



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO

Construcción de posiciones docentes en los modos de  
recepción de los profesores del primer año en una institución  
de formación docente de la provincia de Buenos Aires (2020)

Mariana Olmedo

Tesis para optar por el grado de Especialista en Nuevas  
Infancias y Juventudes

Director Doctor Alejandro Vassiliades, UNLP

La Plata, 15 de Noviembre de 2019

## Indice

Resumen del trabajo	3
Presentación	4
Identificación y justificación del problema de investigación	6
Interrogantes y objetivos	10
Estado del arte	12
Marco teórico de referencia.	19
Propuesta metodológica para su abordaje	25
Bibliografía citada	30

## **Título**

Construcción de posiciones docentes en los modos de recepción de los profesores del primer año en una institución de formación docente de la provincia de Buenos Aires (2020).

## **Palabras claves**

Posición docente – recepción – formación docente – inclusión

## **Resumen del trabajo**

El siguiente proyecto de investigación se propone indagar los modos de recepción por parte de los docentes del primer año en una institución de formación docente de la ciudad de Junín (Bs.As.)

Parte de reconocer la importancia de las decisiones que asumen los docentes a la hora de recibir a los sujetos que aspiran a formarse como docentes. Se propone reconocer y comprender que hacen, como piensan y viven los docentes este tramo de la formación. En especial, las relaciones que establecen entre sus decisiones y las posibilidades de inclusión o exclusión de los estudiantes en formación, entendiendo la docencia desde la categoría de posición docente.

Este proyecto pretende contribuir a la reflexión político pedagógica en torno al problema de la inclusión, partiendo de reconocer que conviven contradicciones y tensiones de sentidos y modos de hacer al interior de instituciones específicas, y que su conocimiento y comprensión permitirían revisar y proponer otros modos de recibir a los nuevos.

## Presentación

Este trabajo constituye el tramo final de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes que se desarrolla en la Universidad Nacional de La Plata. Es un trabajo final integrador de las problemáticas presentadas en los diferentes espacios que propone la especialización. La modalidad seleccionada para llevar adelante esta integración es proyecto de investigación.

El tema seleccionado está centrado en *los modos de recepción de los ingresantes durante el primer año, en una Institución Superior de Formación docente de la ciudad de Junín, provincia de Buenos Aires, Argentina.*

La finalidad central de esta investigación es indagar las acciones y los sentidos que construyen distintos modos de recibir a los ingresantes por parte de los docentes del primer año, en una institución de formación docente de la ciudad de Junín, que permita comprender que hacen, como piensan y viven su tarea en un contexto institucional específico. Esos modos de hacer, pensar y significar construyen posiciones docentes, categoría central de nuestro análisis.

Referir a modos de recepción implica un giro en la forma tradicional de abordar el problema del ingreso y la permanencia de los jóvenes en las instituciones de formación docente.

Supone un desplazamiento de la perspectiva, que deja de centrar la mirada sobre el ingreso en términos referidos exclusivamente al acceso, desde la perspectiva de los estudiantes, hacia un enfoque que analiza el lugar de los docentes y las instituciones por comprender que los modos de recibir no implican márgenes temporales sino una serie de decisiones y condiciones pedagógicas que posibilitan u obstaculizan la incorporación de los recién llegados a las instituciones formadoras.

En esta línea de reflexión, A. Birgin (2006) plantea la necesidad de renovar la agenda de problemáticas en este tramo y propone:

“ [...] habilitar nuevas preguntas, recuperar la mirada y la apuesta por un horizonte común que exige construir sentidos no resignados sobre lo que nos pasa hoy, así como transmitir otros modos de hacer en este tiempo. Una formación docente que trabaja por el mediano plazo es un ámbito donde la pregunta **¿qué les ofrecemos a los nuevos?** pasa a ocupar un lugar estructurante” (p. 287). (el subrayado es nuestro).

Este estudio pretende ser una contribución a la reflexión pedagógica a partir de lo que acontece al interior de instituciones específicas, buscando analizar las tensiones y matices que afloran acerca de lo que piensan y están en condiciones de decir y hacer los docentes que reciben a los estudiantes que aspiran a la docencia

.En la medida que los modos de recepción son presentados, en este trabajo, en relación con las posibilidades de permanencia de los estudiantes en este tramo de la formación, esta indagación debería visibilizar los sentidos que asume la inclusión para los docentes, y de que maneras, establecen relaciones posibles entre esos sentidos y su tarea a la hora de recibir.

## Identificación y justificación del problema de investigación

En este proyecto pretendemos indagar los modos a través de los cuales se recibe a los estudiantes que ingresan a la formación docente. Los modos de recepción hacen referencia a las prácticas que llevan adelante los docentes durante el ingreso y a los sentidos que han construido en relación a su tarea de recibir

Una serie de investigaciones (Tinto, 2008; Ezcurra, 2011; Pierella, 2018) han puesto de manifiesto la necesidad de indagar los factores que condicionan los modos de recibir a los estudiantes durante el primer año de la formación, por entender que, representa un tramo crítico que influye en sus trayectorias académicas. La perspectiva que se ha priorizado en los análisis de las problemáticas relativas al primer año, se han centrado más en las características de los estudiantes, que en la perspectiva de los profesores.

Concluyen que los profesores del primer año constituyen sujetos centrales en el proceso de recepción de los ingresantes.

Referir a modos de recepción en este proyecto, significa retomar esta línea de investigación que vuelve la mirada sobre los docentes formadores en relación a las prácticas y a los sentidos que le atribuyen a su tarea en el tramo del ingreso.

*Las prácticas*, incluyen, en este trabajo, aquello que los docentes están en condiciones de decir y hacer en relación con los criterios de selección de contenidos y de actividades, así como las finalidades centrales que enmarcan las distintas propuestas curriculares en el ingreso. Las prácticas no son consideradas solo acciones, sino por el contrario, en la medida que toda práctica es discursiva, aquello que se hace es en el marco de una serie de regulaciones y disposiciones que los sujetos han internalizado y que representan definiciones y explicaciones tentativas relativas a su trabajo.

Contenidos, actividades y finalidades han sido seleccionadas porque permiten retomar las preguntas relativas al qué, cómo y para qué de la enseñanza.

Estas decisiones acontecen en coordenadas institucionales específicas, de modo que habilitan la indagación de dimensiones relativas a la elaboración, implementación y evaluación de dichas propuestas, así como condiciones relativas al trabajo docente (acceso a las cátedras, conformación de equipos de trabajo, investigación, matrícula del primer año, relaciones con otras instituciones educativas de la comunidad)

*Los sentidos* son entendidos como una práctica, ya que, “cuando un sujeto afirma, está haciendo algo” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 8), son considerados como

construcciones históricas, dinámicas y plurales. Refieren a los modos en que los docentes asumen, viven y piensan su tarea y cómo actúan en consecuencia.

En esos modos de recepción, de hacer, pensar y significar el trabajo docente, los ingresantes, la recepción en el ingreso, se definen problemas y se anticipan posibles explicaciones, conformando una posición docente (Southwell y Vassiliades, 2014)

Esta categoría permite reconocer la existencia de pluralidad de sentidos asignados por los propios docentes a su tarea, y a las posibilidades que esta tendría en relación con problemáticas complejas y amplias como la desigualdad y la exclusión. Permite, también, incorporar una dimensión histórica, aunque no cristalizada, de esos sentidos que pueden ser resignificados en nuevos contextos.

A partir de analizar que hacen y como piensan el ingreso y la recepción, los docentes del primer año, es interés de este trabajo, identificar la variedad de modos, así como, la posible existencia de regularidades entre ellos que habiliten potenciales clasificaciones.

La institución seleccionada para este proyecto está asociada a nuestro trabajo docente en espacios de la formación pedagógica en los profesorados de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura e Inicial en un instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Junín (Bs.As.). La selección está asociada a la posibilidad de acceder a datos estadísticos relativos a los niveles de desgranamiento y/o abandono durante el primer año y participar de espacios de encuentros entre docentes (Jornadas, Talleres) donde se toman decisiones relativas al ingreso.

Desde su normativa, los institutos superiores poseen un sistema de acceso irrestricto. Los documentos oficiales relativos al régimen académico de las instituciones de formación docente de la Provincia de Buenos Aires, definen al ingreso como: “primera instancia de la trayectoria del estudiante en la Educación Superior, la que debe propender a garantizar: el ingreso directo, la no discriminación y la igualdad de oportunidades.”<sup>1</sup>

En este marco se prevé un Curso de ingreso durante las primeras cuatro semanas del ciclo lectivo, y un sistema integral de ingreso al nivel Superior que implica “un acompañamiento académico y metodológico” (201, p.:2) durante el primer año.

---

<sup>1</sup> Curso de ingreso. Pautas para su implementación (IF-2017-05137917-GDEBA- CGCYEDGCYE. Anexo II

Así entendido, se resalta una dimensión en el corto plazo: el ingreso propiamente dicho, "arribar" y una de largo plazo, que supone "estar llegando", es decir, un proceso lento y gradual de incorporación a lo nuevo.<sup>2</sup>

En ese proceso, se producen dos mecanismos en un mismo movimiento: por un lado, quien llega y por otro, quien recibe (Frigerio, 2006).

Indagar en qué consisten los distintos modos de recepción que se despliegan en el ingreso, permitiría comprender como se materializan allí, no solo, distintas percepciones relativas a los estudiantes, sino, una pluralidad de formas de concebir el propio ingreso en tanto momento particular del recorrido formativo, la institución receptora y su función y una serie de sentidos atribuidos a la tarea de recibir a quienes arriban para formarse como docentes.

Las instituciones de formación docente han sufrido procesos de masificación en las últimas décadas que han generado, por un lado, una ampliación en el acceso a estudios terciarios a sectores antes postergados, y por otro, un aumento en los índices de abandono. Estas problemáticas han devenido en posiciones diferenciadas relativas a las políticas de acceso (abierto o restringido) e inciden, directamente, sobre los modos de relación y recepción de los "nuevos" que llegan al nivel.

Un análisis estadístico, en el instituto marco de esta investigación, muestra que existe un desgranamiento que oscila entre el 30% y el 40% entre el primer y segundo año<sup>3</sup>

Si bien el ingreso es definido, desde las normativas vigentes<sup>4</sup>, como un tramo que implica el Curso de ingreso y un sistema integral que supone el acompañamiento durante el primer año, no se han dado a nivel de la institución de referencia, espacios

---

4 El documento refiere: *"El Ingreso constituye el primer acceso al nivel superior sin soslayar sin embargo el hecho de que todo el primer año de formación se constituye en una unidad de aprendizaje que pretende ser base y fundamento para los ulteriores años de los diversos profesorados. (2017: 1)*

<sup>3</sup> Según datos recabados por el representante de políticas estudiantiles CIPE del ISFD 129 (Junín – Bs.As.), presentado a solicitud del Infod.

#### TRAYECTORIAS DE LOS ESTUDIANTES

1. Edad: primacía de estudiantes jóvenes, muchos de ellos egresados en años recientes del nivel medio; se observa una concentración etaria en la franja de entre 18 y 30 años. El porcentaje de estudiantes que excede dicha franja etaria resulta considerablemente menor.

Situación económica del estudiantado: nivel de ingresos medio bajo.

#### ÍNDICE DE DESERCIÓN

El índice de deserción obtenido a partir de un análisis estadístico para el año 2014 y 2015 ofrece los siguientes porcentajes de abandono por carrera: Historia: 40% ,Geografía: 33,3% ,Biología: 36% ,Inglés: 48,1% ,Lengua: 33,3% ,Inicial: 13,2%.

<sup>4</sup> Curso de ingreso. Pautas para su implementación (IF-2017-05137917-GDEBA- CGCYEDGCYE. Anexo II



sistemáticos de análisis y reflexión sobre cómo pensar el ingreso. En su lugar, se recuperan experiencias iniciales, de diagnóstico, implementadas de modos individuales por los docentes de diferentes cátedras.

El ingreso en esta institución, se constituye, así, como una problemática que es nombrada y visibilizada al inicio de cada ciclo lectivo en ocasión de tomar decisiones relativas a los ingresantes durante las primeras semanas de clases, pero que luego, no es retomado a los fines de su profundización y problematización.

En relación al sistema integral de ingreso, que prevé la normativa, no hay documentos institucionales ni provinciales que sistematicen información relativa a las propuestas pedagógicas que se despliegan durante ese periodo.

De allí que es posible interrogar cómo se produce, efectivamente, un acompañamiento de las trayectorias educativas de los ingresantes en nuestras instituciones y si existe relación entre los modos de recibirlos y el elevado desgranamiento que se produce en las distintas carreras.

Como afirmamos anteriormente, el proceso de masificación extraordinaria que se produce en la educación superior, a nivel mundial, produce una *inclusión excluyente* que se manifiesta en altas tasas de fracaso académico y abandono en perjuicio de los sectores sociales más desfavorecidos en la distribución de capital económico y cultural (Ezcurra, 2011).

Esta descripción daría cuenta de un sistema formador que no consigue resolver su carácter selectivo: si bien no es una selectividad originada en los puntos de acceso, opera en el desarrollo de las trayectorias.

Producir conocimiento relativo a que hacen ,como viven, piensan y asumen los docentes formadores su tarea durante la recepción en el ingreso debiera permitir comprender condicionantes que impiden mayores niveles de permanencia y egreso en este tramo, es decir, mayores niveles de inclusión.

## **Interrogantes**

### **Interrogantes Generales**

¿Qué prácticas y sentidos relativos a su tarea de enseñar desarrollan los docentes del primer año, durante la recepción de los ingresantes de la formación docente en un instituto de la ciudad de Junín (Bs.As.)?

¿Qué posiciones docentes pueden identificarse en los modos de recepción a la formación docente en esta institución?

### **Interrogantes específicos**

- ¿Cómo conciben al ingreso, en tanto etapa de la formación, los docentes del primer año del ISFD Junín?,
- ¿Qué significados le asignan a su tarea de recibir a los ingresantes, los docentes del primer año del ISFD Junín?
- ¿Qué prácticas son llevadas adelante por los docentes del primer año del ISFD Junín?
- ¿Qué relaciones establecen, los docentes del primer año, entre sus modos de recibir y el carácter inclusivo/selectivo de su propuesta pedagógica?.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar los significados y prácticas que construyen los docentes en la recepción de los ingresantes a la formación docente en una institución docente de la provincia de Buenos Aires.

Reconocer distintas posiciones docentes en los modos de recibir a los ingresantes

### **Objetivos específicos**

- Reconocer cómo conciben al ingreso, en tanto etapa de la formación, los docentes del primer año del ISFD Junín

- Identificar los significados que le asignan a su tarea de recibir a los ingresantes, los docentes del primer año del ISFD Junín
  
- Describir las prácticas que son llevadas adelante por los docentes del primer año del ISFD Junín
  
- Identificar las relaciones que establecen, los docentes del primer año, entre sus modos de recibir y el carácter inclusivo/selectivo de su propuesta pedagógica.

## Estado del arte

Tal como quedara presentado en la formulación del problema de investigación, este proyecto indaga los modos a través de los cuales se recibe a los estudiantes que ingresan a la formación docente, entendiendo como modos de recepción, tanto las prácticas que llevan adelante los docentes del primer año, como los sentidos que han construido en relación a su tarea de recibir.

Una serie de investigaciones se han centrado en el problema del ingreso. El criterio de agrupamiento de estos aportes supone una diferenciación a dos niveles: por una parte, el ámbito de procedencia de las investigaciones, diferenciando, los aportes en el nivel superior universitario y no universitario (en especial, en instituciones de formación docente); por otra parte, reconocer diferencias en las líneas de investigación que enfocan el problema del ingreso dentro de estos ámbitos de procedencia.

El primer año en la universidad y su articulación con la escuela media ha sido tema de estudios durante las últimas décadas en EEUU. (Tinto 1993, Silva Laya, 2011). En Europa, la tradición francesa también desarrolla este campo de discusión relativo a las dificultades de los ingresantes para adaptarse a los cambios que implican la vida universitaria (Bourdieu y Passeron, 2003, Dubet, 2005, Coulon, 2008).

En América Latina (Ezcurra, 2011, Gluz, 2011) y en Argentina, investigaciones que abordan los mecanismos de selección que operan de modo indirecto durante el transcurso de estudios universitarios (Chiroleu, 1999, Ezcurra, 2011, Pierella, 2018).

En el ámbito de las universidades nacionales argentinas (Soria, Orellana y Chauqui, 2010; Aréchaga et al, 2015; Botto, 2015; Montenegro, 2016), a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (1995), se establece que las unidades académicas tienen autonomía para decidir su propio régimen de admisión, potestad de la que ya gozaban las universidades pero que la norma explicitó.

Estos márgenes de autonomía para decidir su política de ingreso, habilitó la convivencia de políticas más restrictivas con otras abiertas e irrestrictas, aún dentro de una misma Facultad. En este sentido el ingreso comenzó a ser pensado como una política que podía ser construida. El análisis de las estrategias de ingreso en facultades de la UNLP. muestra que, si bien, se diseñaron estrategias inclusivas tendientes a promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes de las carreras de grado, no obstante, se encontraron estrategias con propósitos no necesariamente coincidentes (Montenegro, 2017).

Estas investigaciones han indagado la heterogeneidad de políticas de admisión y de estrategias de ingreso que tuvieron curso entendiendo que existen relaciones entre estas decisiones y la posibilidad de favorecer mayores niveles de inclusión/exclusión en la universidad.

Los trabajos de Ezcurra (2011) y Pierella (2018) constituyen antecedentes directamente vinculados con el problema de investigación de este proyecto.

Sus trabajos parten de reconocer que , a partir del proceso de masificación extraordinaria que se produjo en las últimas décadas en el nivel superior , se produce como consecuencia una *inclusión excluyente* , categoría que se utiliza para explicar que, si bien hay una ampliación en los niveles de acceso al nivel superior, esto viene acompañado de altas tasas de fracaso académico y abandono, en perjuicio de los sectores sociales más desfavorecidos en la distribución de capital económico y cultural.(Ezcurra, 2011) Estudios comparativos sobre la formación docente en países latinoamericanos en los últimos años coinciden con este diagnóstico (Birgin, 2014)

En una investigación en proceso que se realiza en distintas facultades de la Universidad Nacional de Rosario se define el primer año de la universidad como un tramo crítico, que influye en las trayectorias académicas de los estudiantes, y a su vez, que los profesores del primer año constituyen actores centrales en el proceso de recepción de los ingresantes (Pierella, 2018).

Se separan, así, de la óptica usual de los docentes que afirman que las dificultades académicas son producto de fallas en los estudiantes y no de las instituciones, que son descartadas como condicionantes. De allí se derivan acciones (esquemas de apoyo y orientación) dirigidas a los alumnos más que a los docentes. (Ezcurra, 2011)

Como consecuencia de este enfoque, la enseñanza y el salón de clases ocupan un lugar menor en los estudios y teorías sobre la permanencia estudiantil, constituyéndose en un área poco explorada.

Se explicita la noción de *modos de recepción* en estos trabajos antecedentes , que pretenden identificar y comprender como la recepción está condicionada por una serie de factores de orden político, institucional, académico y pedagógico (Pierella, 2018).

Se afirma que distintas percepciones que construyen los docentes sobre los ingresantes, se materializarían en distintos modos de recibir. Concluyen que, al menos, pueden reconocerse tres tipos de percepciones.: *como aspirante*, que resta peso a las

instituciones y traslada la responsabilidad a los individuos, centrándose en sus carencias o déficits, el *ingresante en transición*, en la que se reconoce la función de las instituciones acompañando y estimulando ese tramo, y por último, el *ingresante de pleno derecho*, reconocido como estudiante desde su llegada. En esta percepción se los considera a partir de “lo nuevo” que estos jóvenes traen, y las propuestas de las instituciones se elaboran contemplando esta novedad de los recién llegados.

En relación con decisiones relativas a la selección y jerarquización de contenidos, la investigación evidencia la tensión que radica entre posiciones que centran la propuesta en los sujetos y aquellas que priorizan la disciplina. En el primer caso la propuesta de recepción es pensada en torno a los estudiantes, sus inquietudes, características, expectativas y deseos en torno a la carrera elegida, asumiendo centralidad la forma de presentación de los contenidos.

Las propuestas que se centran en la disciplina asumen otras características donde lo relevante es poder cumplir con un programa de contenidos que se consideran esenciales vinculando su imposibilidad de cumplimiento a la variable tiempo.

Este análisis constituye un antecedente central para nuestro proyecto. Permite pensar el ingreso desde quienes reciben proponiendo hacer de la recepción una política, en la medida que conectan directamente las decisiones que se toman en este tramo del primer año con los niveles de permanencia o, por el contrario, expulsión del sistema formador.

Proponen pensar una pedagogía de la recepción (Pierella, 2018). Nuestro proyecto se incluye en esta perspectiva, mirar el ingreso desde quienes reciben y reconocer en que consisten los distintos modos de recibir por parte de docentes del primer año, entendiendo que hay modos más inclusivos que garantizan la permanencia y el egreso, y otros con carácter expulsivo.

El nivel de análisis de nuestro proyecto es relativo a los sujetos y las instituciones, ya que los modos de recepción suponen dos dimensiones: por un lado, qué hacen los docentes en el momento de la recepción durante el primer año (qué, como, para qué se decide enseñar) y cómo piensan ese tramo de la formación: incluyendo, no solo, como perciben a los ingresantes sino como definen el tramo del ingreso, qué significados atribuyen a su tarea, que entienden por inclusión, y si reconocen asociaciones entre las decisiones que toman al recibir y la problemática de la inclusión.

Implica, a su vez, considerar las condiciones de la enseñanza (Pierella, 2018). Indagar estas condiciones (formación, dinámicas institucionales de trabajo docente,

instancias de investigación, márgenes de autonomía para la implementación de las propuestas) en la formación docente, permitiría comprender como se construyen tales condiciones y como son entendidas por los propios docentes.

Los antecedentes hasta aquí analizados provienen de ámbitos universitarios. Una serie de investigaciones (Correa, 2007, Massobrio, 2008; Armas, 2011; Cori, 2010; Casamayor et al, 2014) analizan el ingreso en instituciones de formación docente , nivel específico de este estudio.

En estos estudios puede reconocerse la misma tensión que se planteara en las investigaciones de instituciones universitarias: líneas que enfocan el problema del ingreso y del abandono desde la perspectiva de los estudiantes y líneas que analizan las condiciones institucionales y las propuestas de enseñanza de los docentes. A diferencia de las universidades, encontramos que a nivel de la formación docente, son aún menos las investigaciones que analizan el ingreso desde la segunda perspectiva y no hay referencias explícitas a la idea de recepción.

La deserción se constituye en el foco de estos trabajos, y es entendida, en algunos de estos estudios, como consecuencia de trayectorias estudiantiles que se definen en términos de éxito o fracaso (Correa, 2007; Cori, 2010) . Si bien reconocen la incidencia de condiciones institucionales y pedagógicas en el desempeño de los estudiantes (denominadas “condiciones de transmisión” (Correa, 2007, p. 14), o “comportamiento institucional” (Cori, 2010, p. 6). centralmente definen el problema de la deserción en términos de logros individuales asociados a sus trayectorias escolares previas, sus estrategias y representaciones, sus mandatos familiares y los contextos socioeconómicos de procedencia.

Otras investigaciones (Casamayor et al, 2014), plantean el problema del acceso y permanencia ligados al problema de la equidad. Toman preponderancia en ellas las propuestas pedagógico-institucionales así como un análisis de los sentidos que los docentes y directivos otorgan a los estudiantes, a sus estrategias y a las condiciones institucionales. Se busca comprender cuales son las dinámicas y estrategias pedagógico institucionales según los sentidos atribuidos por los sujetos, y de que modos favorecer mayores niveles de equidad.

Como puede observarse, esta última línea de análisis, coincide con las explicadas anteriormente para los ámbitos universitarios preocupados por cómo se recibe a los estudiantes del primer año.

Del análisis de los resultados de estas investigaciones en instituciones formadoras se abren una serie de líneas de discusión relativas a los sentidos que los docentes le otorgan a su tarea en el ámbito de la formación, a consideraciones sobre los estudiantes que ingresan, y a las condiciones de acceso en estas instituciones.

Encontramos sentidos en disputa en relación a la tarea de enseñar que explicitan los docentes cuando son interrogados en relación con sus estrategias de trabajo en el aula a la hora del ingreso.

Los resultados muestran que ciertas perspectivas docentes asumen que no es parte de su tarea de enseñanza brindar herramientas a los ingresantes porque, entienden, debieran ser aportadas por el nivel medio (Tenti Fanfani, 2010; Cori, 2010). Aparecen referencias relativas a “hacer lo que no nos corresponde” (Cori 2010, p. 14) para referir a las acciones pedagógicas asociadas a trabajar aprendizajes que los docentes asumen como ya aprendidos.

El argumento que se desprende de quienes conciben que no es su tarea detenerse en trabajar sobre ciertas herramientas y aprendizajes supone que el responsable del problema detectado es el estudiante y exime de responsabilidades a las propuestas pedagógicas, a la problemática de la articulación del sistema y a las desiguales condiciones en que los estudiantes viven y estudian.

En continuidad con indagaciones en la universidad, en las instituciones formadoras (Davini, 2005; Casamayor et al, 2014) se desprenden concepciones que los docentes construyen sobre los ingresantes. Coinciden en calificaciones y valoraciones desfavorables.<sup>5</sup>

Estas valoraciones se presentan como explicación de los altos índices de deserción o de la prolongación de los años de carrera y entran en disputa con otros enfoques que, partiendo de reconocer estos sentidos negativos sobre los estudiantes, entienden que no son sino construcciones que se definen “desde el prejuicio, la impresión o la anécdota” (Casamayor y otros, 2014)

Los autores refieren a miradas que desvalorizan lo que el estudiante trae y se expresa en una visión deficitaria del alumno y una noción determinista respecto de sus condiciones socioeconómicas y culturales limitadas por sus hogares de origen, de bajo capital cultural, que inciden sobre su recorrido académico.

---

<sup>5</sup> Se mencionan aquí las referencias de una de las investigaciones analizadas “condiciones de vida desfavorables”, “dificultades para mantener la cursada”, “competencias precarias”, “pobre apropiación del conocimiento.” “carencias de habilidades como comprensión lectora, expresión oral y escrita, autonomía)” (Casamayor et al, 2014 )



Esta desvalorización también se manifiesta en “como son tratados”. Los dispositivos espacio-temporales de las instituciones formadoras, muchas veces compartidas con los otros niveles del sistema, así como una serie de disposiciones normativas, los tratan como niños (Tenti Fanfani: 2010).

Analizar los modos de recepción y los sentidos que los docentes le atribuyen, permitiría visibilizar si, en nuestras instituciones formadoras, en especial, aquellas que comparten estructura edilicia con los niveles primario y secundario, se piensa a los ingresantes desde las lógicas de los estudiantes de los demás niveles.<sup>6</sup>

Directamente asociado a esta concepción de los ingresantes, como carentes, deficitarios, añiados, es posible reconocer otro foco de disputa en las investigaciones en torno al acceso abierto vigente en las políticas actuales de ingreso y demandan políticas de selección a los que ingresan a las carreras docentes (Tenti Fanfani 2010).

Esta situación se complejiza aún más si tenemos en cuenta que la tendencia en Europa (Zarazaga Esteve, 2006) y América Latina (Feldfeber, 2007) consiste en accesos restringidos a la profesión docente. Estas políticas establecen una relación directa entre la calidad de la formación de los profesores y la calidad del sistema educativo, volviéndola responsable, de modo directo, de los problemas en el resto de los niveles del sistema. La solución propuesta es promover un acceso restrictivo definido en términos de ingreso a “los mejores”.

En el caso de países europeos, donde la formación de profesores es universitaria, la selección se produce a través de diferentes instancias, tales como: el expediente académico previo del aspirante, exámenes específicos de acceso a la formación inicial de profesores, y entrevistas personales específicas en las que se valoran actitudes y motivos de la elección de la profesión docente. (Zarazaga Esteve, 2006).

Los trabajos de investigación analizados también visibilizan diferencias en torno a las acciones pedagógicas que son implementadas en el momento del ingreso.

La mayor parte de las propuestas han diseñado estrategias como Cursos de ingreso, Talleres nivelatorios, exámenes no eliminatorios dirigidas a los estudiantes (Davini, 2005; Correa, 2007; Armas, 2011).

Las líneas de investigación centradas en la categoría de *alfabetización académica* establecen una vinculación entre las prácticas de lectura y escritura y los índices de repitencia o deserción en los estudiantes de los primeros años de la Educación Superior

---

<sup>6</sup> En un informe de evaluación institucional, los estudiantes expresaban no ser considerados adultos, en relación a las comunicaciones, al régimen de asistencia y cursada, al lugar que se les otorgaba en la toma de decisiones institucionales. (Olmedo, M. y Robertazzi, A.: Plan de mejora 2010-2011 ISFD 129, Junín.)

(Massobrio, 2008). Parten de reconocer la necesidad de identificar las dificultades que los estudiantes presentan en sus dinámicas de lectura y escritura y que les dificultan el acceso a la cultura académica de las disciplinas.

Por entender que leer y escribir textos académicos es un aprendizaje desde cada disciplina, es que se oponen a la implementación de talleres de ingreso donde lo que se pretende es dar técnicas separadas de sus contenidos específicos, y ponen la centralidad del problema en la formación de docentes que puedan enseñarle a sus estudiantes las formas de leer y escribir propios de sus campos.

En síntesis, el estado del arte muestra que las líneas de investigación en torno a los modos de recepción durante el ingreso difieren, entre aquellas que ponen el foco en los estudiantes y, sus trayectorias y, entonces, desarrollan propuestas de dinámicas de ingreso de corto plazo destinada a los estudiantes (Curso, Taller) y quienes atienden las propuestas pedagógicas y las condiciones institucionales, por entender, que cumplen una función central en el recorrido del primer año.

En esta última perspectiva se enmarca nuestro proyecto. Retomando la idea de modos de recepción, se pretende indagar las prácticas y los sentidos que los docentes le otorgan al tramo del primer año (ingreso en sentido amplio), con la finalidad de reconocer una relación entre estos modos y su carácter más o menos inclusivo identificando la presencia de regularidades que nos permitan establecer una clasificación de dichos modos.

## Marco Teórico

En este proyecto de investigación nos proponemos analizar los modos de recepción en una institución del nivel terciario de formación docente en la provincia de Buenos Aires, con la finalidad de comprender las posiciones docentes que se construyen a partir de los significados que los propios docentes le atribuyen a su tarea al momento de la recepción, atendiendo especialmente, los sentidos relativos al carácter selectivo/inclusivo que le otorgan a sus propias propuestas.

Las corrientes pos-fundacionales aplicadas a la educación, permiten pensar la docencia como posición. Así entendida, desde el análisis político del discurso, esta categoría, a diferencia de otras (vocación, oficio, condición) posibilita un nuevo modo de análisis del problema de las regulaciones del trabajo docente y de las identidades sociales.

Southwell y Vassiliades (2014) entienden que la posición docente:

“Se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven, y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella”. (p. 4) [...] incluye “definiciones provisorias y dinámicas acerca de situaciones que son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos e inclusivos.” ( p. 5 ).

Las nociones de dispersión, totalidad, articulación y relaciones entre estructura y agente orientan el abordaje del problema de la posición.

“Se trata de poder encontrar regularidades en la dispersión de discursos educativos [...].La articulación es una categoría que implica la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos que la práctica de articulación recompone o articula (Laclau y Mouffe, 1985)” (p. 13)

En términos epistemológicos no supone la negación de la empiricidad de los objetos sino que la realidad es concebida en tanto construcción discursiva, donde unos discursos asumen sentidos a partir de su relación con otros discursos y donde no es posible pensar la realidad por fuera de estas formaciones discursivas que son performativas. En este sentido se oponen a la consideración de una dicotomía tajante entre sujeto y objeto sostenida desde tradiciones standard de la ciencia. También se oponen a explicar la realidad a partir de anclarla solo a un único fundamento o estructura

determinante, y a la separación entre estructura y agente que queda en un segundo plano frente a la noción de totalidades significativas. Totalidades que no son fijas, sino abiertas, que no son esenciales sino producto de construcciones sociohistóricas (Southwell y Vassiliades , 2014).

Metodológicamente estos supuestos implican cancelar toda idea predefinida acerca de que sea el trabajo docente y que funcione como verdad a ser comparada con contrastaciones empíricas. Por el contrario, se asume la no sutura de las significaciones y la necesidad de recuperar la dispersión de sentidos que son susceptibles de ser dichos en ciertos contextos.

Estos fundamentos permiten pensar el problema de este proyecto, los modos de recepción en el ingreso a las instituciones de formación docente, reconociendo los sentidos que se cruzan en relación con los estudiantes que ingresan, con las funciones que cumplen pero también que debieran cumplir estas instituciones. Interpelarían que significado le atribuyen los docentes al ingreso, qué esperan que suceda en ese tramo, y qué posibilidades aparecen en torno a reconocer la tarea de enseñanza en la recepción en su dimensión ético-política, en la medida que habilita prácticas más o menos inclusivas.

La formación docente en la Argentina ha sido objeto central de las políticas educativas desde los orígenes mismos del sistema educativo desde fines del siglo XIX.

Siguiendo el análisis que propone Birgin (2014) en un estudio comparativo sobre criterios de calidad y mejora en Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay, no solo ha sido un campo con una fuerte incidencia en la conformación del Estado y la Nación sino que ha sido terreno de disputas en torno a los sentidos que debía asumir la docencia y su formación.

Una breve mirada histórica nos muestra algunas de estas disputas, especialmente, las relativas a los sentidos de la igualdad y la inclusión.

En los inicios del sistema formador a cargo del Estado, la impronta civilizatoria impregnó al normalismo, otorgando a los docentes la misión de difundir disposiciones y valoraciones propias de los sectores dominantes.

La escuela moderna condensó sentidos contradictorios de la igualdad y la inclusión. En su nombre fueron implementadas prácticas, modos de nombrar, modos de intervenir que implicaron el desconocimiento de las diferencias. La igualdad fue entendida como “lo mismo”, homogéneo y como garantía de “civilización” relegando lo diferente

como salvaje, inferior o eventualmente peligroso y amenazante. Esta clasificación estuvo sostenida sobre la idea de su objetividad y neutralidad. (Dussel, 2004)

Incluir significó incorporar, permitir ingresar a sectores que habían sido históricamente excluidos del acceso a educación. Pero también supuso exclusión, como caras de una misma moneda, “conceptos mutuamente imbricados” (Dussel, 2004, p. 33) en la imposición de un modelo, estereotipo de ciudadano exportado, por las élites gobernantes, de la revolucionada Europa.

La exclusión asumió formas diversas: la violencia física del genocidio aborígen y la violencia simbólica en la pretensión de incluir en un único “molde” toda posible diversidad.

Un rol central van a asumir las instituciones de formación docente en promover lógicas de disciplinamiento de las diferencias y desigualdades. El docente formado en los principios de una pedagogía normalizadora se haría carne de un conjunto de prescripciones para clasificar lo “normal” de lo “anormal”, para instrumentar prácticas que permitiesen remediar el desvío o explicar a través de discursos médicos y biologicistas las diferencias de rendimiento.

Estos sentidos fueron resignificados hacia la década del '60. Nuevas perspectivas provenientes de la economía atravesaron los discursos pedagógicos, y la educación comienza a ser entendida en términos de capital humano, eficacia, eficiencia e inversión. Para la formación docente implicó referir a formación continua o permanente y a la división entre “expertos” y docentes de aula (Birgin, 2006; Vezub, 2009).

Con el advenimiento del discurso neoliberal de los '90 nuevas nociones se desplegaron en torno a la profesionalización y capacitación docente con una fuerte impronta tecnocrática: acreditación, calidad, flexibilidad, competitividad, evaluación, dinamismo, gestión, autonomía (Birgin, 2014). Estos sentidos se plasmaron en políticas de acreditación de las instituciones formadoras con el eventual cierre de aquellas que no cumplieran con los criterios de acreditación, y el despliegue de un mercado de cursos que permitieran adquirir el puntaje docente necesario para preservar el puesto de trabajo.

Las políticas públicas a partir del 2003 recuperaron la principalidad del Estado, y los sentidos de igualdad, inclusión, centralidad de la enseñanza, educación como derecho social y calidad. De este modo, entran en disputa con los discursos del neoliberalismo.

Vassiliades (2014) afirma que la Ley de Educación Nacional redefine el sentido histórico de inclusión a partir de establecer una equivalencia discursiva entre igualdad e inclusión. En esta redefinición referir a inclusión significará ubicar en la centralidad del

problema el trabajo de enseñar a partir de reconocer la diversidad de mundos culturales. Explica:

“ Junto con las apelaciones a la noción de igualdad, la LEN incorpora un conjunto de elementos relativos a ligar la inclusión con el trabajo sobre las diferencias culturales, delineando, junto con otras políticas, una revisión de algunos parámetros históricos que habían organizado históricamente la idea de inclusión escolar, como aquellos que la asociaban a la erradicación de la diferencia (Dussel, 2004, Southwell, 2006)”. (p. 222).

Los análisis relativos al actual ciclo de políticas (Feldfeber , Puigróss, Robertson y Duhalde, 2018), muestran el retorno de conceptos que definieron al período neoliberal de los '90. Sobre la base de agendas educativas programadas desde organismos internacionales asumen centralidad las nociones de profesionalización, autonomía, evaluación de calidad y atracción de “los mejores” a la docencia.

Estas concepciones están marcadas por un sentido mercantilista de la educación, que deja de considerarla un derecho o bien social, para considerarla un servicio. El impacto de estas políticas en materia de formación docente pasan por responsabilizar de manera individual a los sujetos respecto de su propia formación, perdiendo de vista su dimensión colectiva. Bajo las lógicas del liderazgo y el emprendedurismo, se produce un desplazamiento y desvalorización de los saberes que construyen los docentes.

Los autores (Feldfeber et al, 2018) refieren a una reapropiación del discurso de la profesionalización docente cuyo punto de partida es un diagnóstico desalentador de las cualidades de la fuerza de trabajo docente actual y la necesidad de profesionalizarla a partir de la difusión de competencias y saberes definidos desde los niveles centrales. Estas decisiones se llevan adelante sin la participación de los actores del nivel (lógicas top-down).

Como puede apreciarse, históricamente las preguntas relativas al qué, cómo, quienes y para qué de la formación docente, han sido, como afirmara Birgin (2014), terreno de disputas. Asumir el trabajo docente en términos de construcción de posiciones interroga sobre aquello que hoy estamos en condiciones de decir respecto de la formación docente, en general, y de los modos de recibir a los ingresantes, en particular. En especial, permitiría comprender de que modos se actualizan viejas concepciones.

Uno de los objetivos centrales de este trabajo es reconocer si los docentes establecen relaciones entre los modos de recibir en la formación docente y el carácter

expulsivo del nivel, materializado en los altos índices de abandono que se produce en estas instituciones,

Estos índices son explicados en el marco de los procesos de masificación del Nivel Medio que se desarrollaron en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina, y que fue acompañada por una masificación intensa y sin precedentes en el Nivel Superior (Ezcurra, 2011; Birgin, 2014).

Algunos de los efectos de este proceso continuo fueron la diversificación del nivel superior y la ampliación en los niveles de acceso al sistema. Si bien se incorporaron, de esta manera, sectores sociales antes postergados esto no significó resolver el problema de las desigualdades del sistema, en la medida que se produjeron simultáneamente, altas tasas de fracaso académico.

El concepto con el que se designó este fenómeno es el de inclusión excluyente (Ezcurra, 2011) “una inclusión socialmente condicionada en la que el rol de las instituciones resulta concluyente”(; Birgin, 2014, p. 60).

Ingreso y recepción no constituyen, aquí, conceptos identificables. La llegada de un estudiante a la institución escolar supone que cuando alguien llega, alguien recibe. Frigerio (2006) entiende que allí se despliegan distintos estilos de recepción. La referencia a estilos de recepción está asociada a la hospitalidad de quien recibe, entendiéndola como una serie de gestos. La invitación a quien llega y se siente extranjero, de compartir una nueva lengua (la disciplina), de participarlo de aquello que el mundo ya cree que sabe y de discutir y renovar ese saber.

El estado del arte muestra investigaciones que recuperan la perspectiva de quien recibe, por entender que los profesores del primer año cumplen un rol fundamental en las trayectorias escolares de los ingresantes (Pierella, 2018).

En estos trabajos la noción de modos de recibir interroga a los profesores del primer año en relación con sus percepciones relativas a los estudiantes que ingresan, así como, en relación a una serie de decisiones curriculares sobre contenidos, actividades y criterios de evaluación. Por considerar que la enseñanza se despliega en un marco institucional que condiciona esa misma enseñanza, indagan dimensiones institucionales del trabajo docente en el ámbito de la universidad.

Esto supone un giro en la perspectiva de análisis, de los estudiantes y sus déficits hacia las instituciones y la enseñanza. Giro que se corresponde con el desplazamiento que se produjo en las indagaciones sobre el primer año: la búsqueda de explicaciones

por el problema de la deserción y el abandono, se desplaza hacia la preocupación por la retención y la permanencia. (Pierella, 2011) Este desplazamiento permitió posicionar la mirada en las prácticas de enseñanza e indagar a los profesores del primer año como sujetos centrales en la dinámica del ingreso.

El problema de nuestro proyecto de investigación, los modos de recepción de los ingresantes en un instituto de formación docente, se enmarca en esta perspectiva de análisis.

Analizar que hacen los docentes del primer año y los sentidos que se articulan en su quehacer a la hora de recibir, supone comprender como es vivido y pensado el momento de la recepción del que llega, y que contradicciones se asoman entre tales sentidos. Permite, a su vez, problematizar las nociones de igualdad-desigualdad, inclusión-exclusión que los propios docentes significan en relación con su tarea docente a la hora de recibir a “los nuevos”.

Frente a los argumentos que afirman la necesidad de incorporar a “los mejores”, otros proponen correrlos de los extremos que piensan a los nuevos como deficitarios, o percibidos desde miradas ingenuas y acríicas de la identidad y de la cultura. En su lugar invitan a que pueda darse el debate que incluya esas identidades como parte de un proceso de relaciones asimétricas, desiguales, donde ciertos sentidos y pautas culturales se imponen sobre otras que ocupan lugares subalternos, pero que pueden disputar siempre el poder simbólico hegemónico (Birgin, 2014).

Desde allí, hemos intentado explicar la importancia que asignamos a nuestro tema de investigación. Entendido como parte central de las políticas de ingreso en el marco de instituciones formadoras democráticas, aspiramos a poder problematizar los modos de recibir, que implica problematizar los mandatos fundacionales, concepciones sobre los jóvenes y sus familias/recorridos y, en especial, nuestra tarea docente: cómo decidimos recibir a quien llega, cuanto del orden de la inclusión/selección se juega en las relaciones con esos otros.



## **Propuesta metodológica**

### **Definición y justificación de la perspectiva metodológica**

El objetivo central de investigación es analizar cómo múltiples modos de pensar, vivir y hacer en torno a la recepción construyen distintas posiciones docentes

Nos proponemos indagar esos múltiples modos en dos dimensiones: en torno a los sentidos que los propios docentes le asignan a su tarea en el tramo del ingreso (en el corto y largo plazo), y qué discursos circulan en torno a aquello que definen como problemas, qué significados articulan en torno a la recepción, y a la inclusión./exclusión

En relación a las prácticas, poder complementar aquello que aparece en el discurso, con lo que está, por una parte, documentado en sus planificaciones (currículum explícito). Por otra parte, con observaciones de clases que permitan registrar las formas en que se materializan esas decisiones, entendiendo que esas prácticas discursivas sostienen muchas escenas pedagógicas.

La observación no se realiza a los fines de contraponer lo que se piensa con lo que se hace, sino de comprender más complejamente, como aquello que estamos en posibilidades de decir se materializa en modos de hacer.

Por último, nos proponemos analizar las condiciones institucionales en que estos modos se despliegan. Entre ellas, las instancias institucionales de toma de decisión respecto del ingreso (Jornadas, talleres, reuniones).

### **Componentes del diseño metodológico**

#### **Tipo de diseño**

El tipo de diseño seleccionado para esta investigación será cualitativo, en la medida que permite indagar la realidad social como construcción histórica-social dinámica, y, especialmente, que no puede ser reducida a datos cuantitativos. Son diseños emergentes y flexibles que ponen en diálogo la teoría con la información que la investigación va recuperando desde la perspectiva de los sujetos (en tanto portadores de sentidos y significados)

## **Técnicas para la construcción de datos.**

### **Entrevistas en profundidad**

La entrevista en la investigación social tiene un interés cognitivo, pretende obtener conocimiento y se la utiliza cuando se busca acceder a la perspectiva de los sujetos, para conocer como ellos interpretan las experiencias en sus propios términos. Es una forma especial de conversación entre dos personas dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de una investigación (Alonso 1998 en Piovani, 2006)

El tipo de información que se pretende recuperar en ese encuentro conversacional refiere al conjunto de representaciones asociadas a acontecimientos vivido (Alonso, 1996) En ese sentido la información ha sido experimentada e interpretada por el entrevistado, ésta forma parte de su mundo de la vida, antes tácito, dado por descontado, y que ahora pasa a ocupar el centro de la reflexión, siendo problematizado y narrado (Montesperelli, 1998 en Piovani y otros, 2006, p. 219)

Un rasgo de la entrevista en profundidad es su “hipersubjetividad” (Alonso,1998 en Piovani, 2006): el entrevistado relata historias mediadas por su memoria y su interpretación personal, y en ese sentido, la información que provee no debe apreciarse en términos de veracidad-falsedad, sino como el producto de un individuo en sociedad cuyos relatos deben ser contextualizados.

La entrevista en profundidad supone la verbalización de una apropiación individual de la vida colectiva, de allí que no se trata del registro de datos y hechos sino de una serie de estrategias comunicativas a partir de las cuales se registra “un decir sobre el hacer” (Piovani, 2006, p. 219)

Se emplean en el marco de investigaciones no standards, que no tienen como objetivo principal producir generalizaciones estadísticas de sus resultados. Por las características de la entrevista en profundidad, la cantidad que se pueden llevar a cabo en un estudio es reducida.

### **Observación**

En el ámbito de la ciencia, la observación es un modo de establecer un contacto empírico con objetos, sujetos, situaciones de interés, a los fines de su descripción, explicación, comprensión.

A diferencia de la observación de nuestra vida cotidiana, la observación científica es sistemática y supone un conjunto de reglas o procedimientos y se enmarca, a su vez, en distintas disciplinas donde adquieren sentido.

Este proyecto propone realizar observaciones de clases que permitan analizar aquello que hacen los docentes y poder complementar la información obtenida en las entrevistas. En este sentido constituyen observaciones directas, no controladas (de campo) y , considerando la tipología propuesta por Gold (1958) es posible combinar distintos tipos, ya que hay momentos de observación con una participación en sentido débil<sup>7</sup> y otros de participante como observador, que supone el reconocimiento del investigador en el campo, que establece comunicación y contacto con informantes a lo largo de cierto tiempo, y tiene la posibilidad de participar en situaciones investigadas

Una de las razones de la selección de la institución, es precisamente nuestra posibilidad de participar de espacios institucionales relevantes para el tema de investigación (Talleres institucionales, Jornadas, Consejo Académico Institucional).

### **Análisis de documentos institucionales**

Los documentos institucionales permiten aproximarnos a la formalización de las propuestas pedagógicas del ingreso y del primer año, habilitando una perspectiva de conjunto, que enmarque las propuestas áulicas (en especial, aquellas que serán observadas) en el desarrollo de una programación más amplia que las contiene pero que las excede.

El acceso a documentación institucional permite establecer líneas de ruptura y / o continuidad con la información recuperada en las entrevistas y en las observaciones. Partiendo de reconocer la existencia de tensiones posibles entre aquello que está formalizado y aquello que se hace efectivo.

En este sentido, los documentos que explicitan aspectos normativos son considerados como parte de los discursos que se ponen en juego en la construcción de interpretaciones de la realidad; permiten analizar de que maneras esas normas son recuperadas por los propios sujetos y que sentidos, de todos los posibles, son los que en dichas normas se explicitan.

---

<sup>7</sup> Sentido débil de la participación por entender que toda observación supone una participación en la medida que puede incidir en la situación o en los sujetos investigados (Piovani 195)

Los documentos seleccionados para este proyecto son, en principio, planificaciones y programa, actas de reuniones institucionales, especialmente relativas al tema del ingreso y documentación institucional relativa a condiciones del trabajo docente

### **Muestra, unidad de análisis y universo**

En relación al problema de investigación, y considerando las investigaciones en relación con la problemática elegida, la unidad de análisis estará conformada por una muestra de los docentes del primer año.

El instituto ofrece una diversidad de carreras: Historia, Geografía, Física, Química, Biología, Inglés, Lengua y Literatura, Filosofía e Inicial. En cada carrera hay espacios de Fundamentación y espacios disciplinares específicos.

Las decisiones muestrales en este diseño no pretenden ser representativas porque no se espera producir generalizaciones posteriores. De allí que se seleccionarán docentes que representen un espacio de la fundamentación y un espacio específico de la carrera que presente el mayor nivel de abandono, por un lado, y de la carrera que presente el mayor nivel de permanencia, por otro. Esto habilitaría posibles comparaciones ulteriores.

### **Secuencia de trabajo**

La investigación reconoce dos momentos: el ingreso (acceso) y el sistema integral (primer año).

*Primer momento. Acceso:* Información relativa al Curso de ingreso.

La secuencia de trabajo se inicia:

1-acceso y análisis de los documentos relativos al ingreso, tanto institucionales, como provinciales y/o nacionales.

2-Entrevista con directivos. Participación en encuentros y jornadas.

3-acceso y análisis de actas de reuniones (encuentros/jornadas)

4-Entrevistas a docentes y Observaciones de clase durante el curso de ingreso

5-Elaboración de conclusiones relativas al primer momento

*Segundo momento. Sistema integral*

1-Entrevistas a docentes seleccionados del primer año según las decisiones muestrales

2-Observaciones de clases seleccionadas según las decisiones muestrales

3.Acceso y análisis de programas y proyectos de las materias observadas

4-Análisis del contenido de las entrevistas en complemento con los registros de observaciones y documentos seleccionados.

5-Elaboración de conclusiones relativas al segundo momento

6-Síntesis de conclusiones.

## **Bibliografía consultada**

Aréchaga, A.; Beliera, A.; Boix, O.; Corsiglia Mura, L.; Cueto Rúa, S.; Di Piero, M. E.; Galar, S.; Gubilei, E.; Henry, M. L. (2015). Puentes hacia la inclusión universitaria : Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012-2015). Cuestiones de Sociología

Armas, M. T.: (2011) Abriendo caminos: el proyecto de ingreso como acompañamiento de la trayectoria escolar. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata.

Birgin, A. (2006) "Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo", en Terigi, Flavia (comp.) Diez miradas sobre la escuela secundaria. Fundación OSDE – Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Birgin, A. (coord.) y otros (2014): Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur. Edit. Teseo. Buenos Aires

Botto, M. ( 2015): El curso de ingreso como pasaje y como isla: una vuelta de tuerca a la noción de "inclusión". El toledo de Astier. Departamento de Letras. UNLP

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI. Buenos Aires

Casamajor, A., Dussel, I., Ferrante, P., Montes, N., Pogrè, P., Rodríguez, C., Ros, C. (2014): Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente. Programa de investigación. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Cori, G. y otros (2008). Deserción en el primer año de los profesorado de formación docente del ISFD "Fray Luis Beltrán". . INFD. Santa fe

Correa, E. (2007) :Deserción y repitencia en la formación inicial de futuros docentes. ISFD Alejandro Carbo. INFD. Córdoba. Argentina

Coulon, A. (2008) La condición de estudiante. La entrada en la vida universitaria. EDUFBA. Salvador

Chiroleu, A. (1999)El ingreso a la universidad: las experiencias en Argentina y Brasil. UNR editora. Rosario

Davini, M. C. (2005): Estudio de la calidad y cantidad de la oferta de Formación Docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe final. M.E.C.y T.

Dussel, I. (2004): Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista” en Cuadernos de Pesquisa, vol. 34, N° 122, pp. 305-335.

Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires

Feldfeber, Myriam (2007) “La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina”, en *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.99,p.444-465.

Feldfeber,M; Puigross,A; Robertson, S.; Duhalde, M..(2018) La privatización educativa en la Argentina. Investigaciones Internacional de Educación

Gluz, N. (2011) Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”.UNGS. Los polvorines.

Frigerio, G. (2006) “Infancias (apuntes sobre los sujetos)” en Terigi, F. (comp.)Diez miradas sobre la escuela primaria. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.

Massobrio, V. y otros ( 2008) La alfabetización académica como estrategia de retención/inclusión en la formación docente de grado. ISFD N° 11. INFD. Lanüs. Buenos Aires

Montenegro, J. (2016). La construcción del ingreso como política de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata, 1995-2015. Memoria académica. Fahce. UNLP.

Pierella, M. P. (2018): “ El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum” en Espacios en Blanco. Revista de Educación, num. 28, junio 2018, pp. 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Piovani, J., Archenti, N., Marradi, A. (2007): Metodología de las ciencias sociales. Emecé editores. Buenos Aires.

Sautú, R, Boniolo, P., Dalle, P, Elbert, R. (2005) Recomendaciones para la redacción del marco teórico. los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. Biblioteca Virtual Clacso. Buenos Aires

Silva Laya, M. (2011) "El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico"., en Perfiles educativos, vol XXX, nro.120, 7-32.

Tinto, V. (1993) "Reflexiones sobre el abandono en los estudios superiores", en Perfiles educativos, Nro. 62, 56-63.

Soria, M. , Orellana, A., Chauqui, O (2010): Formas de la formación: dispositivos y estrategias didácticas en situación de ingreso a la universidad. Relato de experiencia. Universidad Nacional de Salta

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014) "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas", en Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen XI Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Tenti Fanfani, E. ( 2010 ) *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas. Ministerio de Educación de la Nación. Estudios Nacionales.*

Zarazaga Esteve, J. (2006): *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial.* En: Comentarios a los Informes Eurodyce y Ocde sobre la cuestión docente. Varios autores. Revista de Educación. España.

## **Fuentes**

Curso de ingreso. Pautas para su implementación (IF-2017-05137917-GDEBA-CGCYEDGCYE. Anexo II