM en la jurisdicción Santa Fe se va configurando una manera específica de entender y tender a la inclusión en el nivel que nos ocupa. Este momento se caracterizó por un marcado interés del Estado en poner de relieve las notas distintivas de tal proceso de elaboración. Fundamentalmente, la participación de los actores y la tarea colaborativa. A nivel de los contenidos abordados durante esta instancia, se aprecia una agenda bastante “armada” o prefigurada, con poco espacio para la emergencia de cuestiones por fuera de lo anticipado. Quizás en contradicción con la forma de caracterizar el proceso según el mismo ministerio.

El análisis del contenido del RAM revela una configuración muy específica del tema Inclusión en el Nivel Superior, así como de las decisiones que desde el Estado se toman para favorecerla. De manera central, el “espíritu” del RAM (expresado en su artículo 4) en total sintonía con las grandes ideas de la política educativa provincial, es una declaración a favor de la inclusión. Los tópicos abordados y normados por el RAM ponen de relieve una perspectiva que, en principio, parece favorecedora del ingreso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes. Sin embargo, varias controversias son posibles cuando se observan con mayor detalle. Resalta la idea de flexibilidad como respuesta polivalente frente a variedad de situaciones. Tal idea admite y debe ser problematizada.

Las líneas de acción iniciadas con posterioridad a la aprobación del RAM evidencian quizás con más claridad que las etapas precedentes el juego de los actores intervinientes en una política pública. No hay oposición a las ideas fuertes del RAM, sino más bien dudas acerca de las posibilidades de su aplicación práctica. También es posible apreciar cómo algunas nociones consolidadas en el discurso no replican con igual fuerza en los hechos.

Podemos decir que el RAM nos ha legado un lema, el imperativo de acompañar las trayectorias, que viene a recoger la problemática de la Inclusión en el Nivel Superior. 

CONCLUSIONES

Este trabajo comenzó con un interrogante; el momento de las conclusiones es la hora de intentar armar el puzle con las piezas grandes y pequeñas que hemos podido reunir para aproximar una respuesta.

Nos preguntamos al inicio: “¿Cómo se configuran las políticas de inclusión para la Formación Docente Inicial en la provincia de Santa Fe, tomando como unidad de análisis el Reglamento Académico Marco (Decreto N° 4199,2015)?”

Anticipamos en la hipótesis:

El supuesto inicial que orienta esta investigación estima que las políticas de inclusión para la formación docente inicial en la jurisdicción Santa Fe, tal como se revelan en el análisis del Reglamento Académico Marco (Decreto N° 4199,2015), se configuran en torno de una tensión entre dos polos: de un lado, una afirmación de principios a favor de la inclusión con alto nivel de consenso y fuerza declarativa; de otro, una cierta imprecisión y debilidad en las orientaciones más concretas, que acaban poniendo en duda lo primero.

En tanto política pública, el Decreto N° 4199,2015 ofrece un marco muy potente y favorable para favorecer la inclusión de los estudiantes de carreras de formación docente, siendo condición para avanzar en este sentido, un fuerte y lúcido trabajo de análisis, valoración y toma de decisiones frente a las situaciones concretas y específicas donde la inclusión se juega, a la luz de los principios que el Reglamento Académico Marco postula, a nivel jurisdiccional e institucional.

Recorramos lo que hemos encontrado y expuesto a lo largo de los diferentes capítulos de esta obra, siguiendo la guía de los objetivos específicos que nos trazamos al comenzar, todos ellos en procura de alcanzar el objetivo general de esta investigación: *Analizar la configuración de las políticas de inclusión para la formación docente inicial en la provincia de Santa Fe, tomando como unidad de análisis el Reglamento Académico Marco.*

El primero de los objetivos específicos postula *Indagar el posicionamiento a nivel nacional que fundamenta la adopción de políticas de inclusión en la formación docente, y su impacto en el Reglamento Académico Marco de la jurisdicción Santa Fe.*

El análisis documental que hemos efectuado nos permite afirmar que el concepto de *inclusión* ocupa un lugar de centralidad en el concierto de las políticas públicas nacionales y provinciales, de la mano de opciones de corte político- ideológico de gran alcance dentro de las cuales las políticas de inclusión cobran sentido.

Aunque el rastreo histórico de este concepto en el ámbito de las políticas públicas nos llevaría mucho antes del año 2006, nosotros colocamos un hito en la sanción de la Ley de Educación Nacional. (Ley N° 26.206/ 2006) A partir de allí, *inclusión* se vuelve una palabra estelar en el discurso educativo.

Las políticas públicas de inclusión educativa impulsadas desde el nivel nacional se concentran en los niveles obligatorios de la escolaridad. Sin embargo, queda abierta la posibilidad de diseñar e implementar este tipo de políticas en los restantes niveles del sistema educativo. Por tanto, también en el sector de la formación docente, dentro del ámbito de la educación superior no universitaria, que es el recorte efectuado por esta investigación. Uno de los hallazgos de este trabajo reside en la constatación de un interés promovido por los niveles más altos de la política educativa nacional por la inclusión en el ámbito de la formación docente, traducida en la preocupación acerca del ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en carreras de formación docente inicial.

En el recorrido por los documentos nacionales hemos detectado una serie de rasgos que singularizan las políticas de inclusión en el ámbito de la formación docente. No es de extrañar, pues, como hemos dado cuenta en el tercer capítulo, las políticas de inclusión no pueden ser las mismas para todos los niveles y contextos. Esta singularidad reside en los siguientes rasgos:

- La preocupación por la inclusión en el ámbito de la formación docente se fundamenta tanto en la necesidad del sistema educativo de contar con cantidad necesaria de docentes titulados como en el derecho del sujeto a acceder a la educación superior.
- Se visualiza un profundo cambio en los marcos teóricos que fundamentan las ideas de inclusión de los estudiantes, favoreciendo su ingreso, permanencia y egreso de la formación docente. Algunos elementos de corte meritocrático, presentes en un momento inicial, quedan luego diluidos.
- No se identifican grupos específicos de destinatarios de las políticas de inclusión: todos los estudiantes de la Formación Docente lo son. El único colectivo que aparece recortado es el que corresponde a Pueblos Originarios, cuya presencia a lo largo de todo el territorio es dispar. Fuera de eso, el único rasgo de diferenciación entre los sujetos destinatarios de las políticas de inclusión es el económico. Para favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes con menores posibilidades económicas se les provee de ayudas consistentes en diferentes líneas de becas.
- Este apoyo monetario a los estudiantes más carentes de recursos, que forma parte de una política de inclusión, revela poca presencia de otras políticas que acompañen el

subsidio económico. Esto atenta contra la integralidad que reclaman estas intervenciones, tal como lo ponen de manifiesto las investigaciones sobre el tema.

- Con el correr del tiempo se evidencia en los documentos nacionales una modificación en cuanto al momento en que deben implementarse los mayores sostenes: desde la focalización en el ingreso a la atención a toda la trayectoria de los estudiantes.
- Desde el nivel nacional se aboga por un nuevo reparto de responsabilidades por el proceso formativo de los estudiantes, que pone mucho más de relieve las actuaciones de los formadores (los sujetos y las instituciones) junto a la responsabilidad del estudiante. Esto implica una novedad para el nivel superior, menos habituado que el resto de los niveles del sistema educativo a la revisión de sus prácticas.

Estas ideas promovidas desde el más alto nivel de la política educativa nacional encuentran eco en la jurisdicción, como apreciamos a propósito del segundo objetivo.

El segundo objetivo específico de este trabajo apunta a *describir el proceso de elaboración del Reglamento Académico Marco en la jurisdicción, detectando referencias a las políticas de inclusión y sus connotaciones*. Como se advierte, este cometido vuelve la mirada hacia el territorio provincial.

El RAM se inserta de manera inmediata en el marco de ideas provisto por la política educativa provincial. Ésta, a su vez, muestra continuidad con los principios de justicia elegidos por una sociedad. La definición de política pública como expresión de la relación Estado-Sociedad se aprecia aquí plenamente.

El primer hallazgo de nuestra indagación muestra que las ideas centrales de la política educativa provincial resultan muy favorecedoras de una perspectiva inclusiva, también en el nivel superior. Es uno de los tres pilares que la política santafesina escogió para sintetizar su gestión en materia educativa. El dato resulta de la mayor importancia: existe un marco de ideas favorable a la inclusión.

A manera de hipótesis, podemos afirmar que quizás este sea el legado más grande en relación a las políticas de inclusión que arroja como saldo el período estudiado en este trabajo: la incorporación definitiva del problema de la inclusión en relación a todos los niveles del sistema educativo. No es menor el logro.

A nivel provincial, durante el período que nos ocupa, hemos encontrado que en la definición de Inclusión educativa se subrayan varios aspectos que luego aparecen en el RAM ya formando parte de la normativa. Nos referimos específicamente a los siguientes puntos:

- Las grandes ideas que sustentan la opción por la inclusión son la solidaridad, emancipación y justicia curricular. Los planteos sobre inclusión educativa deben sopesarse a la luz de estas nociones mayores.
- La opción por la inclusión obliga a ir más allá de la prescripción y velar por su efectiva traducción en acciones de acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, de formación para los docentes en ejercicio y de vinculaciones interinstitucionales entre escuelas y otras organizaciones.
- El modelo institucional - escolar debe ser repensado conforme a esta nueva mirada.
- Tanto en el eje curricular como en las prácticas institucionales, se sostiene que debe hacerse efectivo el respeto a las diferencias, el juego entre lo común y lo diferente y la oposición a todas las ideas que supongan algún tipo de selección jerárquica.

La atención que pusimos al proceso global del RAM en la jurisdicción nos condujo a diferenciar tres etapas, cada una con sus características, aportando un color específico a la configuración total del tema. Este análisis está contenido en el capítulo sexto de este informe.

El primer momento refiere a la elaboración del Reglamento, marcado por el trabajo colaborativo con las Instituciones de Educación Superior de la Provincia. El segundo momento se concentra en la aprobación del Decreto N° 4199,2015. El tercero, recoge lo acontecido en las instituciones de formación docente de la provincia con posterioridad a la aprobación del RAM, atendiendo a las producciones derivadas de y en torno de la llegada del decreto.

La indagación del primer momento, ubicado temporalmente en el período octubre 2013 a noviembre 2015 nos permite realizar dos afirmaciones centrales: una relacionada con la *forma* y otra con el *contenido*.

En relación a la *forma*, detectamos un gran interés del actor estatal por poner de relieve las notas de construcción consensuada, participación, trabajo colaborativo.

En relación al *contenido*, los temas que se abordan son, en sí mismos, cuestiones directamente vinculadas con la inclusión. Esto no es de sorprender, ya que se trata del contenido específico del RA. Lo que resulta más interesante como hallazgo es que la perspectiva desde la cual se los trata busca favorecer la inclusión. Esto es: desea favorecer el ingreso, permanencia y egreso de todos los estudiantes, o al menos, de la mayor cantidad posible.

Sin embargo, debemos sumar otros descubrimientos que tensionan lo anterior. Algunos temas se revelan como problemáticos en este momento, y mantendrán esa característica hasta la aprobación del Decreto y después también. Es el caso de los requisitos para el ingreso, por ejemplo, que -aún después de la aprobación del RAM – sigue suscitando dudas y planteos

problemáticos. Esto habilita el interrogante acerca de la pertinencia de su tratamiento durante la etapa de elaboración. Podemos al respecto preguntarnos: ¿se tuvieron en cuenta las reales preocupaciones de los institutos relacionadas con el ingreso de los estudiantes?

Es llamativa la ausencia de tratamiento de *otros* temas vinculados al ingreso, trayectoria y egreso, por fuera de los planteados en los instrumentos provistos por el actor ministerial para la consulta efectuada a los institutos de formación docente. Muchas de las cuestiones que se viven cotidianamente en estas instituciones – reveladoras de la problemática de la inclusión en su faz más auténtica- no tuvieron eco en esta instancia. Nos referimos, por ejemplo, a cómo favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes menos favorecidos, de los que presentan alguna discapacidad, de los que pertenecen a colectivos minoritarios; el debate acerca de las adaptaciones curriculares en el nivel superior; la relación con el posterior ejercicio de la profesión..., entre otras temáticas.

El análisis efectuado nos conduce a sostener que el trabajo previo a la aprobación del RAM aparece muy marcado por una agenda ya armada desde el Ministerio, con poco espacio a la emergencia de otras cuestiones por fuera de las previstas. Entrando en una cierta tensión con la *forma* declamada por los mismos actores ministeriales, que enfatiza el consenso y la colaboración.

Dos cuestiones más que nos interesa dejar asentadas. Nos ha sorprendido detectar grandes debates en torno de cuestiones muy específicas en el conjunto. No encontramos demasiados registros de tratamiento de problemáticas de fondo vinculadas a la inclusión y en su lugar encontramos extensos tratamientos de tópicos menores: qué porcentaje de asistencia debe reunir un alumno para ser considerado regular, cuántas materias pueden hacerse en calidad de alumno libre, qué calificación debe tener en sus trabajos un estudiante para promocionar, entre otros. También, se reconoce una idea de *dar más, de flexibilizar o relajar* algunas exigencias como respuesta generalizada a diversas situaciones problemáticas.

El tercer objetivo consiste en *examinar el contenido del Reglamento Académico Marco detectando referencias a las políticas de inclusión y sus connotaciones*. Hemos efectuado un análisis en detalle del contenido del Decreto. En base a esto, podemos afirmar que el RAM, Decreto N° 4199,2015 constituye legítimamente una política pública de inclusión para la formación docente.

El espíritu de esta norma, expresado en su artículo 4°, en total sintonía con las grandes ideas de la política educativa provincial, es una declaración a favor de la inclusión. Resulta de

la máxima importancia que una normativa de tal jerarquía destaque la inclusión entre los principios que la orientan y rigen. Esto marca el tono a todas las decisiones y acciones que desde allí se deriven.

Sin embargo, debemos poner de manifiesto cierta tensión que el mismo RAM contiene respecto del posicionamiento a favor de la inclusión. La claridad de los principios tensiona con el abordaje de los tópicos sobre lo que el mismo RAM se expide, los cuales constituyen, de algún modo, una primera concreción de tales principios. Los asuntos abordados y normados por el RAM ponen de relieve una perspectiva que, en principio, parece favorecedora del ingreso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes.

Pero varias controversias son posibles cuando se observan con mayor detalle. El posicionamiento respecto del ingreso, el curso introductorio, las trayectorias, el cursado, la evaluación, puede ser sometido a varios interrogantes, deja algunas dudas acerca del papel de marco orientador que posee el RAM, y habilita la pregunta acerca de su real contribución a la inclusión. Resalta la idea de flexibilidad como respuesta polivalente frente a variedad de situaciones. Tal idea admite y debe ser problematizada. En el capítulo sexto hemos dado cuenta de estas afirmaciones; allí remitimos al lector.

Una constatación similar pudimos efectuar tras el análisis de lo acontecido en las instituciones con posterioridad a la aprobación del RAM. Recibido el Decreto en los institutos e iniciado el derrotero conducente a la elaboración del propio Reglamento Académico (RAI), las problemáticas ligadas a la inclusión empiezan a tomar cuerpo, a hacerse más específicas. Resulta sumamente interesante atender a este tránsito. Cuando el principio de inclusión destacado en un lugar central de la normativa debe ser puesto en juego para atender a situaciones concretas, las orientaciones para la actuación contenidas en el RAM se revelan insuficientes.

Por último, el análisis de la línea de acción que hemos denominado *Trayectorias* revela una tensión similar: de un lado, una profundización y ampliación del marco teórico que sostiene la noción de *trayectorias*, la cual resulta valorable y necesaria. Por otra parte, al momento de ofrecer orientaciones que posibiliten un mejor acompañamiento de las trayectorias, no parece brindar mucha ayuda.

El último de los objetivos trata de *reconocer sentidos y significados atribuidos a la inclusión por los actores implicados en la elaboración jurisdiccional y la puesta en marcha institucional de Reglamento Académico Marco*.

A lo largo de todo el derrotero, desde el proceso de elaboración del RAM hasta su llegada a los institutos y su puesta en marcha, se aprecia el interjuego entre los actores, característicos de toda política pública, condicionando y modificando las decisiones y su puesta en práctica. Como fue señalado anteriormente, una política pública no es la simple decisión deliberada del actor gubernamental, sino que imbrica muchas y diversas interacciones de muchos y diversos participantes.

En el recorte elegido para este trabajo pudimos observar la efectiva participación de una pluralidad de actores, concentrada en algunos momentos del proceso global, acentuada en el momento de elaboración del RAM y en las acciones iniciadas en los institutos tras la aprobación del Decreto N° 4199, 2015.

Queda claro que los actores nunca son meros ejecutores de una norma; por el contrario, son activos protagonistas, tienen estrategias de aceptación o resistencia, denotan su inquietud por conocer las razones de cada cambio y se permiten el cuestionamiento ante lo que la normativa dispone. Visto el mismo cuadro desde otro ángulo, podemos asegurar que la norma es condición necesaria pero no suficiente para una política pública efectiva.

No hemos observado en ningún momento y en ninguno de los actores una oposición a la inclusión como principio. Sí hemos registrado dudas acerca de la efectividad de este principio; cuestionamientos que tienen que ver con las situaciones particulares, concretas que desvelan la problemática real de la inclusión, y frente a las cuales el RAM no parece suficientemente orientador.

Llegados a este punto, estamos en condiciones de afirmar que la hipótesis inicial pudo ser constatada en este trabajo, viéndose enriquecida con los descubrimientos de los que hemos dado cuenta a lo largo de estas páginas. Particularmente interesante ha resultado el reconocimiento de una serie de *tensiones*, que complejizan la contenida en la hipótesis del comienzo y que en su conjunto sugieren que el problema investigado, más que un puzzle dispuesto horizontalmente sobre la mesa, es un poliedro con múltiples caras que se vinculan entre sí de modo activo. Son tensiones de distinto alcance: la afirmación del derecho a la educación superior y selectividad característica del nivel superior; la inclusión como principio de la educación en el nivel superior y la no obligatoriedad del mismo; el deseo individual de los aspirantes a la carrera de formación docente y la necesidad/ posibilidad social, al momento de decidir un camino en el nivel superior; también entre los deseos y las posibilidades de los mismos sujetos. Tensión entre la no restricción en el ingreso a la educación superior y la naturalización del fracaso de los estudiantes menos favorecidos; entre la responsabilidad de los


formadores y la responsabilidad de los estudiantes por los logros de aprendizaje. Tensión, finalmente, entre la aceptación de la inclusión como uno de los principios rectores de las prácticas en el ámbito de la formación docente inicial y su traducción en indicaciones situadas para la actuación cotidiana.

Podemos aseverar que, aunque este capítulo lleva por nombre *Conclusiones*, no hay aquí un cierre final de una obra. Por el contrario: los pasos dados reclaman todos ellos continuidad y profundización. Muchas de las preguntas que alentaron el inicio siguen vigentes, y se agregaron otras nuevas también. Queda claro que el marco provisto por el Decreto N° 4199,2015 debe ser puesto en diálogo con las situaciones concretas y reales que reclaman una mirada desde la perspectiva inclusiva, generando orientaciones y acciones tanto en el nivel jurisdiccional como institucional.

El desafío es generar políticas públicas para la formación docente que signifiquen un real acompañamiento a las instituciones en la gran tarea de transformar el principio de inclusión en el nivel superior en una realidad.

A la jurisdicción le toca generar las orientaciones, lineamientos, recursos para que las instituciones puedan responder justamente en los escenarios donde los problemas vinculados a la inclusión toman cuerpo.

A su vez, las instituciones de formación docente no pueden eludir la inclusión como principio de sus actuaciones. Así lo ordena el Reglamento Académico Marco, y también es un imperativo ético para todos los que se dedican a la labor educativa, puesto que la inclusión se justifica en la concepción de la educación como un derecho de todos los seres humanos. Sostenemos que debe desplegarse un intenso trabajo a nivel institucional para que las políticas emanadas de la jurisdicción se traduzcan en ayudas efectivas y adecuadas a todos los interesados en realizar una carrera de formación docente.

La temática abordada es incipiente. Su urgencia es innegable: se trata de volver la mirada a los jóvenes deseosos de convertirse en docentes e instrumentar los medios para que logren acceder a su carrera, transitar satisfactoriamente su formación inicial y egresar en plazos razonables, haciendo vivo el principio de inclusión en la educación superior. Son ellos, ni más ni menos, quienes tendrán en sus manos la educación de los niños y jóvenes del país. 

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *CEPAL N° 88*, 35-50.
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (Coord) (2008) Las instituciones terciarias de formación docente en la Argentina. Datos relevamiento anual 2004” IPE- UNESCO
- Aguerrondo, I. (2004) Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En M. Pearlman et als, *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-141) Santiago: PREAL- CINDE
- Aguilar Villanueva, L. (1992). *La hechura de las Políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Alliaud, A. (2007) El peso de lo que se dice y lo que se hace En I. Dussel, y P. Pogré, . *Formar docentes para la Equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. (pp.81-90) INFD. Red PROPONE.
- Álvarez Pérez, P., Alegre-de-la-Rosa, O. y López Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, v. 18, n. 2.
- Barrionuevo, A.; Fernández, P; Ferrau, M. (2010) La importancia del acompañamiento pedagógico - Instituto Superior de Formación Docente Padre Dante Darío Celli, Chaco. En A. Casamajor y otros *Formar Docentes para la Equidad II* (pp. 67-92) Buenos Aires, Teseo
- Bilán, A; Leite, S; Squarzon, R (2010) El impacto de la primera instancia de evaluación en la permanencia de los alumnos de primer año del profesorado de educación especial del Instituto de Nivel Terciario de Villa Ángela En A. Casamajor y otros *Formar Docentes para la Equidad II* (pp.311-332) Buenos Aires, Teseo
- Birgin, A. (2007) Formar docentes: una nueva agenda, un horizonte común En . I. Dussel y P. Pogré *Formar docentes para la Equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. (pp.55-66) INFD. Red PROPONE.
- Birgin, A. (2018). ¿Formar docentes en universidades o en Institutos de Educación Superior? ¿Esa es la cuestión? *Espacios N° 54*, 25-31.
- Blanco Guijarro, Rosa (2008, noviembre 25 a 28) Marco Conceptual Sobre Educación Inclusiva. En *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro*. Conferencia Internacional De Educación, Cuadragésima Octava Reunión. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Camilloni, A. (2008). El concepto de Inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas Campinas vol.2, n° 1*, 1-12.
- Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública. *Revista de Educación Año 2 N° 3*, 11-28.
- Capelari, M., Nápoli, F., & Tilli, P. (2019). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. *Cuadernos de Educación N° 17*. 99-108
- Casillas Alvarado, M., y Badillo Guzmán, J. (2015). ¿Hacia dónde van los estudios sobre trayectorias escolares en la educación superior? Reflexiones finales. En J. Ortega Guerrero, R. López González, y E. Alarcón Montiel, *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. (pp.271-280) Vera Cruz: Universidad Veracruzana
- Chiroleu, A. (2009) Políticas Públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições.2*, 141-166

- Davini, M. (1995) La formación docente. Un programa de investigaciones. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación- Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires*. 7, 34
- Diez, E.; Alonso, A.; Verdugo, M.; Campo, M.; Sancho, I.; Calvo, I.; Moral, E. (2011) Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. Salamanca, INICO
- Dirección General de Cultura y Educación. (2011). Primera Jornada Institucional . *El Régimen Académico para la Educación Secundaria*. Buenos Aires.
- Doval, D. y Sieber, M. (2015). La implementación de políticas compensatorias en los sistemas educativos: el PSE como focopolítica. *Fronteras*.1, 65-84
- Dubet, F. (2009) Las paradojas de la integración escolar. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol 19, 197-214
- Dussel, I. (2007) Reflexiones en torno a qué significa una formación para la equidad En I.Dussel y P.Pogré, *Formar docentes para la Equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. (pp.29-39) INFD. Red PROPONE.
- Eisner, E. (2002) *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Favre,S; Germanier, M; Favre, N; Garnier, C. (2010) Tendiendo puentes entre pares. Las ayudantías de cátedra como estrategia para facilitar el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes del Profesorado de Matemática Escuela Normal Superior de Villa Elisa, Entre Ríos. En A. Casamajor y otros *Formar Docentes para la Equidad II* (pp.129-145) Buenos Aires, Teseo
- Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. En M. Civarolo, *“Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior* (pp. 49-60). Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Ferreira Villa, C.; Viera Aller, M. y Vidal García, J. (2014) La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*. 1, 139-157
- García de Fanelli, A. (2014) Inclusión Social en la Educación Superior Argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación*. 2, 275-297
- Gelroth, N; Pacheco,E; Villata, M. (2010) “Nuevas modalidades de enseñanza que posibilitan el acceso al conocimiento con calidad y equidad en la Educación Superior” En A. Casamajor y otros *Formar Docentes para la Equidad II* (pp. 211-260) Buenos Aires, Teseo
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Vanguardia Psicológica*. 2, 226- 233.
- González Ocampo, A. (2014) *Los desafíos de la “Inclusión” en la Educación Superior Latinoamericana en el siglo XXI*. Exposición realizada en Conmemoración del día Internacional de la Discapacidad, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
- Henríquez Guajardo, P. (2018) Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018 Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- Jaim Echeverry, G. (2020) Educación: la tragedia continúa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sudamericana
- Jorge Navarro, M., Sánchez, L., y Herrera, M. (2013). Políticas de Inclusión en la Formación Docente: las trayectorias culturales de los alumnos en los institutos de formación. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- Universidad Nacional de Juji*, 119-139.

- Juarros, M. (2006) ¿Educación superior como derecho o privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*.5, 69-90
- Martinez, M. (2010). Nuevas juventudes, socialización y escolarización: perspectivas de la investigación socioeducativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*.
- Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014) Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina. Buenos Aires, Cippec
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Boletín de Educación Superior N° 14 - 19 y 20. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Bogotá, Colombia.
- Morresi, S., Ibañez Martín M., Arnaudo M. (2017) *Inclusión educativa: ¿Las nuevas Universidades Nacionales colaboran en el proceso inclusivo?* Trabajo presentado en VI Congreso Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación “Inclusión, Calidad y Equidad en Educación. Pasado, presente y futuro en perspectiva comparada” Buenos Aires.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *REICE*.2, 9-26.
- Natanson, J. (2016) Contra la igualdad de oportunidades. *Le Monde Diplomatique* 199
- Novick de Senén González, S., y Olmos, A. (2014). De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: una década de proyectos y programas socioeducativos en la Argentina y en Córdoba. *Cuadernos de Educación*. 12.
- Organización Estados Iberoamericanos (2018) Informe de seguimiento PREAL. Argentina: El estado de las políticas públicas docentes.
- Organización de las Naciones Unidas (2016) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966 (Entrada en vigor: 3 de enero de 1976) 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, 2016.
- Organización de las Naciones Unidas (1999) Consejo Económico y Social, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones generales 13.
- Ozlak, O., y O’ Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*. 4, 99-128.
- Pantazzis, E; Cano, M; Córdoba, M; Martinez, L.(2010) “La inclusión en el Nivel Superior a través del Programa Nacional de Becas”. En A. Casamajor y otros *Formar Docentes para la Equidad II* (pp.41- 65) Buenos Aires, Teseo
- Paparini, C. y Ozollo, F. (2015) “Calidad y Derecho a la Educación Superior” *Integración y Conocimiento*. 3, 102-111
- Papes, A; Castromán, A, Martinelli, S. (2010) La alfabetización académica en la formación docentes y las condiciones de equidad en el acceso al conocimiento En A. Casamajor y otros *Formar Docentes para la Equidad II* (pp.177 -209) Buenos Aires, Teseo
- Pineau, P. (2001) Por qué triunfó la escuela en P.Pineau, I.Dussel y M. Caruso La escuela como máquina de educar (pp). Buenos Aires, Paidós.
- Pineau, P. (2008). La Educación como Derecho. Trabajo monográfico. Fe y Alegría.
- Pogré, P. (2007) De prácticas, instituciones, políticas y caminos posibles hacia la inclusión En I.Dussel, y P.Pogré, *Formar docentes para la Equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. (pp.91-102) INFD. Red PROPONE.
- Pogré, P. (2014). Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la universidad para que todos puedan comprender. En M. Civarolo, *Didáctica general y didácticas*

específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. (pp.61-74) Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Pogré, P. et.al. (2014) Programa de investigación Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*.

Recalcati, M. (2016) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jimenez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.

Sirvent, M. (1999). Problemática Metodológica de la Investigación Educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 14.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad 8 Disponible en <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp>*.

Tedesco, J. (2007) ¿Para qué educamos hoy? En I.Dussel y P.Pogré, *Formar docentes para la Equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. (pp.13-28) INFD. Red PROPONE.

DOCUMENTOS OFICIALES:

NIVEL NACIONAL:

Leyes Nacionales:

Ley 26 206, 2006 de Educación Nacional

Ley Nacional de Centros de Estudiantes 26.877

Resoluciones

Resolución 546 de la Secretaría de Educación

Documentos del Consejo Federal de Educación:

Consejo Federal de Educación. (2005). Resolución N° 251 *Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. Informe Final*. República Argentina

Consejo Federal de Educación. (2007). Resolución N° 23. *Plan Nacional de Formación Docente*. República Argentina.

Consejo Federal de Educación. (2008). Resolución 72. Anexo II. *Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional en materia de Régimen Académico Marco para las carreras de Formación Docente*. República Argentina.

Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución N° 140. *Lineamientos Federales para el Planeamiento y la Organización Institucional del Sistema Formador*. República Argentina.

Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución N° 140. *Lineamientos Federales para el Planeamiento y la Organización Institucional del Sistema Formador*. República Argentina.

Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución 188. *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente*. República Argentina.

Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución 286. *Plan Nacional de Formación Docente 2016 / 2021*. República Argentina.

Documentos del Ministerio de Educación de la Nación:

Ministerio de Educación de la Nación. (2001). Programa de Acciones Compensatorias en Educación. República Argentina.

Ministerio de Educación. (2009). Políticas Estudiantiles. *Documento Marco*. República Argentina.

Documentos del INFD

Instituto Nacional de Formación Docente. (2012). El Régimen Académico en el Sistema Formador. Análisis y Aportes para su difusión. República Argentina.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2013). Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional. Orientaciones. República Argentina.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2017). Dispositivo de acompañamiento a las trayectorias formativas. Área Formación de Formadores. República Argentina.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional. República Argentina.

Otros materiales del Ministerio de Educación de la Nación

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. *Recorrido de formación para directivos de Instituciones de Formación Docente. Clase 3, 4 y 10*. República Argentina.

NIVEL PROVINCIAL

Decretos Provinciales:

Decreto N° 4199, 2015 y su Anexo

Circulares:

Circulares N° 1 y N° 2 RAM firmadas por: Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección Provincial de Educación Privada, Dirección Provincial de Educación Artística y Equipo de Desarrollo Normativo: marzo 2016 y julio 2016

Documentos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

Dirección Provincial de Educación Superior. (2019). Acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes de nivel superior. Santa Fe.

Dirección Provincial de Educación Superior (2017) Línea Formador de Formadores. Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles. Santa Fe.

Santa Fe (2017). Orientaciones para la Construcción, Elaboración y Redacción de los Reglamentos Institucionales. Santa Fe.

Web oficiales de la Provincia:

Subportal de Educación. Obtenido de https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=191404 de Recuperado 01 de Abril de 2020

Portal de la Provincia de Santa Fe. Educación. Obtenido de Política Educativa. Ejes e implementación: Recuperado 22 de marzo de 2020

Plataforma Educativa. Obtenido de Fundamentos del Programa Escuela Abierta. Programa de Formación Permanente en la Provincia de Santa Fe: <http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar> Recuperado (22 de marzo de 2020).

Notas

Nota firmada por Equipo de Desarrollo Normativo y Dirección Provincial de Educación Superior- 17 de octubre de 2013 (Información sobre inicio del trabajo conducente al RAM)

Nota firmada por Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección Provincial de Educación Privada y Equipo de Desarrollo Normativo- marzo 2014 (Convocatoria a 1° Encuentro de Trabajo sobre el RAM)

Nota firmada por Equipo de Desarrollo Normativo y Dirección Provincial de Educación Superior- 14 de junio de 2016 (Convocatoria a Reunión de trabajo)

Nota firmada por Dirección Provincial de Enseñanza Privada – marzo 2019 (Invitación a Jornada “Las Políticas Públicas y la Educación Superior como derecho”)

Nota firmada por Dirección Provincial de Enseñanza Privada – Mayo 2019 (Invitación a Jornada sobre Trayectorias Educativas)

Otros Materiales:

Registros de reuniones Institutos de Formación Docente y Equipos de Desarrollo Normativo: junio 2016, julio 2016

Borradores RAM: Septiembre 2015 y noviembre 2015