

Políticas educativas tendientes a la democratización de los Institutos Superiores: entre intentos regulatorios y prácticas inclusivas en el Instituto de Formación Docente N° 3

Educational policies aiming at the democratization of Higher Institutes of Teacher Training: Regulatory attempts and inclusive practices at the Higher Institute of Teacher Training N° 3

María Soledad Boquin

Universidad Nacional del Sur – ISFD N° 3, Argentina

soledad.boquin@uns.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-380>

Recepción: 13 Septiembre 2022

Aprobación: 24 Febrero 2023

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de los alcances de las políticas educativas dirigidas a la generación de procesos de democratización que tuvieron lugar en las últimas dos décadas en los Institutos Superiores de la Provincia de Buenos Aires. Interesa conocer su puesta en acto en la vida institucional del Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Dr. Julio César Avanza” en la localidad de Bahía Blanca desde la perspectiva docente teniendo en cuenta las legislaciones educativas que motorizaron estas transformaciones en los planos interno y externo. A través de entrevistas semiestructuradas a una muestra intencional de docentes de la mencionada institución, quienes fueron partícipes de estas traducciones normativas en el período arriba indicado, se indagó sobre resistencias, cambios y continuidades en cuanto a su participación institucional como así también en torno a nuevos sentidos otorgados a sus prácticas, generando esto último mayores niveles de inclusión estudiantil.

PALABRAS CLAVE: institutos superiores de formación docente, políticas educativas, democratización, inclusión.

ABSTRACT: The main objective of this paper is to render the scopes of educational policies aimed at the development of democratization processes that took place during the last two decades at Higher Institutes of Teacher Training in the province of Buenos Aires. It is of special interest to analyze their implementation at the Higher Institute of Teacher Training N° 3 “Dr. Julio César Avanza” in the city of Bahía Blanca, from a teaching perspective, considering that educational legislation led to changes in the internal and external aspects. By means of semi-structured interviews to a purposive sample of teachers who are members of the institution and were responsible for the compliance of such regulations during the aforementioned period of time, a line of inquiry about resistances, changes and continuities was conducted, regarding their institutional participation as well as around new facets granted to their practices, thus fostering greater levels of student inclusion.

KEYWORDS: higher institutes of teacher training, educational policies, democratization, inclusion.

INTRODUCCIÓN

Las agendas de los países de la región paulatinamente han ido incorporando debates en torno al derecho a la educación en el nivel superior (IESLAC, 2017) estimulando políticas educativas de diverso tenor en torno a la democratización de estas propuestas. Chiroleu (2008) distingue dos

planos¹ en lo que a procesos institucionales democratizadores respecta aclarando que no tienen, necesariamente, que darse en forma conjunta.

Por un lado, puede hablarse de democratización interna haciendo referencia a la participación -en diferente proporción según los casos- de los estamentos en el gobierno (docentes, graduados, estudiantes, etc.). Con la denominación democratización externa, por su parte designa la representación que las distintas clases sociales tienen en la población universitaria... (p.20).

En cuanto a este último plano la autora afirma que “la democratización externa en el nivel superior ingresa a principios de siglo en las agendas de los gobiernos latinoamericanos dando lugar a la formulación de políticas públicas de diverso tenor que procuran atender/contener esta problemática” (2017, p.19) partiendo de la idea de que una mayor inclusión en la educación superior contribuiría a reducir la desigualdad y a aumentar la cohesión social.

La permanencia y el egreso estudiantil plantea una complejidad singular al tratarse de un nivel no obligatorio con una arraigada tradición de selectividad (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016). En nuestro país si bien, existen intentos tendientes a mayores tasas de cobertura, como contrapartida, también se visualizan índices crecientes de fracaso académico y abandono en aquellos sectores juveniles provenientes de hogares de bajos recursos, de facciones étnicas, agravándose estas situaciones, por cuestiones relacionadas al género y a minorías sexuales disidentes (Ezcurra, 2011; Álvarez y Conci, 2019). La necesidad de profundizar lineamientos normativos para la concreción de programas gubernamentales socio-educativos tendientes a la retención de estas poblaciones se ha vuelto una cuestión primordial en el nivel.

En el presente trabajo, por cuestiones de extensión, no se profundizará sobre el complejo surgimiento de la educación superior terciaria en nuestro país, aunque se vuelve necesario tener en cuenta algunas cuestiones en pos de comprender el devenir de los procesos de democratización que acaecieron en este subsistema, haciendo especial referencia a las políticas educativas dirigidas hacia los Institutos Superiores de Formación Docente y/o Técnica, (ISFD/T en adelante). Esta génesis se caracterizó por una errática diversificación de instituciones (Boquin, 2018) que hicieron de la heterogeneidad su rasgo dominante estructurando, en la actualidad, su oferta formativa en un sistema binario donde conviven con las propuestas universitarias. La falta de articulación entre estos componentes pone en jaque, permanentemente, el carácter sistémico del nivel superior pudiéndose entender como un “conglomerado de instituciones” (Chiroleu, 2013, p. 286) en donde predomina la dispersión y la superposición de ofertas más allá de la existencia de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior creados a partir de la Ley de Educación Superior.

Múltiples variables explican el desordenado crecimiento del nivel en los últimos 40 años marcado por un avance privatista, tanto en el ámbito universitario como de los ISFD/T, en conjunción con la necesidad de acceso a mayores credenciales educativas. Es así que a partir de la década del '90 hasta el primer decenio del siglo XXI aumenta un 30% la cantidad ISFD/T (Davini, 2005; Sverdlick, et al. 2005; Aguerrondo y Vezub, 2008).

Con respecto a la convivencia entre ISFD/T y propuestas universitarias, desde la bibliografía existente, se concibe a las propuestas ofrecidas por los primeros como respuestas tendientes al logro

de mayores niveles de equidad socio-educativa ya que algunos sectores juveniles, que por múltiples causales no eligen y/o desertan de los formatos universitarios, quedarían relegados de la educación superior (Álvarez y Dávila, 2005; Sigal y Wentzel, 2005; Gallart, 2006). Este abordaje estimula el debate sobre la democratización del acceso y permanencia en el nivel para determinados colectivos juveniles en tanto reclamo por la ampliación del derecho a la educación superior. Numerosos estudios (Landinelli, 2009; García de Fanelli y Jacinto, 2010) abordan fenómenos de segmentación y acceso diferenciado a estos circuitos educativos. Algunos de los factores condicionantes de la elección de un formato por sobre el otro serían los siguientes: nivel educativo de la familia, nivel socioeconómico, género y expectativas estudiantiles de inserción laboral.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto se decidió llevar adelante un trabajo exploratorio cuyo objetivo fue reflexionar sobre los alcances de las políticas educativas dirigidas a la generación de procesos de democratización en los ISFD en las últimas dos décadas². Específicamente interesó indagar cómo fue su puesta en acto (Ball, et al., 2012) en el devenir institucional del ISFD N°3³ “Dr. Julio César Avanza” de la localidad de Bahía Blanca desde la perspectiva docente. Para esto se tuvieron en cuenta las legislaciones educativas básicas y derivadas⁴ que dirigieron estas transformaciones.

Partiendo de considerar a las instituciones educativas como “ensamblajes sociales que rechinan”⁵ (Ball et. al., 2012, p. 70), siendo heterogéneas y estando atravesadas por luchas y contradicciones, la pregunta que estructuró el presente trabajo giró en torno al impacto de esta serie de políticas educativas democratizadoras en sus vertientes interna y externa (Chiroleu, 2008) desde la mirada de quienes se desempeñaron/desempeñan como docentes en esta institución. Es así que a continuación se presentarán algunas aristas de cómo se vivenciaron estas traducciones (Ball, 1993) llegando, en ocasiones, a reestructurar los niveles de participación de la comunidad educativa como así también sus prácticas docentes, las que impactaron en mayores niveles de inclusión.

A partir de un proceso de rastreo e identificación de las legislaciones nacionales y jurisdiccionales⁶ básicas y derivadas (Giovine y Suasnabar, 2013) se analizaron los aspectos más enfatizados, haciendo foco en las ideas fuerza incidentes, junto a los conceptos más renombrados en esta documentación oficial en torno a los procesos democratizadores en los ISFD. De esta sistematización surge la posibilidad de llevar adelante entrevistas⁷ semiestructuradas a directivos/as, asesores/as pedagógicos/as y profesores/as del ISFD N°3. En esta etapa se buscó comprender las vivencias docentes en torno a este proceso de “hacer políticas” democratizadoras en territorio dando cuenta de sus variadas interpretaciones. Este proceso de traducción multidimensional dio lugar a diversas formas de concreción en términos de cambios y continuidades en la participación institucional docente como así también en la modificación de sus prácticas lo que terminó impactando en mayores niveles inclusivos.

1. Hacia una nueva institucionalidad en los ISFD/T. La creación de órganos colegiados tendientes a mayores niveles de representatividad

Como se anticipó en el apartado anterior en la actualidad coexisten, desde lo normativo en el nivel superior, el subsistema universitario y las propuestas de ISFD/T como circuitos diferenciados en varios aspectos. En lo que hace a variables institucionales, académicas y administrativas los ISFD/T no gozan de los niveles de autonomía que caracterizan a las universidades dependiendo de las autoridades ministeriales provinciales. Tampoco se auto-gobiernan ni tienen autonomía académica estando ceñidas, en lo que a su coordinación jurisdiccional respecta, al Consejo Provincial de Educación Superior. Por último, si nos remitimos a la articulación con propuestas de grado este proceso se concreta de manera muy esporádica, aunque en los últimos veinte años se comienza a vislumbrar una interesante oferta de ciclos de complementación curricular, en su mayoría arancelados, ofrecidos por universidades estatales y privadas (Boquin, 2016).

En lo que va del nuevo milenio pueden reconocerse intentos sostenidos de revaloración y reconocimiento de los ISFD. Se vuelve necesario mencionar aquí la reforma de raigambre neoliberal que atravesó durante estos años al sistema educativo, generando una transformación curricular sin precedentes escenarios para los ISFD los que a partir de fines de los años 90 comienzan a contar con una oferta formativa de profesorado para tercer ciclo de la EGB y polimodal cuyos planes aun hoy siguen vigentes. Quizás un significativo antecedente lo constituya el *Plan Nacional de Formación Docente* (Res. CFE 23/07 y 30/07) en donde se cimientan las bases de un proceso de construcción de una nueva institucionalidad. A partir de este momento se les atribuyen funciones de investigación y extensión, en tanto instancias de producción de saberes sobre la enseñanza erigiéndose como ejes vertebradores identitarios, que se suman a la formación docente inicial y continua. Esta ampliación de funciones si bien es anunciada un año antes en la Ley de Educación Nacional 26206/06 -LEN en adelante- art. 72, se concretiza en el 2008 en una primera convocatoria de proyectos de investigación dirigida a profesores/as y estudiantes de ISFD/T generando sentimientos de profesionalización docente y pertenencia institucional.

No podemos ser educación superior sino hacemos investigación y extensión (Ex. Regente del ISFD3 rememorando las palabras de quien fuera director de Educación Superior de la Pcia. De Buenos Aires durante el 2006-2007 Mg. Jorge Huergo).

En cuanto a intentos de democratización del subsistema de los ISFD/T y, teniendo como base el art. 30 de la Ley Provincial de Educación 13688/07 -LPE en adelante- se establece la creación de órganos colegiados de gobierno regionales, jurisdiccionales e institucionales tales como el Consejo Provincial de Educación Superior (CPES), el Consejo Regional de Directores/as y el Consejo Académico Institucional (CAI).

El CPES comienza a funcionar en septiembre del 2010 en la ciudad de La Plata como cuerpo colegiado supra institucional con funciones de orientación y asesoramiento abriendo espacios de participación compuestos por representantes de claustro directivo, docente y estudiantil (Res. 4042/09). Este órgano de orientación y asesoramiento tendrá participación en la delineación de políticas integrales de formación inicial, continua e investigación y extensión en el sistema formador

de nivel superior intentando constituirse como un espacio de autonomía para los sectores involucrados.

Empezamos a viajar a La Plata todos los meses y nos encontrábamos con otros profes de superior de las 25 regiones de la provincia. Intercambiábamos sobre cuestiones que tenían que ver con mecanismos para mejorar nuestras propuestas educativas y consolidar al grupo de estudiantes que pasaban por el instituto. También nos acompañaban los representantes estudiantiles...fue una época intensa pero linda. Me acuerdo que en ese primer año estuvimos abocados a la conformación del reglamento del funcionamiento del CPES (Representante del claustro docente en el CPES del ISFD N°3-2010).

En lo que respecta a la democratización interna de los ISFD/T la Res. 2383/05 estimula la creación del CAI como instancia de participación y asesoramiento en pos de crecientes niveles de democratización intra institucional. Dos años más tarde la LPE, en su art. 31, indica que estará integrado en forma *ad honorem* por sus miembros representantes de los tres claustros siendo sus funciones asesorar al cuerpo directivo en todas las cuestiones de interés institucional. En la misma línea la Res. CFE 72/08 en su art. 7 busca

garantizar principios que caracterizan una gestión democrática en las instituciones mediante la participación de docentes, estudiantes y graduados para la consulta, toma de decisiones e instancias de control que aseguren el carácter público de las acciones, como también la legitimidad en el acceso y ejercicio de los roles y funciones de los integrantes de las instituciones, de las instancias de representación previstas y de las decisiones que se adopten.

Es así que en la Resolución N° 4044/09 se dicta el marco normativo que reorganiza su constitución y funciones. Aguerrondo y Vezub (2011) afirman que para finales del 2010 todos los ISFD/T de la jurisdicción incluían la figura de este órgano cuya composición, funciones y atribuciones variaban según la manera en que estas normativas fueron interpretadas y asumidas en cada una de las instituciones a partir de su tradición e historia, de la cultura existente en torno a la autonomía y la toma de decisiones colegiadas o más centralizadas en la figura de los/as directivos/as. Respecto de la traducción de estas políticas en el ISFD3 se evidenciaron diversas repercusiones en la vida institucional. Ahora bien, cabe preguntarse por sus alcances en tanto mecanismo de poder y representatividad institucional siendo que desde su constitución no ha dejado de dinamizar un campo de fuerzas e intereses que pusieron en jaque el verticalismo que caracterizaba a estas instituciones.

A partir del 2006 comienza a concertarse el CAI en Avanza. Esos años fueron de muchos cambios que trajeron aire fresco en cuanto a la participación democrática, en primer lugar, de los docentes y, gradualmente, años más tarde el protagonismo lo empiezan a tener los estudiantes hasta llegar al punto culmine en donde el centro de estudiantes no falta a ninguna sesión...El CAI si bien su función es consultiva marca la agenda...Esto no fue nada fácil para la gestión pero a la vez fue enriquecedor (Ex. Miembro del equipo de conducción del ISFD N°3 2006-2016).

Lo que se vive en el CAI es como un parlamento mínimo, pero que no llega a ser tal... hay mucha disputa ya que todo tema controversial, por ejemplo: mesas de mayo, apelaciones de concursos, tratamiento excepcional de equivalencias, etc. se define allí. Si bien es un órgano consultivo la dirección no puede hacer oídos sordos a lo que

allí sucede y en ese sentido, si bien no tenemos como en la universidad claustros con voto, es una limitante para el equipo directivo (Profesora representante docente en el CAI desde 2012-2014/ 2016-2018).

Estas dinámicas institucionales, en contextos de traducción normativa, encarnan complejos procesos docentes intra e intersubjetivos los que modifican, generan resistencias y delimitan nuevos horizontes incidiendo en un sinnúmero de situaciones socio-educativas. Significados alternativos habilitan nuevas miradas y desedimentan prácticas sujetadas por un recorrido histórico situado en medio de la generación de dispositivos estructurados. Todo esto decanta en intentos de democratización externa que alternan entre lo instituido y lo instituyente a la vez que posibilitan otras formas de transitar y participar en el gobierno del ISFD N° 3.

2. La democratización externa y el énfasis en las trayectorias estudiantiles como concepto estelar de las políticas de inclusión en los ISFD/T: entre dispositivos y prácticas socio-político- pedagógicas situadas

Camilloni (2008) da cuenta del carácter polisémico del término inclusión, el que convoca a reflexiones situadas junto a progresivas redefiniciones históricas ya que se encuentra, en la actualidad, de modo omnipresente en todas las formulaciones de las políticas públicas de la región. En el nivel superior, desde la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, desarrollada a principios de junio del 2008 en la ciudad de Cartagena de India, se recomienda ampliar las políticas de inclusión para el ingreso e instrumentar mecanismos de apoyo público al colectivo estudiantil. Este desafío implica superar la contradicción que la no obligatoriedad y la búsqueda de patrones de calidad suponen aspectos que terminan excluyendo per se a grandes sectores de la población.

Teniendo en cuenta que un alto porcentaje de estudiantes que deciden transitar por los ISFD son mujeres jóvenes que en su gran mayoría son primera generación que accede al nivel (Enseñar, 2017) se propone indagar sobre la bajada situada de estas políticas inclusivas tendientes a la retención escolar de este colectivo estudiantil siendo que esta franja de estudiantes se considera, en la Comunicación 5/2020, como un grupo altamente vulnerable en términos socio-pedagógicos.

En este sentido el concepto estelar que emerge de esta revisión legislativa de los últimos 20 años en relación a procesos de inclusión en los ISFD/T es, sin duda, el de trayectorias formativas, académicas, escolares, etc. entendidas como aquellos recorridos estudiantiles enfocados, inicialmente, desde una mirada teórica (Terigi, 2010).

En las resoluciones y comunicaciones de este periodo prima la enumeración de requisitos formales para el tránsito gradual por estas instituciones (condiciones para el ingreso, equivalencias, sistema de correlatividades, etc.). Es así que se insta a favorecer procesos de alojamiento institucional para facilitar la filiación, permanencia y egreso invitando a la reflexión y resignificación de las prácticas docentes junto con la corresponsabilidad que estas implican.

Allá por el 2008/9, por esos años todas las normativas, resoluciones, comunicaciones mencionaban el concepto de trayectorias educativas. Creo que Terigi no pensó nunca que iba a ser tan camisetaado ese término (Se ríe).

Si bien fuimos tomando poco a poco consciencia de que como docentes podíamos aportar a que este tránsito sea más aceitado en ocasiones parecía que estábamos frente a un discurso vacío (Docente del ISFD N°3 desde el 2004 hasta el 2018).

En la Res. 4026/03 se focaliza en el período de ingreso entendido como instancia fundante y transicional de las trayectorias estudiantiles, con carácter propedéutico, diagnóstico y orientador no circunscribiéndose, únicamente, a cuestiones relacionadas con la alfabetización académica.

Si bien el taller inicial empieza siendo en los primeros años un dispositivo estructurado desde la lógica de la comprensión y producción de textos académicos, con el tiempo va más allá de estos aspectos...tiene que ver con acompañar a los estudiantes en este tránsito hacia esta nueva institucionalidad en sentido integral: nuevos modos de desenvolverse, pedidos de certificados, reconocimiento de normativa, horarios de cursado y exámenes (Docente del ISFD N°3 desde el 2006 hasta la actualidad).

A partir de estos documentos se incentivan acuerdos intrainstitucionales sobre prácticas sociopedagógicas de andamiaje generando condiciones de filiación institucional para las y los ingresantes. Es así que estas propuestas de organización de la enseñanza, relacionadas inicialmente con la alfabetización académica, comienzan a pensarse más allá de las fronteras temporales que implica un curso inicial atendiendo a variables procesuales que tendrán lugar durante el primer año en pos del sostenimiento de la cursada estudiantil.

Reafirmando la importancia de esta primera instancia formativa la Res. CFE N° 72/03, vinculante a todas las jurisdicciones provinciales, centra su mirada en el sujeto en formación y compromete la intervención de las instituciones formadoras. Años más tarde en el ámbito de la provincia de Buenos Aires la Res. 4043/09, en la que se establece el Régimen Académico Marco para los ISFD/T, consolida la concepción de ingreso como acompañamiento diferenciándolo de procesos meritocráticos y selectivos. Aquí se afirma categóricamente que este período es entendido como “parte de un sistema integral de ingreso al nivel superior que implica un continuo acompañamiento metodológico y académico con la finalidad que las y los estudiantes afiancen su trayectoria en profunda vinculación con el conocimiento de sus múltiples manifestaciones culturales” (Capítulo I- Ingreso).

Otro antecedente que impactó significativamente en la organización del trabajo docente por ende en las trayectorias estudiantiles fue la creación del cargo de jefe/a de área (Res. 2383/05- Capítulo VIII “Del Ámbito Técnico-pedagógico” – Artículo 24) como integrante del Equipo de Conducción de los ISFD/T que atiende cuestiones vinculadas a las prácticas docentes y sus impactos en las trayectorias estudiantiles. Este dispositivo de *asesoramiento, seguimiento y, en repetidas ocasiones, de contención emocional* (Jefa de Área- ISFD3) funciona en el ISFD3 desde el año 1999 ingresando en la escena institucional de la mano de la creación de los profesados de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal de Historia y Lengua y Literatura. Actualmente quienes se desempeñan en estos cargos perciben como difusos los límites de su accionar, aunque no por esto menos gratificante.

Desde mi rol muchas veces se desdibujan los límites de mi trabajo... hasta dónde puedo y hasta dónde debo orientar ya que muchas veces tengo que mediar entre directivos, docentes y estudiantes. Trato siempre de privilegiar el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles, aunque no siempre es tan clara esta frontera (Jefe de Área 2, ISFD N°3).

Si bien esta tarea se constituye como un rasgo distintivo de los ISFD/T, diferenciándose de otras figuras como las del/la preceptor/a, las/losestudiantes ingresantes significaron su función de andamiaje y orientación en el contexto de pandemia como clave para sostener las trayectorias estudiantiles en esos tiempos complejos (Ciccone et. al., 2021).

En cuanto al reconocimiento de la sustantividad política en la vida de los ISFD/T se manifiesta como derecho estudiantil, en la arriba mencionada Res. N° 2383/05, su participación en el gobierno institucional. En esta línea, la Res. 4900/05,⁸ impulsa la conformación de los Centros de Estudiantes en los ISFD/T como ámbitos de participación democrática.

Me acuerdo que allá por el 2006 se forma la primera agrupación estudiantil en el ISFD3 de la mano del Profesorado de Historia. Desde ese momento hasta la fecha ha tenido mucha visibilidad la participación política estudiantil en el instituto bajo diversas y marcadas diferencias entre los mandatos de cada agrupación. Con algunos tuvimos mejor relación que con otros, llegando a momentos extremos, como la toma del instituto en 2018 por cuestiones edilicias... En definitiva el Centro de Estudiantes siempre generó movimiento en la vida institucional y no pasó desapercibido (Docente del ISFD N°3 desde el 2003 hasta la actualidad).

Es así que estas invitaciones desde la normativa se traducen en la gesta de espacios institucionales de diálogo no exentos de marcadas rispideces en torno a la circulación capilar del poder en el ISFD N°3.

Creo que la falta de madurez tanto de docentes como de estudiantes, por un lado, algunas agrupaciones estudiantiles, principalmente las que estaban ligadas a los partidos políticos no eran percibidos de la misma forma que aquellas apartidarias. Muchas veces las demandas de los primeros eran consideradas como ataques directos a la gestión. Por otro lado, otros grupos estudiantiles no aceptaban ningún tipo de control institucional reglamentado... entonces nos situábamos en lógicas anárquicas (Docente del ISFD N°3 desde el 2009 hasta la actualidad)

Para finalizar este análisis resulta imprescindible mencionar la creación de la figura de Coordinadores/as Institucionales de Políticas Estudiantiles (CIPes), en el año 2011, como parte de una estrategia del INFoD, en acuerdo federal con las Jurisdicciones, para fortalecer las trayectorias académicas entendiéndolas como parte del equipo ampliado de políticas estudiantiles en cada jurisdicción (Res. CFE 188/12).

Como CIPes no voy a poder intervenir mucho en aquellas trayectorias que van directo al abandono por ciertas cuestiones, generalmente vinculadas con carencias materiales y económicas, pero lo que sí puedo hacer desde el rol es darles significatividad. Qué su formación docente inicial sea intensa... el año pasado (2019) participamos de numerosos eventos que fueron muy enriquecedores y de eso los estudiantes no se olvidan (CIPes del ISFD N°3 desde el 2016 hasta la actualidad).

Sus prácticas giran en torno a creación de canales de diálogo entre estudiantes, profesores/as y directivos/as, como así también vínculos entre el instituto y el resto de la comunidad. Por otro lado, se vuelve necesario mencionar que estos dispositivos funcionan dentro de los ISFD/T bajo lógicas de contratación laboral precaria, impactando esta cuestión en ocasiones en la ejecución de este rol.

Les CIPes trabajan en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, desarrollando diversos proyectos que van desde tutorías entre pares, pasando por encuentros, hasta talleres extracurriculares para promover el ingreso, la permanencia y el egreso. Si bien trabajan difundiendo programas focalizados como

becas también difunden diferentes actividades de formación docente y capacitación, promoviendo instancias de reflexión y debate sobre problemáticas sociales actuales del instituto. Es una pena que su cobro no sea regular porque dificulta su continuidad (Miembro/a del actual equipo de Conducción del ISFD N°3).

REFLEXIONES FINALES

La pregunta en torno a cómo el cuerpo docente del ISFD N° 3 experimentó esta serie de políticas educativas -tendientes a la democratización interna y externa- surge de traducción de un corpus legal denso -entendido como discursos de orden (Giovine, 2012)- en usos institucionales que conllevaron a mayores niveles de participación y cogobierno teniendo en cuenta la representación paritaria de los claustros. Desde su vertiente externa estas normativas también fueron invitaciones al redireccionamiento de prácticas docentes en pos de la ampliación de las bases sociales del estudiantado en esta institución.

En ambos planos se vivenciaron como ordenadoras y estructurantes de una paulatina “nueva institucionalidad”. Por un lado, se avizoró la aparición de nuevos sujetos colectivos que comienzan a visibilizar las demandas y reclamos de los claustros docentes y estudiantiles conllevando nuevas asunciones y formas de ejercer el poder en esta institución a través del particular dinamismo de los órganos de asesoramiento. En el caso del CAI es indudable que su impronta, aun como órgano de carácter consultivo y asesor del equipo de conducción, no ha pasado desapercibida gestando nuevos espacios de poder, aunque resta avanzar hacia la concretización de funciones resolutorias con mayores niveles de participación reglamentados.

Con respecto a las diversas interpretaciones de la letra normativizada emergen estrategias y dispositivos como intentos de democratización externa poniendo énfasis en el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles como concepto estelar de las políticas de inclusión practicadas en el ISFD N°3. Es así que desde la perspectiva docente se estructuraron nuevos roles y figuras junto con el abono de reflexiones y prácticas socio-político-pedagógicas que hacen más significativo el tránsito de las y los estudiantes por esta institución tratando de evitar el desgranamiento de la matrícula. Si bien la traducción de estas políticas educativas generó tensiones en el cuerpo docente que llevaron a repensar la identidad de los ISFD, poniendo en debate cuestiones vinculadas al mérito, a las corrientes normalistas y la inclusión como mandato socio-educativo, es reconocido este avance por las y los docentes entrevistados/as que, por otro lado, insisten en demandas gubernamentales en cuanto a mayores coberturas de programas socioeducativos para este sector estudiantil.

Ahora bien, para finalizar se abre la pregunta sobre la democratización de estos espacios escolares en cuanto a su apertura a acciones tendientes a la participación multisectorial más allá de lo gubernamental. Entendiendo que en este subsistema son escasas las prácticas de articulación con otras redes sociales o actores de la sociedad civil; con otros espacios educativos que actúen como trama de contención, control y direccionamiento de estas poblaciones que concurren a los ISFD/T, cabe preguntarse por los límites de las permanencias de algunos grupos estudiantiles en escenarios socio-educativos cada vez más heterogéneos y fragmentados, en ocasiones al límite del gobierno de la pobreza, que intentan mantenerse en el nivel superior. En el plano escolar de los ISFD/T no se

incorporaron mayormente organizaciones de la sociedad civil a la tarea de gobierno Giovine (2012), como sí lo hicieron en los niveles precedentes en pos de su filiación social. Resta reflexionar, en el marco de sociedades cada vez más desiguales por la provisionalidad de estos amarres que, en definitiva, sostienen las trayectorias estudiantiles en el nivel superior. Para ahondar sobre estas temáticas se vuelve fundamental conocer la diversidad de voces estudiantiles, las que nos ofrecerán otras versiones de la puesta en acto de estas políticas educativas junto a sus vivencias, demandas y resistencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2008). *Las Instituciones terciarias de formación docente en la Argentina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89789/Las%20instituciones%20terciarias%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20la%20Argentina.pdf?sequence=1>
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). *Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico*. EDUCAR, 47(2), pp. 211-235.
- Álvarez, M. y Conci, M. (Comp.) (2019). *Caracterización y democratización de la educación superior en Mercosur*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Libro_Reales_-16-11.pdf
- Alvarez, M. C. y Dávila, M. (2005). *La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina*. Documento de trabajo N° 141. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), pp. 10-17.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Boquin, M. S. (2016). Tendencias socio-educativas en el acceso al nivel superior. Circuitos diferenciados, paralelos e inconexos en la ciudad de Bahía Blanca. III Congreso Internacional de Educación "Formación de Sujetos y Prácticas". Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa.
- Boquin, M. S. (2018) Notas sobre el devenir de la educación terciaria en Argentina. Ensayo de una periodización en el marco de las políticas educativas y los factores socio-económicos que incidieron en su génesis. XV Encuentro del Corredor de Ideas del Cono Sur. X Coloquio Internacional de Filosofía Política. UNS - CONICET, Bahía Blanca.
- Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*. 2(1), pp. 1-12. Dezenbro.
- Cambours de Donini, A. M. y Goristiaga, J. (Coords.) (2016) *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Chiroleu, A. (2008). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades. UDUAL*. LIX, 40, 19-28.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología* 22(2), abril-junio, 2013, pp. 279-304.
- Ciccione, R., Hegler Hernández, R., Ledesma, J., Monzón, S. y L. Ortega (2021) Prácticas pedagógicas de acompañamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes del primer año del profesorado de inglés del ISFD 3 - ciclo lectivo 2021. VI Jornadas Nacionales Profesora Eva Rossi "Pedagogía y Ternura para una enseñanza democrática y Diversa, ISFD N° 3, 17 y 18 de junio, Bahía Blanca.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2009). Declaraciones y plan de acción. *Perfiles educativos*, 31(125), pp. 90-108.

- Davini, M. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DNGCyFD.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gallart, M. A. (2006) *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?*. Montevideo: Cinterfor-OIT.
- García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, IISUEUNAM/Universia, 1(1), 58-75.
- Giovine, R. y Suasnábar, J. (2013). Desandando caminos: propuestas para un análisis político de los textos legales educativos. En C. Tello y M.L. Almeida (comps.) *Estudios Epistemológicos no campo Pesquisa em Política Educacional* (pp.193-228). Campinas: Mercado de Letras.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- IESLAC (2017). *Los deberes sociales y territoriales de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Colección 25° Aniversario. Vol. 26.
- Landinelli J. (2009). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A.L. Gazzola y A. Didriksson (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 155-178). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Enseñar (2017) *Evaluación Diagnóstica. Estudiantes avanzados de carreras docentes*. Disponible en <https://www.mendoza.edu.ar/se-presentaron-los-resultados-de-la-evaluacion-diagnostica-ensenar-2017-sobre-la-formacion-docente/>
- Sigal, V. y Wentzel, C. (2005). Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico-profesional: situación nacional y experiencias internacionales. En V. Sigal y M. Dávila (Coords.). *La educación superior no universitaria argentina* (pp.7-23). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Belgrano-Siglo XXI editores.
- Sverdlick, I., Ferrari, P. y A. Jaimovich (2005). Desigualdad e inclusión en la Educación Superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. *Ensayos e Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas* (9).
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo* (100), Abril 2010, pp. 74-78.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

NORMATIVAS

- Ley N° 26.206/06. Buenos Aires, Argentina. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ley Provincial de Educación N° 13.688. Buenos Aires Argentina. Disponible en <https://www.suteba.org.ar/download/ley-de-educacin-provincial-43873.pdf>
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 72/03. Disponible en <https://desbue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>

- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 72/08. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 188/12. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 4026/03. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 4900/05. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 2383/05. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 4042/09. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 4043/09. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 4044/09. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Comunicación de la Provincia de Buenos Aires N° 4/17. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Comunicación de la Provincia de Buenos Aires N° 5/20. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Documento de Apoyo N° 1/17. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Documento de Apoyo N° 1/18. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>

NOTAS

1 Si bien la autora circunscribe los procesos de democratización interna y externa al contexto universitario estas nociones se consideraron como posibles estructuradores teórico/prácticos del presente trabajo en el ámbito del ISFD N°3.

2 Por motivos de extensión no se tuvo en cuenta el corpus legislativo sancionado durante el período de pandemia por COVID-19.

3 La numeración de este ISFD obedece a la consecutividad histórica fundacional de estas unidades académicas en la provincia de Buenos Aires. El ISFD 3 “Dr. Julio César Avanza” surge en 1950 como Instituto Superior de Pedagogía y desde entonces ha sido ampliamente reconocido por su formación académica siendo elegido por muchos/as estudiantes de la localidad y región. Según los registros oficiales de estos últimos 20 años, se ha evidenciado un aumento considerable de la matrícula, llegando a duplicarse desde el 2016 y manteniéndose hasta la fecha. En la actualidad transitan 1800 estudiantes por estas propuestas de formación docente inicial desgranándose esta matrícula considerablemente en los primeros años de las carreras.

4 Leyes Nacionales, Provinciales, Resoluciones del Consejo Federal de Educación, Resoluciones provinciales, Comunicaciones de la DFDI.

5 Si bien estos autores centran sus investigaciones en cuatro escuelas secundarias londinenses bajo la premisa de que los centros educativos hacen política educativa desde sus realidades cotidianas y su contexto social y material se consideró que estas teorizaciones podrían ser aplicadas a las dinámicas institucionales de los ISFD/T.

6 Se consideró a estos textos legales como “analizadores de las políticas en tanto hacen hincapié en el carácter relacional, histórico, plural, heterogéneo y conflictivo del proceso de elaboración y definición de la legislación que

regula y direcciona- y a la vez limita a- los sistemas educativos” (Giovine y Suasnábar, p. 3, 2013). En este proceso de sistematización normativa se trató de tener en cuenta la coexistencia y superposición de diferentes temporalidades, lógicas, racionalidades y lenguajes para luego visualizar cómo estas interfirieron en la puesta en acto, resistencia y renovación del conjunto de prácticas institucionales.

7 Durante los años 2019-2020 se llevaron a cabo 25 entrevistas a personal docente que desempeñó distintas funciones docentes en el ISFD N°3 durante los últimos 20 años.

8 En consonancia con la Ley N° 23.849 -Convención Internacional de los Derechos del Niño- consagrada por el art. 75 inc. 22 de la Constitución Nacional, el artículo 43 inc. e) de la Ley Federal de Educación N°24.195 (vigente en ese momento), el artículo 13 inc. b) de la ley N°24.521- Nacional de Educación Superior- y el art. 21 inc. e) de la ley 11.612- Provincial de Educación (vigente en ese momento).