

03

SERIE
ESTUDIOS
NACIONALES

**ESTUDIANTES Y PROFESORES
DE LA FORMACIÓN DOCENTE
OPINIONES, VALORACIONES
Y EXPECTATIVAS**

Coordinación

Emilio Tenti Fanfani

Equipo de investigación

Felicitas Acosta

Gabriel Noel

Tenti Fanfani, Emilio
Estudiantes y profesores de la formación docente : opiniones, valoraciones y expectativas .
- 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
v. 3, 212 p. ; 28x20 cm. - (Estudios nacionales)

ISBN 978-950-00-0823-5

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 23/11/2010

ISBN
978-950-00-0823-5

DISEÑO
María Pía REYES

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Alberto Estanislao SILEONI

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

María Inés ABRILE de VOLLMER

SECRETARIO DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

Domingo DE CARA

SECRETARIO DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Alberto DIBBERN

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Eduardo ARAGUNDI

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD

Mara BRAWER

DIRECTORA EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

Graciela LOMBARDI

DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Andrea MOLINARI

COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL INFED

Ana PEREYRA

ÍNDICE

Prólogo	07
Presentación	09
Capítulo I	
Configuraciones sociales y culturales de estudiantes y docentes de los ISFD: algunas claves interpretativas (Emilio Tenti Fanfani)	11
Estudiantes y docentes de ISFD	13
Breve estado de la cuestión	13
Carácter complejo del conocimiento que usan los maestros	14
Dos componentes de la formación docente: el espontáneo y el programado	15
Necesidades de articulación	17
Los efectos percibidos de la experiencia en los ISFD	17
Estudiantes y profesores de tiempo parcial	18
Valoraciones y sentidos comunes de docentes y estudiantes	20
Miradas cruzadas	25
El docente “facilitador del aprendizaje” e investigador	26
Las habilidades sociales de los docentes	27
Déficit de autoridad pedagógica	28
Vocación y necesidad	29
La mirada de adentro vs. la mirada de afuera	30
Comentarios finales	31
Bibliografía citada	33
Capítulo II	
Los formadores de docentes (Felicitas Acosta)	35
Los formadores de docentes: cuestiones en torno a su identidad profesional	37
Presentación. Los formadores de institutos de formación docente en nuestro país	38
1. La identidad profesional de los formadores desde los rasgos objetivos	39
2. La identidad profesional de los formadores desde los rasgos subjetivos	57
Corolario sobre los perfiles y las identidades profesionales: realidad emergente, horizonte o “fantasma”	74
Anexo del capítulo II	77
Bibliografía	117
Capítulo III	
Los estudiantes de los institutos de formación docente (Gabriel Noel)	119
1. Introducción	121
2. Perfil sociodemográfico de los estudiantes	121
3. Motivación para la entrada en la carrera docente	131
4. Razones de elección de los ISFD	133
5. Vida estudiantil en los ISFD	133
6. Evaluación y satisfacción con los isfd por parte de los estudiantes	138
7. La cuestión de las prácticas	141
8. Evaluación de los docentes	143
9. Evaluación de la formación recibida en términos del desempeño laboral	144
10. Influencias en la formación e identificación con corrientes o escuelas pedagógicas	146
11. Concepciones sobre el rol del docente en general	146
12. Concepciones sobre los factores que contribuyen a llevar a buen término la carrera docente	147
13. Opiniones sobre la educación, la escuela y la docencia en general	148
14. Opiniones sobre la evaluación en general	151
15. Opiniones sobre los objetivos de la educación en general	151
16. Uso de tic y actitudes respecto de las mismas	153
17. Posicionamientos morales	154

18. Consumo de medios informativos	159
19. Uso del tiempo libre	159
20. Lecturas	161
21. Participación en instituciones	162
22. A modo de resumen: la vida social de los estudiantes de ISFD a la luz de las dimensiones analizadas ...	164
Bibliografía	165
Anexo del capítulo III	169
Notas metodológicas sobre la estrategia cuantitativa del estudio sobre profesores y estudiantes de formación docente	203
1. Cuestionario	205
2. Muestra	206
3. Trabajo de campo	209
4. Procesamiento y análisis	209
5. Anexo. Tutores que participaron en el estudio	211

PRÓLOGO

El estudio que aquí presentamos, *Estudiantes y Profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Opiniones, valoraciones y expectativas*, integra la serie de estudios nacionales que la Coordinación de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente desarrolló a partir del año 2008. El sentido de estos estudios es impulsar la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, asumiendo que la profesión docente requiere conocimientos específicos y especializados que puedan dar cuenta de esa complejidad.

La investigación sobre los estudiantes y profesores de los ISFD fue realizada durante el año 2008 por un equipo coordinado por Emilio Tenti Fanfani, un distinguido especialista en Sociología de la Educación con una gran trayectoria en investigación sobre la condición docente en Argentina y en los países de la región. Esta investigación, a diferencia de la mayoría de las referidas a la formación docente, se concentra en las subjetividades de los formadores y de los estudiantes de los institutos, vale decir, en cómo unos y otros vivencian la experiencia formativa y en los sentidos que le atribuyen a la enseñanza escolar.

Las contribuciones de esta investigación resultan centrales no solo para los profesores y los estudiantes de la formación, a quienes les devuelve una imagen en espejo inobservable desde su experiencia personal, sino también, para quienes, desde distintos niveles de la gestión del sistema formador, apuntan al planeamiento y al diseño de dispositivos de mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Es posible que a esta altura el lector imagine que, dado que se trata de una investigación sobre subjetividades, el cuerpo del libro esté constituido por un análisis acorde a algunos de los métodos cualitativos más usados en las ciencias sociales para abordar estos temas. No obstante, en esta investigación -que el INFD le solicitó al IIPE-UNESCO, Buenos Aires-, el interés era contar con una imagen nacional que permitiera delinear una cartografía de las homologías y las diferencias entre estudiantes y formadores en las distintas regiones que integran nuestro país. Es por ello, que la principal técnica de registro fue una encuesta administrada por tutores institucionales a los estudiantes y docentes de cincuenta carreras de formación de docentes para los distintos niveles y modalidades del sistema, seleccionadas en forma aleatoria. El análisis de los resultados -incluidos en este libro- nos permite aproximarnos a algunas de las representaciones que actualmente circulan en esa especie de casa matriz constituida por las aulas de la formación y la información empírica que lo sustenta, con frecuencia se presenta en forma de tablas y gráficos.

En efecto, el examen de los datos, le ha permitido a un equipo con una gran trayectoria en investigación docente identificar núcleos de representación compartidos por formadores y estudiantes que plantean fuertes desafíos al planeamiento del sistema formador. Esta convergencia de percepciones y prácticas entre formadores y estudiantes provienen de la propia biografía escolar de unos y otros y colocan a los institutos en una relación de continuidad y ratificación en lugar de posicionarlos como ámbitos que posibilitan un descentramiento de las prácticas y las concepciones implícitas, propio del nivel superior.

Entre las concepciones asociadas constitutivas de ese núcleo de representaciones que los autores de este texto denominan “sentido común pedagógico” destacaremos aquí la relativa a los factores que determinan el aprendizaje. Tanto formadores como estudiantes confluyen en explicar el aprendizaje por atributos individuales tales como la motivación, la capacidad, la disponibilidad de tiempo y la voluntad; relegando a un segundo plano no solo los aspectos institucionales -los más dependientes de las prácticas pedagógicas- sino también las propias condiciones socio-económicas que, desde esta perspectiva, no influyen significativamente en los logros educativos.

Además, formadores y estudiantes coinciden en una evaluación sumamente positiva de las prácticas pedagógicas en los institutos. Los primeros se autoperceben con una sólida formación y están conformes con el clima institucional y con la disponibilidad y el uso que ellos mismos hacen de los recursos didácticos y tecnológicos en las instituciones formadoras. Los estudiantes, por su parte, valoran la calidad académica de los formadores, consideran adecuada la articulación curricular entre la teoría y la práctica y estiman que egresan con óptimos conocimientos didáctico disciplinares. La visión de los formadores sobre los egresados confluye con la de los estudiantes, pero se distancia de la que los mismos formadores tienen sobre quienes ingresan y cursan la carrera docente. Los profesores de

los institutos consideran que estos estudiantes no cuentan con los conocimientos mínimos suficientes para sostener exitosamente la carrera. En efecto, la gran mayoría de ellos no logrará titularse, pero no muchos formadores sienten compromiso o responsabilidad por la exclusión ya que las instituciones formadoras y sus prácticas pedagógicas no pueden torcer los determinismos individuales del aprendizaje.

El texto que se ofrece al lector profundiza y recorre un espectro mucho más amplio de dimensiones vinculadas a las subjetividades de docentes y estudiantes, pero nuestro interés en destacar las representaciones relativas al aprendizaje reside en que la toma de conciencia de la envergadura y la generalización de este núcleo representacional en el ámbito de la formación docente operó como motor para que un conjunto de equipos técnicos del INFD articuláramos nuestros esfuerzos con el horizonte de poner en foco las prácticas pedagógicas en las instituciones formadoras y de generar en los formadores y en los futuros docentes una actitud investigativa respecto de ellas.

El recorrido que propone el texto para presentar las distintas dimensiones de la subjetividad de formadores y estudiantes de los institutos es el siguiente: el primer capítulo constituye un marco interpretativo para la investigación desde el que se ponen en correspondencia los principales hallazgos. Luego, el texto está organizado en otras dos partes: la primera refiere a los formadores, la segunda a los estudiantes. Las confluencias y divergencias que pueden establecerse entre las percepciones de unos y otros aparecen señaladas en el primer capítulo.

El segundo capítulo se concentra en la identidad profesional de los formadores de los institutos. En él se revisan las investigaciones precedentes y se describen en base a la encuesta, en primer lugar, los rasgos objetivos que hacen a su identidad social: la distribución por sexo, etárea y socioeconómica; los consumos culturales ligados a su profesión y al uso de su tiempo libre; la participación en instituciones civiles o religiosas; la formación de grado y la trayectoria académica; la antigüedad en el ejercicio de la profesión; la dispersión laboral entre las instituciones formadoras del nivel superior, el trabajo docente en otros niveles del sistema y el trabajo remunerado fuera del sistema educativo y la intervención en otras tareas pedagógicas y de gestión en el instituto. En segundo lugar, el capítulo refiere a rasgos relevantes de la subjetividad: el grado de satisfacción y las expectativas, los fines atribuidos a la educación y a la función docente, la opinión sobre la organización institucional y pedagógica del instituto, el trabajo en equipo con los colegas, la concepción acerca de la evaluación, la percepción sobre los estudiantes, los marcos teóricos de referencia y los valores sociales que sostienen. Este capítulo se cierra con un anexo de tablas que complementan los datos presentados en el cuerpo del texto.

El tercer capítulo refiere a los estudiantes de la formación y, al igual que el de los formadores, se concentra primero en el perfil sociodemográfico. En este apartado se propone una clasificación de las trayectorias educativas que permite distinguir sentidos mentados al elegir la docencia. En cuanto a los aspectos subjetivos, ocupan un lugar relevante la motivación y las elecciones al momento de optar por la carrera docente, la sociabilidad en las instituciones formadoras, los cambios ideológicos asociados al paso por el ISFD, la evaluación de los institutos y de la calidad académica de los docentes, la articulación entre la teoría y la práctica en el plan de estudios, la apreciación de la formación recibida en términos de desempeño laboral, las concepciones sobre el aprendizaje, las opiniones sobre la educación, la escuela y la docencia, el uso y las actitudes ante las TICs, los consumos culturales y los posicionamientos ante dilemas morales. Este capítulo también está acompañado de un anexo de tablas complementarias.

Finalmente, aparecen un conjunto de notas en las que se aclaran las principales decisiones metodológicas que posibilitan al lector estimar la confiabilidad y la validez de los datos presentados.

Agradecemos a Emilio Tenti y su equipo el trabajo que ponemos a disposición. En este agradecimiento también queda incluido el equipo del INFD, coordinado por Liliana Calderón e integrado por Renata Colella y Gabriela Giordano, que tuvo a su cargo la convocatoria a los tutores que relevaron los datos del campo y el apoyo logístico en todas las instancias en las que fue requerido.

Deseamos que este libro se convierta en un material de consulta permanente en las instituciones formadoras y en los equipos técnico profesionales que gestionan el sistema y que se constituya en una línea de base desde la cual monitorear las transformaciones en las subjetividades de los formadores y los estudiantes de los institutos.

Ana Pereyra
Coordinación de Investigación
Instituto Nacional de Formación Docente

PRESENTACIÓN

En este libro se presenta la información recogida a través de encuestas a muestras nacionales representativas de docentes y estudiantes de los ISFD. Esta investigación se llevó a cabo en el marco de un convenio entre el IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, y el INFD. En muchos casos, los datos están acompañados de algunas interpretaciones y argumentaciones que pretenden aportar un sentido. El lector podrá tomarlas en cuenta, criticarlas, complementarlas, matizarlas o bien realizar su propia lectura de los datos. No existe una relación necesaria entre la información y el sentido que se le da a la misma. La lectura del dato es un proceso activo. Cada lector lee con sus propias categorías de percepción y valoración. Cada lectura moviliza un capital de conocimientos, experiencias y lenguajes. Por lo tanto, los argumentos que se proponen, más allá de su coherencia o plausibilidad, son incitaciones a la reflexión cuando no lisas y llanas provocaciones al pensamiento y elaboración de conclusiones propias.

Este tipo de trabajo de investigación, por sus características propias (dimensiones, extensión, costos, etc.), solo puede ser el resultado de un esfuerzo colectivo. Queremos dejar constancia aquí de la colaboración experta prestada por el Lic. Leandro Bottinelli en todos los aspectos relacionados con el diseño del cuestionario, la construcción de la base de datos y la producción de los cuadros estadísticos. El diseño de la muestra estuvo a cargo del Dr. Luis Acosta, un destacado especialista con una prolífica trayectoria profesional en el campo de la estadística social. La Lic. Lucía Caride asumió con profesionalismo y actitud positiva las tareas auxiliares relacionadas con la investigación. Colaboraron con el proyecto en calidad de pasantes las licenciadas Angélica Guntúriz, Charlotte Debeugny y Paula Marino.

Por último corresponde recordar que este proyecto no se habría podido llevar a buen término sin la cooperación de la Dirección de Investigación del INFD. En especial, cabe señalar que el trabajo de campo fue posible gracias al trabajo de un grupo de profesores tutores de diversos Institutos de Formación Docente de varias provincias argentinas. A la Coordinadora de Investigación Educativa del INFD, la Dra. Ana Pereyra, y a su equipo de trabajo, nuestro especial reconocimiento.

Buenos Aires, enero de 2010.

Emilio Tenti Fanfani
Coordinador de la investigación

CAPÍTULO I

CONFIGURACIONES SOCIALES Y CULTURALES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LOS ISFD: ALGUNAS CLAVES INTERPRETATIVAS

Emilio Tenti Fanfani

// Estudiantes y docentes de ISFD

En este estudio se presentan algunas características de los formadores de docentes y de los estudiantes de carreras docentes de los Institutos de Formación Docente (en adelante ISFD). Los primeros forman parte de un subconjunto muy particular del colectivo de profesores, aquel que tiene como objetivo formar a los futuros docentes. Unos y otros mantienen relaciones estrechas. En el interior del ISFD cada uno de ellos juega un papel diferenciado: unos son docentes, los otros son alumnos. Unos tienen una cierta autoridad sobre los otros. Pero ambos roles no están tan diferenciados, o al menos no están tan diferenciados como lo están en otros niveles del sistema escolar (inicial, primario, secundario o universitario). Muchos formadores de docentes son también estudiantes en otros ámbitos institucionales. A su vez, las evidencias indican que muchos de los que son alumnos de un ISFD son profesores en otros niveles del sistema. Por lo tanto es probable que no les sea difícil “ponerse en el lugar del otro”. Para entender la identidad de docentes y futuros docentes también es preciso incorporar en el análisis un dato fundamental: el aprendizaje de este oficio se realiza en dos momentos: uno espontáneo (se aprende a ser maestro desde que se es alumno) y otro programado (en los ISFD). El oficio de docente no se comienza a aprender en los ISFD sino que se comienza a conformar como un conjunto de esquemas de percepción, de valoración y de acción desde el momento mismo en que los agentes ingresan al sistema escolar (normalmente a los 4 o cinco años de edad). Esta “proximidad de roles” tiene sus consecuencias, algunas de las cuales vamos a analizar en el texto que sigue. Entre ellas, cabe adelantar aquí que las experiencias comunes y prolongadas contribuyen a conformar una especie de “sentido común pedagógico” que se manifiesta en una serie de actitudes y valoraciones compartidas acerca de temas de la agenda de política educativa, cuestiones pedagógicas, procesos e dispositivos de formación docente, etc. En muchos casos estas visiones que el sistema escolar genera en sus agentes se oponen a las miradas de aquellos (especialistas, expertos, etc.) que miran las cosas de la formación, “desde afuera y a la distancia”. En muchos casos esta tensión se procesa en términos de la vieja y estéril oposición entre “teoría” (por lo general patrimonio de los expertos) y “práctica” (que tiene a los agentes escolares como protagonistas).

Por último, en este capítulo se señala una especie de contradicción entre la adhesión a la vieja ideología de la docencia como “vocación” y las evidencias empíricas que contradicen esta vieja representación del oficio.

// Breve estado de la cuestión

Del estado del arte realizado en el marco de este estudio se infiere que la mayoría de los estudios encontrados sobre la temática de los profesores y estudiantes de los alumnos de las instituciones formadoras de docentes se caracterizan por un fuerte interés normativo¹. En este sentido, proponen ideas, argumentos, modelos y propuestas para mejorar la calidad de la formación de los docentes. Apuntan a proveer indicaciones acerca de qué características deberían tener los formadores de docentes, cuáles serían los perfiles deseados, cómo deberían ser formados y reclutados, etc., y hacen lo mismo para el caso de los estudiantes y futuros docentes.

Existe en la literatura una preocupación por encontrar los mecanismos que aseguren el mejor reclutamiento, la mejor formación, etc. Pero, al menos en el contexto nacional y latinoamericano, no existen programas sistemáticos de investigación que se interesen por conocer las cualidades reales de docentes y estudiantes de las instituciones de formación docente, cómo viven sus experiencias y qué sentidos les dan, cuáles son sus representaciones y expectativas tanto relacionadas con las principales dimensiones de los procesos formativos como acerca del sentido de su propio trabajo, sus proyecciones futuras, etc.

El conocimiento que se tiene de estos actores colectivos concierne la mayoría de las veces a sus características sociodemográficas básicas (género, edad, formación previa, condiciones de trabajo, antigüedad en la docencia, etc.) y se basan en estudios de carácter censal que producen los

¹ Ver en el anexo correspondiente la bibliografía reseñada

ministerios de educación en forma más o menos sistemática.

Aparecen con frecuencia afirmaciones acerca de los futuros docentes como pertenecientes a sectores sociales cada vez más bajos, primera generación de estudiantes de nivel terciario, de mala formación básica previa, con tendencia a la feminización creciente, etc. Estos supuestos en muchos casos ocupan el lugar de “la teoría” y el fundamento de visiones por lo general críticas (de la calidad de los procesos de formación, de las capacidades de las instituciones de formación, etc.). Quizás esto ayude a explicar por qué la formación docente es siempre objeto de reformas críticas, lo que habla del escaso éxito de las mismas.

Menos frecuentes son los estudios que apuntan a conocer la subjetividad de docentes y estudiantes. Al parecer, estos últimos han merecido menos atención que los docentes. En el contexto de los países centrales (Europa y los Estados Unidos) son mucho más frecuentes las investigaciones sobre los cambios en los perfiles y experiencia social de los estudiantes universitarios en general, pero es más difícil encontrar un interés análogo en relación con los futuros docentes.

En este contexto, la revisión de la literatura muestra que el conocimiento parcial e insuficiente de estos agentes se combina muchas veces con el uso y abuso de una serie de prejuicios y supuestos raramente basados en evidencias empíricas. Al mismo tiempo también es muy común encontrar afirmaciones contradictorias. Un ejemplo de ello es la eterna discusión (que pareciera no tener solución) entre aquellos que afirman que el principal problema de la formación docente es que por lo general enfatiza la formación pedagógica y aquellos que sostienen lo contrario, es decir, que el problema está en que los docentes tienen escaso conocimiento de los contenidos disciplinarios que deben transmitir a la futuras generaciones. Las mismas discusiones se presentan cuando se trata de evaluar el lugar que los docentes de instituciones formadoras y estudiantes ocupan en la estructura social. Mientras que algunos creen que hay una tendencia a la “proletarización” o empobrecimiento, otros sostienen que no hay evidencias para hacer tal afirmación. En ambos casos se trata más bien de “creencias” que de conocimiento sustentado en sólidas evidencias empíricas.

Con respecto a los profesores, en la literatura se observa la existencia de una preocupación por definir su identidad (no es un docente cualquiera, es un docente formador de docentes), lo cual no deja de tener ciertas particularidades acerca de las cuales no existe consenso. En términos generales, tiende a existir un acuerdo en afirmar que se trata de una categoría que tiene un “status profesional” ambiguo. En Europa predomina una preocupación por su profesionalización (entendida, la mayoría de las veces, como una elevación de los títulos requeridos para desempeñar la función, como maestrías y doctorados). No existe un modelo explícito y coherente para llegar a ser profesor-formador de docentes, por eso en Francia la pregunta “cómo se llega a ser formador” tiene una cierta presencia en el campo de la investigación educativa.

En síntesis, una somera revisión del “estado de la cuestión” invita a realizar trabajos de investigación fundados en datos con el fin de aportar bases más realistas y racionales a los debates, que por lo general se traducen en meros enfrentamientos de “ideas”, “modelos” o “teorías” con escaso sustento en las evidencias empíricas. Este tipo de discusión difícilmente permite llegar a acuerdos prácticos para la definición y ejecución de políticas de mejoramiento efectivo de la formación docente.

// **Carácter complejo del conocimiento que usan los maestros**

Ejercer la docencia requiere la posesión y uso de determinados conocimientos y habilidades. Antes de preguntarse cuándo, cómo y dónde se adquieren es preciso tomar una posición respecto de su propio estatuto o naturaleza. Dos conceptos centrales de la epistemología de Karl Polanyi pueden ayudarnos a entender la naturaleza del conocimiento del maestro, que no es distinto del conocimiento del investigador, del médico o del artesano. El conocimiento, según este autor, tiene dos cualidades básicas: es personal y tácito. Al referirse al tipo de conocimiento movilizad por los científicos en sus prácticas de investigación dice que este es personal, ya que “en todo acto de conocimiento interviene una contribución apasionada de la persona que conoce el objeto que quiere conocer”, y a continuación aclara que este componente “no es una imperfección sino un factor vital del conocimiento” (Polanyi, 1990: 70). Esto no quiere decir que el conocimiento sea arbitrario, subjetivo y egocéntrico, ya que el científico reconoce que su práctica debe someterse a exigencias independientes de su voluntad (en este sentido es una práctica responsable). Pero si es cierto que toda práctica científica está atravesada

por elementos personales tales como pasiones, ideales, esperanzas, visiones, etc., no nos es neutral como algunos pretenden.

A su vez, el conocimiento es tácito, es decir que no se puede expresar solo con palabras: cualquier agente social conoce y sabe mucho más de lo que puede decir con palabras y fórmulas. El conocimiento tácito de Polanyi es en cierto sentido equivalente al “sentido práctico” del sociólogo francés Pierre Bourdieu (2008). Desde esta perspectiva, lo tácito es también estratégico, ya que constituye “la facultad fundamental de la mente”, que “crea el conocimiento explícito, le da significado y controla sus usos” (Polanyi, 1988: 193).

El conocimiento tácito ocupa un lugar central en el trabajo científico, pero es aun más central en profesiones prácticas como la medicina o la docencia. En realidad, todas las actividades humanas (por ejemplo, nadar o andar en bicicleta) suponen un realizador dotado de habilidad (entendiendo “habilidad” como un sinónimo de “competencia” pero más rico de significados). Desde este punto de vista, el maestro, como ejecutante virtuoso, no aplica reglas, preceptos, modelos o teorías, y por esta razón es sumamente reductor decir que “tal docente en el aula aplica la teoría de...” Ejercer la enseñanza (al igual que ejercer la medicina) es mucho más que eso. Es verdad que las “reglas del arte” que pueblan los manuales y tratados (de pedagogía o de clínica médica) pueden ser útiles y orientar o guiar las prácticas humanas, pero a condición de integrarse al conocimiento práctico o tácito de un arte, ya que no lo pueden sustituir.

Sobre estas premisas, la pregunta acerca de cómo se aprende un arte o cómo se adquieren las habilidades necesarias para el ejercicio de una actividad adquiere un sentido muy particular. Lo primero que hay que decir es que si existen dos tipos de conocimientos (uno tácito y otro explícito o formal) es plausible pensar que también existen dos modos de apropiación o aprendizaje: uno formal, propio de las instituciones escolares y otro no formal o espontáneo. Es aquí donde cobran una importancia estratégica fundamental mecanismos como el ejemplo práctico, la imitación o la emulación, que por lo general operan en forma no consciente y no planificada. En efecto, para apropiarse del conocimiento tácito es preciso “someterse a la autoridad de un maestro, es decir, a la tradición, aun cuando, en última instancia, cada uno debe descubrir sólo ‘el sentido justo de un acto de habilidad’” (Polanyi, 1988: 162).

La relación temprana, continuada y sistemática de un alumno con sus maestros a lo largo de muchos años permite incorporar modos de hacer, formas de enseñar y estilos de comunicación, de ejercicio de la autoridad, de relacionarse con los otros y con la autoridad, de resolver y enfrentar conflictos, etc. que constituyen componentes fundamentales del conocimiento tácito del maestro. El conocimiento tácito que el futuro docente aprendió en forma espontánea y no completamente consciente cuando fue alumno (y lo continúa siendo aún en los ISFD) no es fácil reemplazarlo por el aprendizaje formal de teorías, modelos o lenguajes. Incluso puede suceder que exista una contradicción entre lo que se sabe decir y expresar (en términos de conceptos, teorías, modelos, etc.) y lo que efectivamente se usa en el oficio. En muchos casos los agentes son conscientes de esta contradicción y la viven con cierta angustia y malestar. En otros puede pasar completamente desapercibida.

// Dos componentes de la formación docente: el espontáneo y el programado

Si uno se limita al plano de lo formal, podría creer que el futuro profesor se forma en el ISFD. Sin embargo son muchos los analistas que han observado que los docentes comienzan a formarse mucho antes del ingreso a un ISFD (Alliaud, 2007). En realidad la docencia es un oficio que, a diferencia de la mayoría del resto de los oficios, comienza a aprenderse desde la más tierna infancia: el oficio de docente se aprende desde el primer día de la carrera escolar. De este modo, no hay tanta distancia entre el rol de estudiante y el rol de profesor; en todo caso, la distancia es mucho menor de la que existe entre el médico y el paciente², lo que crea una complicidad y una proximidad particular entre ambos

² Aunque también en este caso hay proximidades. Los médicos corren el riesgo de enfermarse cuando al estar en contacto con sus pacientes. Y estos, en muchos casos, aprenden muchos trucos y tecnologías de curación. En el psicoanálisis, muchos pacientes crónicos terminan por ser una especie de psicoanalistas prácticos.

roles. Esta es otra razón que contribuye a explicar lo difícil que es introducir innovaciones en los procesos de formación inicial y permanente de los maestros. Es sabido que los primeros aprendizajes, en especial esos que ocurren sin programación (ya que en verdad el maestro de primaria no está enseñando a ser maestro, sino que enseña matemáticas, lengua, geográfica, es decir, el currículo escolar) tienen un peso determinante en toda trayectoria biográfica. Los aprendizajes espontáneos producen efectos dotados de una fuerza particular, porque parecieran no tener a la pedagogía como origen. Lo que se aprende en la casa, a través de las experiencias cotidianas, de las relaciones con los padres, hermanos, familiares, amigos, etc. (lo que algunos sociólogos llaman “socialización primaria”) no responden a un programa, y sin embargo producen efectos muy duraderos y estratégicos, porque determinan los aprendizajes posteriores. Es como aprender la lengua materna, en relación con el aprendizaje formal de una lengua extranjera.

Ahora bien, ese rol docente que se aprende cuando uno es alumno es reforzado y confirmado por todos los aprendizajes posteriores de los futuros docentes, incluso los que se desarrollan en el seno de los ISFD. Lo que se aprende en estas experiencias son formas (modos de hablar del maestro, de “dar clase”, de relación con los alumnos, de emplear el cuerpo, de ejercer la autoridad, etc.) que permanecen incluso en forma independiente de los contenidos que se transmiten. El modo “tradicional” de ser docente permanece aunque hayan cambiado el programa de contenidos. Se pueden enseñar en forma “tradicional” las teorías pedagógicas mas “modernas, progresistas o críticas”, sin que esta contradicción en las cosas constituya un problema en el plano de la conciencia de los agentes. No es raro observar que se enseñen ideologías pedagógicas críticas del autoritarismo pedagógico, de la pedagogía tradicional, etc., utilizando formas y estilos completamente tradicionales (conferencias y clases magistrales pronunciados por individuos que monopolizan la palabra y la autoridad ante auditorios de gente callada que está allí para escuchar y tomar notas, etc.). Incluso el que habla puede cómodamente denunciar (con toda autoridad y buena conciencia) el “divorcio entre teoría y práctica” sin percatarse de que justamente él está incurriendo en eso que denuncia.

Una prueba de ello es que nadie “enseña” la pedagogía tradicional. En otras palabras, los programas de formación inicial y continua de docentes son modernos en los discursos y tradicionales en las estrategias y prácticas de enseñanza-aprendizaje. Los programas cambian según los tiempos y las modas conceptuales, los enfoques disciplinarios, etc., pero las formas permanecen ancladas en un patrón tradicional. Es más: cuando las prácticas cambian (no hay que extremar el argumento de que los programas se actualizan y las estrategias de enseñanza-aprendizaje permanecen constantes) lo hacen como efecto de ciertas situaciones objetivas novedosas, como la composición sociocultural del alumnado, el tamaño de los grupos de alumnos, la crisis en la relación entre las generaciones, el efecto de los consumos culturales masivos de los niños y los adolescentes, el cambio en el equilibrio de poder entre los géneros, etc.

Hoy, en muchas instituciones “no se da clase” como se hacía hace cincuenta años, los alumnos tutean a los profesores, no “se toma examen” como antes, no se lo hace con la misma frecuencia, los sistemas de disciplina y producción del orden son distintos, etc. Pero todos estos cambios específicamente pedagógicos (en el sentido restringido de prácticas de enseñanza-aprendizaje, modelos de relaciones sociales entre maestros y alumnos, rituales escolares, uso del tiempo y el espacio escolar, modelos de autoridad, etc.) por lo general no fueron planificados y no responden a un programa y menos a un modelo pedagógico explícito y deseado. En otras palabras, no son el resultado deseado de una política, sino efecto de determinadas circunstancias. Incluso podría afirmarse que esta “nueva pedagogía” es problemática, es decir, es denunciada y criticada como un problema. En otras palabras, no es pedagogía tradicional ni pedagogía “moderna” (entendido como un modelo pedagógico coherente, racional y adecuado a las nuevas condiciones del presente) sino una especie de simulacro degradado de la pedagogía tradicional. Muchos profesores redefinen y negocian los viejos dispositivos pedagógicos y mantienen ciertos rituales pero despojados de los significados que le daban un sentido, todo en aras de asegurar cierta normalidad en el desarrollo de su tarea en las aulas. En las escuelas populares no rige ni la pedagogía tradicional y ninguna pedagogía moderna, sino que, por lo general, se hace “lo que se puede”, con los recursos de que se dispone.

El carácter temprano y continuado del aprendizaje del oficio no es una novedad. Sin embargo, es probable que quienes planifican y ejecutan los programas de formación docente no siempre tengan en cuenta las implicaciones que tiene este hecho fundamental y específico de la formación profesional de los docentes. No es muy común que la formación formal de los futuros docentes se base en un

diálogo entre los aprendizajes ya incorporados en los alumnos y los aprendizajes que se quieren desarrollar en el ISFD. Hacerlo supone que se tiene conciencia acerca de qué se sabe, cómo se sabe y qué efectos tienen sobre los procesos futuros de formación docente.

/ / Necesidades de articulación

Los aprendizajes primeros y fundamentales (en el sentido que son el fundamento sobre el que se asientan los aprendizajes posteriores) tienen por lo menos una cualidad que los vuelve particularmente eficientes y duraderos. Esta cualidad se relaciona con su carácter no consciente, o parcialmente consciente, y en su existencia liberalmente “incorporada”, es decir, depositados en el cuerpo de los alumnos y futuros profesores.

Los aprendizajes espontáneos aparecen dotados de un “efecto de naturalidad” que dificulta aprehenderlos como aprendidos. Estas cualidades le dan a estas disposiciones incorporadas una gran capacidad de estructurar determinadas prácticas y modos de hacer las cosas en el aula. Por ejemplo, cuando la niña o el niño “juegan a ser maestros” y “dan clase”, “toman examen”, usan la tiza y el pizarrón, imponen su autoridad, dan órdenes y emplean esquemas de percepción y valoración del aprendizaje (distinguen entre alumnos más o menos inteligentes, lentos y rápidos, disciplinados e indisciplinados, responsables e irresponsables, esforzados e indolentes, etc.) no son totalmente conscientes que eso que piensan y hacen es aprendido. Hacen lo que les parece obvio y natural que tiene que hacer un maestro. No están rindiendo un examen o repitiendo una lección, sino que “hacen lo que naturalmente hace un maestro”. Incluso cuando los futuros maestros o profesores son hijos de docentes, su aprendizaje comienza incluso antes de ir a la escuela. Esta “endogamia” del oficio (casi el 60% de los estudiantes de ISFD tienen un docente en su círculo familiar cercano, y este porcentaje llega al 68% en el NOA) es otro factor que contribuye a definir el carácter decididamente precoz del aprendizaje del “rol docente”.

Entonces, ¿cómo se articulan estos primeros aprendizajes con los que se desarrollan en los ISFD? La pregunta, en un primer momento, no es normativa (también podría y debería serlo) sino fáctica. En otras palabras, ¿existe continuidad o contradicción entre los aprendizajes espontáneos y los planificados? ¿Qué es lo que sucede cuando los primeros entran en contradicción con los segundos? ¿Cuáles son los que se imponen como criterios estructuradores de las prácticas de los docentes? Cuando decimos “prácticas de los docentes” nos referimos específicamente a los modos de relacionarse con los alumnos, de generar y administrar la autoridad, de producir y administrar el orden en las instituciones, de “impartir la enseñanza”, de “evaluar”, etc. El análisis crítico de esta relación es particularmente necesaria cuando en los programas de formación se incluyen contenidos (teorías, enfoques, corrientes pedagógicas, etc.) cuya normatividad se opone radicalmente a “los modos de hacer las cosas” incorporados en forma no consciente. Tendemos a creer que el análisis de esta relación demasiadas veces está oscurecido por la oposición entre “práctica y teoría”. Más adelante nos volveremos a referir a esta oposición, por lo general mal formulada y por lo tanto tan reiterada como estéril.

/ / Los efectos percibidos de la experiencia en los ISFD

Pese a la idea de continuidad arriba apuntada, el paso por el ISFD no deja de producir efectos. Al menos esto es lo que manifiesta la mayoría de los estudiantes. Por lo tanto, entre la formación espontánea y la formación programada existe una especie de continuidad, pero se trata de dos etapas que tienen efectos específicos. La mayoría absoluta considera que la experiencia como alumno en un ISFD tiene un impacto en su vida individual y social y “hace una diferencia” en su trayectoria (reconocimiento que es más frecuente entre los estudiantes del NEA y el NOA), y también manifiesta que “la pasa bien” en el instituto. El efecto socializador de la experiencia estudiantil se observa también en el hecho de que la mayoría declara que el ISFD es una institución donde predomina “la buena onda”. La absoluta mayoría parece bien integrado y solo un 14% manifiesta sentirse “como sapo de otro pozo” en las instituciones donde cursan; esta satisfacción es más frecuente entre los que estudian en ISFD pequeños.

Más polarizadas y diferenciadas son las opiniones de los estudiantes cuando se trata de evaluar los márgenes de participación de que disponen en los ISFD. Una mayoría relativa reconoce que se les ofrecen espacios de participación, pero casi un tercio no concuerda con esta proposición. La oportunidad de participación es más frecuente en los ISFD estatales (43.2%) que en los privados (36.2%). En síntesis, la absoluta mayoría de los estudiantes (64.9%) reconoce que “estudiar en el instituto cambió [su] modo de pensar y entender la vida”. Por otro lado, si bien la mayoría reconoce que estudiar en un ISFD requiere un esfuerzo análogo al que exige la universidad, casi un cuarto (23.9%) no está de acuerdo con esta proposición. Incluso uno de cada cinco declara que “no hay grandes diferencias entre estudiar en el instituto y el colegio secundario”. Estas proporciones son significativas ya que no es fácil suscribir una proposición semejante, sin afectar la autoestima de los encuestados.

// Estudiantes y profesores de tiempo parcial

La información que arrojó la encuesta sobre diversas dimensiones de las condiciones de vida y de trabajo de estudiantes y docentes de los ISFD permite afirmar que el estudiante y el profesor de tiempo exclusivo son más una excepción que una norma.

En efecto, estamos lejos del estudiante universitario tradicional, típico del momento previo a la masificación de los estudios postsecundarios. En efecto, hubo un tiempo en que la condición estudiantil tenía más peso que la condición juvenil para determinar una identidad determinada, pero en las condiciones actuales, es probable que sea la juvenil la de más peso para determinar la propia identidad. A su vez, el estatuto de “profesor de ISFD” tampoco es fuerte, ya que solo un 10 % de los mismos declara ejercer esta actividad en forma exclusiva. En ambos casos estamos en presencia de identidades débiles, es decir, compartidas con otras: muchos alumnos son también trabajadores, un porcentaje significativo de ellos son docentes; a su vez, la mayoría de los formadores de docentes enseñan en otros niveles del sistema educativo o bien tienen una actividad laboral ajena a la docencia.

Existen algunos rasgos que distinguen a los profesores de ISFD del resto de los profesores que no tienen inserción en este nivel. Los formadores tienen una edad promedio más alta que el conjunto de los docentes argentinos. Por otra parte, tienen un promedio de 20 años en la docencia y 13 años de trabajo en los ISFD. Estas cifras indican que para llegar a ser formador hay que pasar un proceso previo de trabajo en los diversos niveles del sistema educativo. Ser profesor en un ISFD pareciera tener un valor especial y es una condición reservada a una minoría de docentes. El proceso por el cual se llega a ser profesor de ISFD no puede ser reconstruido con los datos de este estudio, pero es probable que, dado el estatuto de esta posición, se trate de un proceso en gran medida informal, hecho tanto de decisiones e intereses individuales de los agentes como de oportunidades y exigencias implícitas de las instituciones formadoras. Asimismo, es probable que la lógica del recorrido para ocupar una posición docente en un ISFD tenga ciertas particularidades asociadas con las características de los agentes: es probable que no sea la misma para un profesional universitario común (un contador, un abogado o un sociólogo) que para un docente titulado en los ISFD.

La inserción laboral del formador es muy particular. Son pocos los que ejercen la docencia en forma exclusiva en los ISFD (aproximadamente un 10%). La gran mayoría de ellos son docentes de primaria (17%) y secundaria (47%). Un cuarto de ellos tuvo una experiencia docente en el nivel superior universitario durante los últimos 10 años; la proporción llega al 40% en la Ciudad de Buenos Aires, mientras que solo llega al 20% en el NOA. Esta diferencia se debe a la distribución desigual de la oferta de educación universitaria en el territorio nacional. En materia laboral, el 21% de los formadores tiene una actividad laboral remunerada por fuera del sistema educativo. Un tercio de los formadores se desempeña en más de un ISFD. Esta proporción sube a 42% en el área del Gran Buenos Aires y La Plata, por la mayor oferta educativa existente en ese territorio. Casi la mitad (47%) de los formadores está a cargo de 2 y 3 materias. Alrededor de un cuarto (26%) dicta 4 o más materias, mientras que en el otro extremo una proporción casi igual (37%) sólo está a cargo de una.

Por otro lado, llama la atención que los formadores trabajen en promedio más horas fuera de los ISFD (18.8 horas semanales) que como formadores de futuros docentes (13.5 horas semanales). Esta división del tiempo de trabajo contribuye a debilitar la identidad del formador, su pertenencia a un cuerpo con una tradición, una carrera, y un “estatuto” profesional definido.

Si se mira el nivel de formación de los profesores de los ISFD, casi todos acreditan títulos de nivel superior, pero los que poseen títulos de maestría y/o doctorado son una exigua minoría. Así como hay estudiantes que son docentes, también existe una elevada proporción de formadores que al mismo tiempo desempeñan el rol de estudiantes. El elevado porcentaje de profesores/estudiantes atenta contra la figura del profesor de ISFD cuya actividad principal es la docencia en ese nivel. En efecto, una alta proporción de docentes está cursando estudios mientras se desempeña en los ISFD. Un 35% de ellos realiza estudios de educación superior (incluidos los postgrados). Pero en este rubro también se manifiestan diferencias regionales, ya que el porcentaje baja a 25% en la CABA y sube al 54% en el NOA (42% en el NEA). Tienen más probabilidades de cursar estudios los profesores más jóvenes y aquellos que pertenecen al nivel socioeconómico bajo (40%). El 83% declara haber participado en algún curso de capacitación durante los últimos dos años. También llama la atención que, incluso entre los profesores de más de 55 años, es significativa la proporción de quienes han realizado actividades formales de capacitación.

De esta manera, el tiempo de la mayoría de los docentes de ISFD se reparte entre su trabajo en las instituciones formadoras, el desempeño de la función docente en otros ámbitos del sistema educativo o bien en actividades fuera del sistema educativo y la realización de estudios de grado o postgrado y cursos de capacitación. Este tiempo activo múltiple y segmentado de los docentes de ISFD es una marca característica distintiva de su identidad. Queda pendiente analizar con mayor profundidad las implicaciones de este esquema de compromisos simultáneos sobre la calidad de su propia experiencia laboral y formativa.

El estatuto de los alumnos que cursan la carrera docente en los ISFD guarda una especie de homología estructural con sus profesores. En primer lugar, son muy pocos aquellos que responden a la figura tradicional del “estudiante” como ocupación exclusiva que estaba en la base de una identidad social bien determinada. La figura prototípica de esta construcción social era el estudiante de clase alta o media que predominaba en los claustros universitarios de las universidades públicas argentinas de los años sesenta. Esa categoría social se constituyó en actor colectivo casi universal a partir de los famosos acontecimientos de Mayo de 1968 en Francia (y también en otros países de Europa y América). Se trataba de un estudiante “full time”, en muchos casos alejado de su familia de origen (pero financiado por ella), cuya ocupación dominante era precisamente “ser estudiante”. Estas condiciones objetivas estaban en la base de todo un estilo de vida estudiantil, bohemio, que se desarrollaba en espacios urbanos específicos (los barrios universitarios).

En relación con lo anterior, hay que tener en cuenta que la gran mayoría de los estudiantes está inserta en el mercado de trabajo. Mientras que casi un cuarto puede calificarse de inactivo, el 53% está ocupado y un cuarto manifestó que está buscando trabajo. Es probable que esta condición de “desocupado” esté sobre-representada en esta encuesta por el indicador simple utilizado para detectarla. En este caso también se presentan diferencias significativas en el territorio nacional. La condición de ocupado caracteriza a dos terceras partes de los estudiantes de la CABA, mientras que en el NEA solo llega al 39%. A su vez, el 18% de los estudiantes trabaja o trabajó en el sistema educativo formal, pero esta experiencia es típica de los estudiantes de CABA y GBA. En estos territorios los porcentajes de estudiantes/docentes son de 31 y 27%, mientras que en el NOA y NEA bajan al 4 y al 9% respectivamente.

Por otra parte, además del trabajo existen otras condiciones que limitan la capacidad de los estudiantes de consagrarse exclusivamente al desempeño de su rol en los ISFD. En efecto, el 15% de los encuestados tiene 30 o más años de edad (el porcentaje sube a 21% en el GBA) y la edad se asocia con la probabilidad de asumir otros compromisos familiares. De hecho, uno de cada cuatro estudiantes de ISFD vive en pareja o está casado y un 20% declara tener por lo menos un hijo. A lo anterior se agrega que un 6.3 % de los estudiantes de ISFD declara que está cursando otra carrera terciaria o universitaria.

De las características arriba señaladas se deduce que en los estudiantes de los ISFD (al igual que en la mayoría de los universitarios) la identidad estudiantil convive con la juvenil, con la que provee el puesto de trabajo o bien la posición en la propia familia. Hoy la condición estudiantil en muchos casos no es la dominante en términos de definición de una identidad y un estilo de vida.

// Valoraciones y sentidos comunes de docentes y estudiantes

Las condiciones en que se desarrolla la construcción del oficio del docente determinan el grado más o menos amplio de consenso o disenso en materia de actitudes, valoraciones y expectativas. Las posiciones y actitudes de estudiantes y profesores de ISFD en ciertas cuestiones tienden a ser homólogas (consenso) y en determinados casos tienden a configurar cierto conformismo en relación con dimensiones relevantes (pedagógicas, institucionales, del proceso de formación de los docentes). En otros casos, tiende a prevalecer una diversidad de posiciones tanto en el interior de cada colectivo como entre ellos.

Para explicar los casos de consenso y conformismo quizás sea útil recordar que más que ruptura existe una gran continuidad entre la experiencia de la formación en los ISFD y el trabajo en las aulas de las escuelas y colegios. Es probable que esta continuidad u homología constituya un poderoso factor de reproducción no solo de ciertos modos de ver las cosas de la enseñanza y el aprendizaje, sino también de hacer las cosas en las aulas y las instituciones.

La profesión docente se diferencia de las otras profesiones precisamente por esta continuidad de experiencias en el sistema escolar. El profesor es el único profesional que se pasa prácticamente toda la vida en el ámbito escolar: ingresa a los cuatro años a un preescolar y se jubila a los 65 años en otro establecimiento escolar (que incluso puede ser el mismo en el que fue alumno). En otras palabras, el maestro se pasa toda su vida en la escuela (usando “escuela” para referirse a un mundo fuertemente estructurado por una serie de reglas y una cultura relativamente homogénea). El resto de los profesionales, en su trayectoria vital, pasa por dos experiencias claramente diferenciadas: la de su formación básica y profesional (la escuela, el colegio, la facultad) y el trabajo. Si bien vivimos tiempos que nos llevan a la educación permanente, queda el hecho de que la formación escolar se realiza en un espacio y un tiempo que es claramente distinto del espacio del trabajo, de la producción y de la creación.

En la Argentina muchos ISFD funcionan en edificios de educación primaria y/o secundaria, que no han sido hechos para formar profesores, sino para educar a niños y adolescentes. Sin exagerar el peso de la dimensión espacial, esta es una dimensión fundamental de cualquier institución, ya que su misma presencia contribuye a conformar la experiencia de quienes la habitan. Pero además de la homología del espacio físico, existen también una serie de reglas y dispositivos que ordenan el trabajo y el tiempo de los alumnos de los ISFD que en muchas ocasiones reproducen los dispositivos de la escuela secundaria y primaria. Por eso muchos especialistas han podido afirmar que en muchos ISFD “se trata a los futuros docentes como niños”, en el sentido que se les imponen las mismas rutinas de ordenamiento del tiempo, el mismo modelo de relación profesor-alumno que rige en la escuela, los mismos sistemas de evaluación, los mismos dispositivos disciplinarios, etc. De este modo, ser alumno de un ISFD no tiene mucho parentesco con la de un estudiante universitario, en especial de una universidad pública.

Esta continuidad de los dispositivos socializadores de los futuros docentes contribuye a crear un mundo cerrado, relativamente inmune a las influencias externas (de las universidades, de los campos disciplinarios, del mundo de la investigación y el desarrollo tecnológico, del arte en sus distintas manifestaciones, etc.) y por eso mismo propenso a producir y reproducir un sentido común que se expresa en miradas relativamente homogéneas acerca de las cosas de la escuela.

Los resultados de las encuestas de opinión realizadas a muestras representativas de docentes y estudiantes de los ISFD muestran un sorprendente consenso acerca de ciertas cuestiones que tienen que ver con la identidad profesional de los docentes, que se manifiesta tanto en el interior de cada colectivo como entre los mismos. Cuando profesores y estudiantes son invitados a evaluar distintos aspectos relacionados con las principales dimensiones del proceso de formación, las respuestas muestran la existencia de un alto grado de acuerdo. En otras palabras, el mundo de los ISFD pareciera ser un mundo donde en gran parte tiende a reinar el consenso. Veamos a continuación algunas evidencias que abonan esta proposición.

a) Acuerdo de los formadores sobre las condiciones de trabajo en los ISFD

La mayoría de los formadores son optimistas al momento de evaluar las políticas y condiciones de trabajo en los ISFD. Este pareciera ser una característica generalizada en todas las regiones y solo en el ámbito de la CABA puede percibirse un menor nivel de optimismo. La mayoría (con porcentajes iguales o superiores al 50%) percibe mejoras en dimensiones tales como los recursos tecnológicos disponibles en los ISFD, la profesionalización de los formadores y la extensión de los ISFD a la comunidad, aunque los índices de conformismo son más bajos cuando se trata de evaluar las condiciones para la investigación, la infraestructura edilicia y los planes de estudio. Si bien la percepción positiva es generalizada, los formadores que trabajan en las carreras docentes para el Nivel Medio son los menos optimistas, en relación con sus colegas de las carreras de EGB 1 y 2. La valoración mayoritariamente positiva se mantiene cuando se trata de calificar el clima institucional (la relación con la dirección de los establecimientos, los colegas, los alumnos, etc.). Cuando se trata de evaluar la calidad de la planta docente de los ISFD, es decir, de autoevaluarse como colectivo, se presentan los máximos niveles de optimismo: la valoración “buena” y “muy buena” llega al 86%. También resultan evaluados positivamente por mayorías absolutas cercanas o superiores al 90% de los docentes otras dimensiones relacionadas con sus cualidades, tales como la “calidez y trato por parte de los docentes”, “la forma de dar clases”, etc. Incluso en temas curriculares como “la articulación entre las materias del plan de estudios” y “la coordinación entre profesores” alcanza porcentajes positivos de calificación superiores al 60% de los encuestados. Cabe destacar que esta auto-representación contrasta fuertemente con ciertos lugares comunes extremadamente críticos de muchos especialistas y expertos (ver el capítulo de “estado del arte” en este informe). Esta actitud positiva al momento de evaluar su propio trabajo y las condiciones en que lo desenvuelven va acompañado de un relativo desconocimiento del sistema de formación docente argentino. Solo una minoría conoce la cantidad de ISFD que operan en el territorio nacional (solo el 9% de los encuestados contestó que existen más de 1000 ISFD en el país). Este conformismo generalizado (mucho más intenso en los institutos pequeños y medianos que en los grandes, donde tienden a manifestarse con mayor fuerza ciertas actitudes inconformistas y críticas) debe ser tenido en cuenta a la hora de implementar políticas tendientes a generar innovaciones en los ISFD, ya que es probable que muchos programas de reforma fracasen porque las definiciones problemáticas de los funcionarios y de los expertos no coinciden con la de la mayoría de los agentes de las instituciones escolares.

b) Consenso y diversidad de posiciones en materia de políticas de formación

Los formadores también expresaron sus preferencias en relación con ciertos criterios de política para la formación docente. Existen ciertos objetivos que reúnen el consenso de la mayoría de los formadores. El primero es la necesidad de jerarquizar la formación docente elevándola al grado de licenciatura (65.6%). Durante los últimos años y no solo en el contexto nacional, la extensión y jerarquización de la formación constituyó el capítulo fundamental de las denominadas “políticas de profesionalización docente”. También existe acuerdo mayoritario para definir criterios y políticas más rigurosas tanto para acreditar a los ISFD (62.5%) como para seleccionar a los que ingresan a las carreras docentes. Más polarizadas son las opiniones acerca de la necesidad de centralizar las políticas de formación (46%), redimensionar y/o cerrar ISFD (43.2%) e integrarlos a las universidades (42.6%). Como era previsible, la idea de redefinir los criterios de acreditación de los ISFD así como la de redimensionar el sistema de formación son más “populares” entre los formadores que trabajan en las instituciones de mayor tamaño. Los que lo hacen en institutos más pequeños temen que, si se implementan políticas de redimensionamiento del sistema de formación docente, puedan cerrarse establecimientos, con la consecuente pérdida de sus puestos de trabajo. Estas tomas de posición proveen una plataforma para ciertas políticas de mejoramiento de la formación docente. Sin embargo, el “síndrome del conformismo” analizado en el párrafo anterior debe ser tenido en cuenta por los reformadores si pretenden avanzar más allá de las reformas institucionales y abarcar aquellas más propiamente pedagógicas de la formación docente.

c) Sentido común pedagógico

Docentes y estudiantes comparten un mismo sentido común pedagógico en cuestiones fundamentales, como los factores que determinan el aprendizaje y la función del examen. En lo que hace a los factores que determinan el aprendizaje, desde el punto de vista de los estudiantes tiende a predominar una especie de consenso acerca de un viejo postulado individualista. Cuando se interroga a los estudiantes acerca del peso que tienen determinados factores (individuales, sociales e institucionales) en la probabilidad de terminar su carrera en el ISFD, sus respuestas ofrecen pistas acerca del modelo que ellos utilizan para explicar el éxito y el fracaso, ya que los datos indican que los factores que más adhesión concitan son los individuales. Más de la mitad (56%) mencionó “la motivación y el interés” como un factor importante. Un porcentaje parecido (55%) optó por “la disponibilidad de tiempo”, que es un fenómeno que se expresa a nivel individual, pero que a su vez, está determinado por una serie de situaciones objetivas (necesidad de trabajar, cursar otras carreras, atender a la familia, tiempo de traslado al ISFD, etc.). Estos dos factores, más “la tenacidad y la fuerza de voluntad”, son los únicos que concitan el acuerdo de la mayoría absoluta de los encuestados.

Otro factor propio del individuo que aprende como “la capacidad” solamente obtiene el acuerdo de aproximadamente un tercio de los estudiantes encuestados. Por lo tanto, los factores más destacados son la motivación y el interés y la voluntad de estudiar, que si bien son factores individuales son el resultado de una construcción social (o de una trayectoria biográfica). Los factores claramente contextuales y sociales como “el apoyo del entorno familiar” y “la situación económica de la familia” son considerados importantes por el 42 y el 37% de los estudiantes. Cabe señalar que los factores socioeconómicos son destacados por una mayor proporción de estudiantes en las regiones del NEA y NOA, así como en el GBA, (territorios donde se concentra la “cuestión social” en la Argentina) que en la CABA donde solo uno de cada cinco estudiantes señaló la importancia de los determinismos sociales en el desarrollo de los estudios.

Por último, sorprende la baja proporción de estudiantes que imputan a los factores institucionales algún papel importante en el desarrollo de sus estudios en los ISFD. Es probable que esta valoración dominante de las cualidades individuales (esfuerzo, voluntad, motivación, etc.) como determinantes del éxito escolar se asocie con el relativo proceso de democratización del acceso a la educación superior no universitaria. En estas condiciones, los mecanismos selectivos normativos o estructurales que en una etapa anterior determinaban las oportunidades de aprendizaje hoy permanecen ocultos, al mismo tiempo que hacen resaltar el peso propio de los factores individuales arriba citados. Por eso el hacer una carrera se parece más a una aventura individual que a una experiencia colectiva y en parte socialmente determinada por factores estructurales (la posición en la estructura social, las oportunidades que ofrece el territorio donde se habita, el género, el capital cultural heredado por la familia, la estructura de la familia de pertenencia, etc.).

El punto de vista dominante en el colectivo docente acerca de los factores que determinan el aprendizaje tiende a coincidir con el que se manifiesta entre los estudiantes. La mayoría de los formadores también señala los factores personales (motivación, interés, esfuerzo y/o capacidad para aprender) como el primer factor determinante del aprendizaje de los alumnos. Esta visión predominantemente individualista del aprendizaje tiende a contradecir las visiones sociológicas que muestran correlaciones sistemáticas entre posición que se ocupa en la estructura social (en términos de posesión de capital económico y cultural) y probabilidad de desarrollar aprendizajes poderosos. Pero el factor más desvalorizado al momento de explicar el aprendizaje es el que concierne a la oferta educativa. En efecto, solo el 6% de los formadores señala el “acompañamiento (de los alumnos) a lo largo de la carrera” o bien “la flexibilidad o adaptación de los institutos a las necesidades de sus estudiantes” como factores importantes para que el alumno “lleve a buen término su carrera”. Esta visión individualista del aprendizaje, fuertemente presente en la subjetividad de los formadores, se asocia con una visión mayoritaria que critica la idea de que “todos las personas tienen la misma capacidad de aprender” (solo un tercio acuerda con esta proposición). De hecho el 90% de los formadores opinan que hay factores que determinan diferentes capacidades de aprendizaje. Dada esta representación dominante, no debe extrañar que solo menos de la mitad de los docentes coincida con la idea de que un buen sistema educativo debe lograr que “todos (los alumnos) adquieran los mismos conocimientos básicos”. Dado este esquema de preferencias, es evidente que los formadores viven una tensión entre la selección que opera el sistema educativo (cosa que la mayoría rechaza) y el reconocimiento de las diferentes

capacidades (individuales) que tienen los alumnos para aprender. En este contexto resulta difícil proponerse “desarrollar los mismos conocimientos básicos” en todas las personas. La tensión consiste en aceptar que las diferentes capacidades de aprender de los individuos están en el origen de las diferencias en los aprendizajes (que se juzgan como negativas, al igual que la función de selección del examen) pero, al mismo tiempo, se tiende a considerar que los factores escolares tienen poco margen para torcer estos determinismos que no son sociales, sino más bien individuales (capacidad para aprender, motivación, disposición al esfuerzo y trabajo escolar, etc.).

Este complejo y hasta cierto punto contradictorio entramado de posiciones y valoraciones debe ser analizado en relación con el objetivo universal del derecho al aprendizaje. En efecto, todos los sistemas educativos definen un conjunto básico de conocimientos comunes (la educación básica obligatoria) al que todos los miembros de una generación tienen derecho y deben estar en condiciones de aprender. Los datos de la encuesta indican que puede existir una tensión entre este objetivo de política educativa y ciertas representaciones de grupos significativos de formadores de docentes. De cualquier manera, esta tensión merece un análisis más detenido y un debate entre actores relevantes del campo de la política educativa nacional (políticos, maestros y profesores, funcionarios, expertos, etc.).

Por último, resulta interesante constatar que entre los docentes también existe una visión mayoritaria acerca de otra dimensión de la pedagogía: la que se relaciona con el sentido y funciones del examen. Cuando se trata de tomar posición acerca de este aspecto fundamental de la práctica docente la mayoría de los docentes tiene una actitud de rechazo a la evaluación concebida como un mecanismo de selección de acuerdo al mérito. Según los profesores, el examen tiene una racionalidad exclusivamente pedagógica, es decir, como dispositivo auxiliar del proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que es una verdad objetiva que el examen “clasifica” y establece un orden o una jerarquía, la mayoría (51.3%) no acepta sus consecuencias en el plano de la selección escolar, aunque los resultados de los exámenes producen “ganadores” y “perdedores”, “promovidos” y “rechazados”.

Es probable que el concepto de “selección” contradiga los ideales igualitaristas de muchos formadores y, por esta razón, el principio del mérito y la clasificación/selección que opera el examen parece ser una especie de consecuencia objetiva no deseada por los docentes. En síntesis, es probable que conceptos tales como “mérito” y “selección” susciten cierto rechazo y debido a esto no entran en el lenguaje pedagógicamente correcto de la mayoría de los profesores de los ISFD argentinos.

En sintonía con lo anterior, cabe recordar aquí que la función de “seleccionar a los sujetos más capacitados” es que menos adhesión recibió (3%) de un conjunto de nueve funciones probables de la educación. El rechazo a la función selectiva del examen es mucho más frecuente entre los profesores de la CABA (solo 20.7% lo aprueba) mientras que un tercio (33%) de sus colegas del NEA y un cuarto del NOA y región pampeada) están de acuerdo con esta función.

d) Los docentes y las funciones de la educación

El cuestionario propuso a los formadores que expresaran sus preferencias en relación con una lista de nueve funciones que, desde diversas perspectivas, se le suele asignar a la educación. El nivel de consenso más elevado se orientó hacia dos funciones lógicamente relacionadas: “desarrollar la creatividad y el espíritu crítico” (70%) y “transmitir conocimientos actualizados y relevantes” (67%). Si a esto se agrega el “preparar para la vida en sociedad” (51%), estas son las tres únicas funciones que concitan el consenso de más de la mitad de los encuestados. “Formar para el trabajo”, que muchas veces ocupa un lugar de privilegio en las expectativas de ciertos actores sociales, concita la adhesión de menos de un tercio de los formadores de docentes. Quizás esto exprese la vigencia de una clásica representación de la cultura, según la cual la cultura tiene un valor en sí misma, alejada de cualquier racionalidad instrumental o utilitaria. Cabe recordar aquí que los encuestados podían marcar hasta tres opciones. En la encuesta realizada, en el marco institucional del IIPE en el año 2000, a una muestra nacional de docentes de primaria y secundaria de la Argentina (Tenti Fanfani, 2005) los docentes debían marcar las dos funciones más importantes y las dos menos importantes. En este caso las preferencias se volcaron masivamente hacia la idea de “desarrollar la creatividad y el consenso crítico”. Sin embargo, menos de un tercio optó por la función de “transmisión de conocimientos actualizados y relevantes”. Por lo tanto, una parte de los profesores de ISFD parecieran no rechazar el concepto de transmisión de conocimientos, fuertemente criticado desde ciertas perspectivas pedagógicas

contemporáneas. Esto en principio resulta alentador, ya que es difícil imaginar que pueda contribuirse a la formación de individuos críticos y creativos sin una contemporánea apropiación de una determinada herencia cultural.

e) Conformismo y dispersión de preferencias y referentes intelectuales

La mayoría de los estudiantes de ISFD se identifican con autores destacados del campo de la psicología del aprendizaje tales como Piaget y Vigotsky. Además de estos dos autores, aparecen frecuentes menciones a Paulo Freire. Luego de estos nombres aparece una constelación de autores nacionales, varios de ellos (J.C. Tedesco o D. Filmus, por ejemplo) más relacionados con los enfoques sociológicos de la educación. Si se trata de identificarse con corrientes de pensamiento educativo, las menciones más frecuentes son “el constructivismo”, “la pedagogía crítica” y “la teoría del aprendizaje significativo”. Entre los profesores de los ISFD tiende a manifestarse la misma estructura de preferencias, con ligeras variantes. En este caso, el autor más citado es Freire, pero se trata de solo 150 formadores sobre un total de 744 encuestados. El resto declara identificarse con una gran variedad de autores de diversos campos disciplinarios, la mayoría de ellos de la psicología educacional. Esto no debería sorprender, dado que la psicología es la disciplina que más ha contribuido a iluminar y alimentar el desarrollo de las estrategias y técnicas de aprendizaje.

Los autores y corrientes más citados por estudiantes y docentes constituyen un indicador de la influencia dominante de las dos “ciencias de la educación” clásicas: la Psicología y la Sociología. Por otra parte, tanto docentes como estudiantes mencionan una serie de autores y corrientes no siempre compatibles y de la más diversa procedencia disciplinaria. En este caso, las configuraciones teóricas más reconocidas tienen la misma matriz que orienta a los profesores de los ISFD, lo cual es normal dada la influencia que se espera que ellos ejerzan sobre sus propios estudiantes. Los docentes de la etapa de construcción del Estado moderno constituían un cuerpo integrado y no solo consciente de su misión social, sino también equipado con una formación que les proporcionaba sólidas herramientas pedagógicas y didácticas, bastante homogéneas. Hoy la situación parecería ser otra. A la multiplicación de los sentidos de su actividad profesional se agrega una cierta dispersión en las orientaciones conceptuales y en las herramientas pedagógicas que orientan sus prácticas. Es difícil afirmar que todos los docentes, se formen donde se formen, poseen un paquete básico de instrumentos para solucionar problemas en el aula. Lo que sí parecieran compartir es una especie de sentido común genérico, que se expresa en términos discursivos en una serie de proposiciones relativas a su oficio, en los factores del aprendizaje, etc. que no reconocen una matriz disciplinaria coherente y explícita. La mayoría de las veces este consenso alrededor de ciertas ideas “pedagógicamente correctas” se expresan mediante la identificación de autores y corrientes de pensamiento pedagógico contemporáneo con contenidos y límites imprecisos tales como “la pedagogía crítica”, “el constructivismo”, etc.

Es probable que la estructura y el contenido de las preferencias expresadas tenga algo que ver con el estatuto del conocimiento pedagógico, aunque el cuestionario no es el instrumento adecuado para resolver este enigma. Más allá del consenso alrededor de un grupo de autores y corrientes aparece una dispersión de referentes intelectuales.

Cuando se mencionan las corrientes teóricas con las que se identifican, el constructivismo y sus diversas expresiones tiende a predominar incluso sobre la “pedagogía de la liberación” liderada por Paulo Freire. En materia de teorías, solo la mitad de los docentes encuestados se identificó con alguna corriente. Es probable que los profesionales que no tienen formación pedagógica no se hayan sentido autorizados a responder a una pregunta que no se relaciona con su formación básica. Esta atomización de las preferencias en el marco de una adhesión a un “constructivismo genérico” quizás no sea patrimonio exclusivo del campo profesional docente. En otros campos profesionales y académicos (tanto en el derecho como en las ciencias sociales y humanas, por ejemplo) es probable que ocurra lo mismo. Pero lo que llama la atención es la heterogeneidad disciplinaria (Psicología, Sociología, Didáctica, Filosofía, Didáctica y Teorías del Aprendizaje, Política y Gestión Educativa, etc.) extrema de referentes conceptuales que orientan su mirada y sus prácticas. Este plano se “interfecta” con el de la variedad de orientaciones teóricas y epistemológicas implicadas en las corrientes citadas por los docentes encuestados.

Por último, es preciso evitar las sobreinterpretaciones de los datos arrojados por esta encuesta. Ellos solo ofrecen pistas y orientaciones generales, cuyo significado específico en la subjetividad y prácticas de los docentes necesita ser analizado mediante otras estrategias analíticas. Es probable también que muchas respuestas tengan solo el valor de proveer una información genérica en cuanto a los conocimientos efectivamente utilizados por los docentes en su práctica profesional específica, por lo que es difícil ir más allá en cuanto al significado y las implicaciones que tiene esta configuración de identificaciones en la formación de los futuros profesores, pero no hay dudas que pone en discusión el grado de estructuración de los conocimientos considerados básicos e ineludibles en la formación de los docentes. Cabe señalar que esta dispersión de orientaciones teóricas, epistemológicas y profesionales hace tiempo que constituye un tema en la agenda de reflexión sobre formación docente en el contexto latinoamericano e internacional (OCDE, 2000 y Tenti Fanfani, 2007).

/ / Miradas cruzadas

La mayoría de los formadores tiene una visión crítica y negativa de los estudiantes de los ISFD. En cambio, los estudiantes en su gran mayoría valoran a sus docentes, tanto desde el punto de vista de su calidad académica como del trato que les dispensan.

Si se examina la mirada que tienen los docentes acerca de sus estudiantes se observa que para la mayoría de ellos, los estudiantes provienen de hogares cada vez más pobres, tienen una formación previa más débil, tienen una actitud más “interesada” (en el sentido de que solo estudian la carrera docente para obtener un empleo rápido), son más “facilistas”, es decir, menos predispuestos para el trabajo de aprendizaje y además valoran más los contenidos disciplinarios que los pedagógicos y didácticos de los programas de formación docente. Esta visión dominante aparece claramente en la opinión expresada por un profesor de ISFD en una entrevista realizada en el marco del proceso de construcción del cuestionario, en la que, refiriéndose a los estudiantes de hoy, dijo: “como era antes nada ya”. Además, según él, el ISFD es “un lugar de paso entre el trabajo y la casa”. Según este formador los alumnos “vienen con una preparación muy mínima” que se traduce, entre otras cosas, en “falencias en la comprensión de textos”. Es probable que estas visiones negativas se asocien con bajas expectativas de aprendizaje. Otro docente entrevistado declaró la necesidad de encontrar un compromiso: “no bajar el nivel, no bajar la exigencia” y “tratar de ser flexibles y acomodarnos a la realidad”. Por eso es legítimo preguntarse si, más allá de la verdad objetiva de estas representaciones, las tipificaciones y expectativas que producen no terminan por tener un efecto negativo suplementario contribuyendo a reproducir el famoso “efecto Pigmalión” o de las profecías autocumplidas.

Cuando los docentes opinan acerca del nivel de preparación para la docencia que alcanzan los estudiantes de los ISFD, las opiniones ya no son tan críticas como cuando se evaluaban las características de los alumnos que ingresan a los ISFD. En general, son más los docentes que creen que los alumnos están mejor preparados en “lo disciplinar” que en lo pedagógico. Este cambio de actitud puede explicarse en parte porque los docentes se sienten responsables de la formación de los futuros docentes. En otras palabras, ellos de alguna manera constituyen un factor de la calidad de la formación, mientras que sienten que no tienen ninguna intervención en los procesos previos al ingreso a los ISFD.

En las reuniones focales realizadas con los tutores de los ISFD convocados para colaborar en el trabajo de campo de esta investigación parecía haber un consenso en constatar que los alumnos muestran menos interés por las materias pedagógicas que por las disciplinarias, lo cual no deja de ser preocupante, dado que la Pedagogía y la Didáctica (más allá de los “nombres” que se le den a estos contenidos) constituyen el saber que define la especificidad de la profesión docente. La apreciación en general positiva dada por los formadores acerca de la formación de los futuros docentes tiende a bajar cuando se valora el conocimiento desarrollado por los estudiantes acerca de “los factores contextuales, institucionales y de organización del sistema educativo” o del “contexto socioeconómico en que se desarrolla la educación escolar”. Valoran la formación recibida acerca de estas cuestiones el 41.7% de los profesores de carreras de Nivel Inicial, mientras que solo lo hace el 28.8% de sus colegas de las carreras de Nivel Medio.

En términos de política de formación, estas opiniones merecen ser analizadas con cierta profundidad, en especial aquella que tiene que ver con el rol subordinado que parecieran tener los contenidos pedagógicos y didácticos en la formación de los futuros docentes. Antes de lanzarse a imaginar programas de “valorización de la pedagogía” es preciso conocer cuales son las principales razones que explican esta desvalorización relativa de “lo pedagógico” justamente en el lugar donde estos conocimientos debería tener un papel protagónico.

Si se mira la cuestión de la formación desde el punto de vista de los estudiantes, la mayoría de ellos evalúa en términos positivos las distintas dimensiones de la oferta educativa de los ISFD. Sin embargo, el conformismo desciende en las instituciones más grandes. Como se dijo arriba, el grado de satisfacción es particularmente elevado cuando se trata de valorar aspectos que se relacionan con la calidad académica de sus profesores, el trato que les dispensan, la forma de dar clase y el compromiso que tienen con los alumnos. También son abrumadoramente mayoritarias las opiniones de acuerdo con ciertas características de la oferta curricular como “los prácticos” (68.4% de acuerdo) y la articulación entre materias teóricas y prácticas, tema donde el conformismo trepa al 82% de los encuestados. Si bien también es mayoritario, el acuerdo con la articulación entre materias y la coordinación entre los profesores tiende a ser menos pronunciado que en el caso anterior. Incluso casi la mitad (48.5%) evalúa en términos positivos la calidad de la infraestructura edilicia de los ISFD. La evaluación de estos aspectos es más crítica en el NOA donde solo el 18.8% comparte esta opinión.

El conformismo generalizado en cuanto a la evaluación de la oferta educativa de los ISFD preanuncia una actitud mayoritariamente satisfactoria en cuanto a la calidad de la formación recibida en relación con el desempeño laboral docente. En este caso los alumnos no hacen más que valorizar su experiencia formativa y con ella el capital de conocimientos profesionales que ellos acumulan en los ISFD. Casi dos terceras partes de los estudiantes siente que está bien preparado en términos de contenidos a enseñar y más del 60% siente lo mismo en cuanto a conocimientos de Didáctica y de Psicología de los futuros alumnos y capacidad para trabajar en equipo. Más de la mitad se siente con conocimientos adecuados acerca de las condiciones culturales y sociales de sus futuros alumnos.

Los aspectos que los estudiantes evalúan más críticamente tienen que ver con competencias relacionales tales como la capacidad para relacionarse con alumnos, padres, colegas, etc. (opinión negativa de casi un cuarto de los encuestados) y la capacidad de manejar conflictos, donde casi un tercio manifestó estar “mal o muy mal” calificados. Cabe señalar que el trabajo docente es un trabajo típicamente relacional, de modo que los contenidos y la Didáctica, si no van acompañados de competencias sociales, corren el riesgo de no tener ningún impacto en la calidad de la enseñanza. La capacidad de relacionarse con los demás y manejar conflictos constituye un requisito para construir la necesaria autoridad pedagógica, suscitar en los alumnos el interés y la pasión por la cultura y al mismo tiempo construir un orden democrático en los establecimientos escolares. Por lo tanto, mejorar la formación de las competencias relacionales o sociales de los futuros docentes debe constituirse en un objetivo prioritario de la agenda de reforma de la formación docente para los próximos años.

// El docente “facilitador del aprendizaje” e investigador

Cuando se les pide a los estudiantes que opinen sobre las cualidades de un buen docente, las respuestas aportan una adhesión masiva a un discurso que ya es una especie de sentido común pedagógico de la época en la que vivimos. Un buen docente debe conocer el contenido a enseñar y su didáctica, como así también a sus alumnos y sus demandas. También corresponde al mismo paradigma la idea de que la función del docente es “acompañar” y “facilitar” el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior no supone negar sino valorar el rol del docente como transmisor de conocimientos. También forma parte de esta configuración discursiva la afirmación de la necesidad de que el docente también realice actividades de investigación y producción de conocimientos, tesis reiterada en la mayoría de los discursos normativos sobre el rol del docente.

A modo de reflexión para la discusión puede decirse que la generalización de esta representación normativa del oficio docente, que en lo esencial es propia del pensamiento pedagógico clásico (salvo la idea de que el docente debe ser también un investigador y productor de conocimientos, que tiene un origen más reciente), en cierta medida contrasta con los discursos críticos basados en las investigaciones de las prácticas docentes en las aulas (los docentes que tienen dificultades para

“entender” la realidad concreta de los alumnos, que encuentran muchas dificultades para adecuar la enseñanza a las características particulares -sociales, psicológicas o culturales- de los aprendices, que no encuentran el modo de motivarlos e interesarlos por la cultura escolar, que no están en condiciones de hacer investigación y producir conocimientos -en el sentido más clásico de la expresión-, etc.

Una vez más, corresponde resaltar aquí, el desfase clásico entre los discursos pedagógicos normativos explícitos y la realidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, lo importante no está en los resultados que arroja la encuesta, los cuales podrían darse por descontados, sino que aquello que queda sin explicar es la distancia entre la adhesión masiva a un marco normativo y las prácticas no siempre conformes con lo que el mismo sugiere. Es probable que la respuesta a este interrogante pase por responder a preguntas que van más allá de lo valorativo y normativo (el “deber ser” del docente). Estas obligan a identificar las condiciones materiales (competencias efectivas de los docentes) e institucionales (recursos y regulaciones) que hacen posible el paso de “lo normativo” a lo práctico.

El déficit reconocido por una proporción significativa de estudiantes en materia de competencias sociales efectivamente desarrolladas durante su paso por los ISFD apunta a esta dirección. Del mismo modo, las conocidas debilidades y “pobrezas” institucionales también conspiran contra una realización efectiva del paradigma normativo del oficio que concita la adhesión mayoritaria de los futuros docentes.

/ / Las habilidades sociales de los docentes

Las denominadas “habilidades”, “capacidades” o “competencias” sociales son particularmente importantes en todos los oficios del sector de servicios personales y son particularmente importantes en la enseñanza ya que los docentes trabajan en relación. Para desempeñar bien su trabajo necesitan más que nadie la “cooperación” de los estudiantes. Desde siempre se afirmó que la autoridad es un componente imprescindible del éxito de un buen docente que es un adulto que tiene una responsabilidad particular en la relación con sus alumnos. Esta no es simétrica, es decir, no es una relación entre iguales en todos los planos. Lo es en algunos que son recíprocos: el docente debe creer en el alumno como este debe creer en el primero. Con el respeto pasa lo mismo. Pero el docente, para cumplir con su rol específico, debe conquistar la legitimidad del alumno quien debe reconocer en él a un portador de “cultura legítima” y a un representante del interés general. El alumno debe estar convencido de que su maestro tiene algo valioso que transmitirle, que se corresponde con su bienestar presente y futuro y que, por lo tanto, merece ser escuchado y sus veredictos (en materia de evaluación, por ejemplo) deben ser valorados. Al mismo tiempo, el maestro es el que tiene la responsabilidad de organizar y gestionar el proceso de aprendizaje de sus alumnos y para cumplir eficazmente con este rol, necesita ser reconocido, en otras palabras, necesita poseer una autoridad legítima.

Gran parte del respeto y la autoridad que goza el docente debe ser producida y reproducida por él. En las condiciones actuales, conquistar la autoridad es un desafío para cualquier docente, en especial, para aquellos que trabajan con adolescentes y jóvenes. Los cambios en los equilibrios de poder entre las generaciones y la multiplicación de culturas por franja de edad complica el proceso de producción de la autoridad pedagógica. En este contexto, resulta particularmente necesario que el docente posea las competencias sociales necesarias para producir el respeto y reconocimiento de sus alumnos. Saber cómo relacionarse con los alumnos, sus familias, sus colegas, etc. se convierte en un “saber” particularmente estratégico, lo mismo que las habilidades comunicacionales y expresivas. Así, mantener relaciones cordiales, de confianza y credibilidad en un contexto en que profesores y estudiantes son diferentes en más de un sentido (gustos, preferencias culturales, ideológicas, orientaciones vitales, etc.) requiere cualidades personales muy particulares. Por otro lado, en contextos de escolarización masiva, la motivación y el interés por el conocimiento escolar por parte de los alumnos no puede darse por descontado. El docente, en la mayoría de los casos, debe constituirse en un motivador, un generador de interés y pasión por el conocimiento. Tanto los alumnos como los docentes deben encontrar un difícil equilibrio entre lo que ofrece la experiencia escolar y lo que se aprende en otros ámbitos de la vida social (la cultura juvenil extraescolar). Por lo tanto, “los docentes (...) no pueden ya contar con un fuerte ajuste previo de las expectativas” y están cada vez más obligados a “comprometer más y más netamente su personalidad en las relaciones pedagógicas a fin de conquistar un público que ya no les pertenece” (Dubet, 2009: 209).

Dado el carácter estratégico de estas “competencias sociales” (Esteve, 2003) y más allá de sus fronteras imprecisas, es preciso preguntarse cómo, cuándo y dónde se forman. Estas cualidades relacionales del docente se sitúan en el centro de su práctica pedagógica, están más allá del contenido a desarrollar y determinan el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza. A modo de hipótesis diremos que estas “competencias” se desarrollan de una forma en gran medida espontánea y no programada. En efecto: ¿Dónde se aprenden cualidades como la “empatía”, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de interesarse por el bienestar del otro, la capacidad de escuchar, de comprender, de entusiasmar, de motivar, de respetar, de comprometerse con el otro, etc.? ¿Cómo se aprenden actitudes morales como el sentido de la justicia, la ecuanimidad, la benevolencia, etc.? Es aquí donde las primeras experiencias, desde la socialización familiar hasta la primera experiencia escolar, tienen una importancia fundamental en el desarrollo de estas cualidades de personalidad que el maestro contemporáneo tiene que “movilizar” para resolver las múltiples tensiones que se le presentan en su trabajo en las aulas y los establecimientos escolares.

El alumno, cuando es alumno, incorpora una pedagogía práctica, un modelo de rol y de relación con los estudiantes. Como diría un clásico de la Sociología de la Educación, lo que primero se aprende es un modo de inculcación o de enseñanza. Pero el oficio de docente también supone el dominio de un contenido determinado. Esas dos dimensiones de la práctica pedagógica, que en términos del sociólogo francés Pierre Bourdieu son el modo de inculcación y la cultura inculcada, son “arbitrarias”, es decir, no son “naturales” o fundamentadas en un principio lógico o biológico indiscutible. Prueba de ello es que en la historia existe diversidad y conflicto tanto entre modos de enseñanza como de cultura o contenidos a enseñar. Existen las pedagogías “tradicionales”, “autoritarias”, “centradas en el aprendizaje” pero también pedagogías “modernas”, “democráticas”, “simétricas”, “centradas en el alumno y sus necesidades”, etc. También existen luchas por la imposición de determinados contenidos culturales muchas veces opuestos y enfrentados. Nosotros tendemos a pensar que lo que los docentes aprenden desde la más tierna infancia es más un “modo de enseñanza” que determinados contenidos culturales a enseñar. Quizás por eso es más difícil transformar las relaciones y “estilos de enseñanza” que la currícula o los programas escolares. Es más, se puede enseñar “otra matemática” u “otra historia”, con los patrones relacionales más tradicionales, empleando los mismos esquemas de comprensión de los procesos de aprendizaje etc. A modo de ejemplo, es probable que la revuelta de los estudiantes universitarios movilizados en París en el año 1968 haya tenido más éxito para “renovar” los programas que para modificar los patrones de interacción entre profesores y alumnos, los cuales tendieron a volver a los cauces tradicionales cuando cesaron las aguas de la agitación estudiantil se aquietaron. Sin embargo, muchos contenidos “críticos” antes excluidos tendieron a instalarse y legitimarse en los planes y programas de formación.

Este carácter resistente de “los modos de aprendizaje” se explica, en parte, por su aprendizaje precoz, lo cual facilita su naturalización. En cambio, los contenidos culturales de los diversos campos del saber, por lo general, son aprendidos en forma explícita, ya que requieren la intervención de un agente experto en procesos de enseñanza-aprendizaje, contenidos disciplinarios, didácticas especiales, etc. Estos son conocimientos que necesitan ser aprendidos en forma explícita en espacios y tiempos específicos y mediante la intervención de agentes especializados.

// Déficit de autoridad pedagógica

Cada actor colectivo tiene una visión y un ordenamiento de los problemas que enfrenta la educación básica nacional, pero por lo general, las miradas no coinciden y los docentes tienen sus propias opiniones al respecto. El problema señalado con más frecuencia por los profesores de los ISFD es el de las dificultades que encuentran los docentes para construir y hacer valer su autoridad. Pese a las diferencias observadas según el nivel de las carreras donde trabajan los formadores (más frecuente en el caso del inicial y medio que en el de primaria y menos frecuente en el NOA que en otras regiones) se trata de un problema generalizado en el cuerpo docente de los ISFD. La cuestión de la autoridad docente tiene que ver más con su estatus en la sociedad (respeto, consideración, etc.) que con la de la disciplina y el orden en los establecimientos, cuestión que es definida como problemática solo por un cuarto de los profesores. Desde esta perspectiva, resulta lógico que un tercio de los encuestados señale al impacto de las nuevas tecnologías como un problema de la educación básica. La atención dada

a estas cuestiones que se relacionan en forma directa con el trabajo y la identidad de los docentes, desplaza incluso a problemáticas que desde el punto de vista de la agenda social son problemas importantes, tales como la cuestión del financiamiento de la educación o la de los impactos de la cuestión social en las familias de los alumnos e incluso un problema “clásico” como el del salario docente tiene menos importancia relativa que el de la autoridad. Este déficit de reconocimiento simbólico pareciera tener una solución más “al alcance de la mano” que el del financiamiento. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que las cuestiones de reconocimiento y prestigio social, por su extrema complejidad, solo se “resuelven” mediante cambios materiales (formación y condiciones de trabajo docente, sistemas de premios y recompensas, etc.) y culturales que no se resuelven mediante políticas específicas y de corto plazo.

// Vocación y necesidad

La idea de que “lo más importante” para ejercer la docencia es “tener vocación” concita el consenso de un 67% de los estudiantes de ISFD, lo cual confirma, una vez más, el peso que tiene esta vieja representación del oficio entre las nuevas generaciones de docentes³.

Las manifestaciones de adhesión a la idea de vocación en cierta medida contrastan con otros datos objetivos arrojados por la encuesta. En efecto, cuando se examina la trayectoria escolar de los estudiantes de carreras docentes de los ISFD, se observa que casi el 60% de los estudiantes ingresó al ISFD después de tres años o más de haber culminado sus estudios secundarios. Este fragmento temporal es un indicador de que la decisión de hacer una carrera docente no fue tomada de inmediato, sino que es el resultado de una estrategia que llevó un cierto tiempo definir y es muy probable que durante ese lapso hayan intentado otras alternativas de formación. Los datos de la encuesta indican que el 37.6% cursó otra carrera terciaria o universitaria y el 6.3% manifiesta que la está cursando al mismo tiempo que estudia una carrera docente en el ISFD, al mismo tiempo que más de la mitad manifiesta que fue alumno universitario.

Pero hay otras evidencias que sugieren que se llega a la carrera docente por un camino indirecto ya que un 21% declara haber terminado una carrera terciaria o universitaria, es decir, que es un estudiante “graduado” o titulado (un cuarto de ellos es graduado universitario en carreras no docentes tales como abogado, contador, psicólogo, etc.). Por otra parte, el 58% de los estudiantes planea cursar una carrera no docente luego de finalizado sus estudios en el ISFD. La gran mayoría de ellos (el 59%) aspira a cursar una carrera en la universidad, lo que daría lugar a pensar que para ellos el ISFD sería una especie de movimiento táctico en una estrategia educativa que apunta al título universitario.

El significado táctico del paso por un ISFD es aún evidente en regiones donde no existe una oferta universitaria al alcance de la mano, como es el caso del NOA, donde el porcentaje de los que aspiran a cursar una carrera no docente trepa hasta el 78%. Es claro que se trata de intenciones proclamadas, muchas de las cuales no se convertirán en realidad, pero su sola enunciación constituye en sí mismo un hecho significativo. Estas trayectorias educativas, desde cierto punto de vista, como se verá más adelante, ponen en tela de juicio el significado y la fuerza de la vocación docente. Al mismo tiempo, la experiencia previa en otras carreras probablemente constituye una ocasión de aprendizaje que deja sus huellas en el capital cultural total de los futuros docentes. De cualquier manera esta trayectoria y situación particular de los alumnos de carreras docentes debe tener sus efectos sobre su experiencia presente y futura que habría que estudiar con mayor precisión y con otras estrategias analíticas.

De todos modos y a modo de hipótesis, puede decirse que existe una tensión entre la vocación mayoritariamente proclamada y la “necesidad” o no elección (el peso de lo posible, sobre lo deseable), lo cual muestra una peculiar resignificación de la cuestión vocacional que puede aparecer con

³ Cabe señalar aquí que la representación de la vocación tiene por lo menos tres dimensiones: a) el innatismo (“maestro se nace”); b) el desinterés (uno se consagra a la enseñanza sin esperar más recompensa que la satisfacción intrínseca de la actividad) y c) el compromiso ético moral con el otro (que es algo más que el dominio y uso de conocimientos y técnicas específicas). Los datos arrojados por esta investigación no permiten distinguir el peso que tiene cada uno de estos componentes en la subjetividad de docentes y estudiantes de los IFD. Para un mayor desarrollo de esta cuestión ver Tenti Fanfani, 2006 y 2009.

tanta frecuencia e intensidad por dos razones: por el peso de la presión social y por la tradición de este oficio, que cumple al mismo tiempo una función de disimulación (no calculada, por cierto) del peso de la necesidad y la no elección. Los estudiantes que en este estudio se denominan “de segunda opción” (que han cursado o cursan una carrera universitaria) manifiestan prácticamente la misma adhesión mayoritaria a la “idea de vocación”.

En relación con lo anterior, si se examinan los motivos proclamados que explican la opción por la carrera docente, un primer análisis estadístico⁴ muestra que, en principio, se podrían identificar en la población estudiantil tres tipos de configuraciones: la primera tiene que ver con la vocación como una decisión consciente de “hacer aquello que hay que hacer” en función de un “proyecto de vida” o bien determinadas “características de la personalidad o el carácter”. La segunda configuración que se podría denominar como “de racionalidad instrumental”, reúne aquellas explicaciones que justifican la opción por la docencia como un medio para “conseguir un empleo relativamente estable” o bien “porque es la carrera que está más al alcance de mis posibilidades”. Por último, aparece un tercer conjunto de factores explicativos que se asocian con la “no decisión” o la inexistencia de una decisión consciente y racional en el sentido fuerte de la expresión. Son aquellos que dicen no recordar por qué optó por la docencia, o bien, que “siempre quisieron ser docentes” y que por lo tanto, a diferencia de lo que sucede en los dos casos anteriores, no hay una deliberación previa a la decisión que se toma. Desde el punto de vista de cierto sentido común sociológico, algunos tienden a pensar que toda la acción humana es fruto de una elección racional que suponen la conciencia de los fines que se persiguen, el análisis de los medios más adecuados para alcanzarlos, etc.

Esta imagen del agente social como un “decisor racional” es una especie de pantalla que impide ver que, en la mayoría de los casos, los seres humanos deciden sin deliberación y reflexión previa y se dejan llevar por sus impulsos, olfato, inclinaciones o predisposiciones incorporadas. Hay que reconocer que la misma pregunta “cuáles fueron las razones que lo llevaron a elegir una carrera docente”, por sí misma “obliga” a proveer una respuesta racional. Sin embargo, las evidencias disponibles indican que aún en este caso, una proporción significativa (12,4% de los encuestados) no está en condiciones de dar una respuesta precisa a la pregunta planteada, lo cual no debería sorprender. Más aún, desde un punto de vista teórico, habría que sospechar de aquellos que proveen razones explícitas y conscientes como en los dos primeros casos aquí comentados.

// La mirada de adentro vs. la mirada de afuera

El consenso complaciente de los agentes presentes y futuros del sistema educativo contrasta con la mirada de “los de afuera”. Con esta expresión me estoy refiriendo a todos aquellos (expertos, especialistas, investigadores, etc.) que toman las cosas de la escuela como objeto de investigación. Ellos miran la escuela desde cierta distancia que no es, por cierto, la del profesor o la del futuro profesor. Entre los “especialistas y expertos” domina una visión completamente distinta acerca de la profesión y el trabajo docente y la visión crítica es particularmente notoria cuando se trata de evaluar la calidad de los procesos e instituciones de formación de los docentes. En este campo, el contraste en la mirada de “los de adentro” y la de “los de afuera” no podría ser mayor. Para decirlo en forma elegante, gran parte de los expertos considera que los ISFD, en su mayoría, no están en condiciones de ofrecer la formación que requieren los profesores y maestros para responder a los desafíos de la profesión en el tiempo presente y en el futuro inmediato.

Se califica como excesiva la cantidad de ISFD que existen en el país, se critica la calidad de su infraestructura física, las tecnologías disponibles, la pobreza de sus acervos bibliográficos, la calidad de sus recursos humanos, los modelos pedagógicos predominantes. Se critica la baja participación estudiantil en la vida de las instituciones, los sistemas de evaluación, la investigación prácticamente inexistente, el bajo nivel de actualización de los contenidos, programas y bibliografías en uso, etc.

¿Cómo explicar esta disonancia? Es obvio que la disputa no se reduce a la oposición vulgar entre teoría y práctica. En realidad, se trata del enfrentamiento entre dos teorías, ya que la teoría, más

⁴ Análisis factorial por componentes principales (ver Anexo).

allá de lo que algunos creen, no es más que el lenguaje, el sistema de categorías que utilizamos para mirar el mundo que nos rodea y, como la mirada que tenemos de las cosas depende de la posición que tenemos en relación con las mismas, no debería extrañar que la mirada de los investigadores no coincida con la de los propios protagonistas de los procesos de formación. Para unos, el mundo de los ISFD constituye un objeto de análisis, para los profesores es un lugar de trabajo, es una fuente de ingresos o un lugar donde pueden desplegar sus fuerzas creativas y productivas. Para los otros (los investigadores y expertos) es un objeto de análisis que se intenta comprender, analizar e interpretar, mediante miradas y herramientas disciplinarias específicas. De la misma forma, la información y los datos que usan unos y otros son distintos. Los agentes de los ISFD conocen sin aplicar técnicas explícitas, sistemáticas y formalizadas como sí es el caso de los investigadores que emplean estrategias muestrales, aplican cuestionarios, hacen observación participante, organizan grupos focales, hacen entrevistas (estructuradas, semiestructuradas, no estructuradas), sistematizan datos secundarios de la administración (registros, estadísticas institucionales, archivos, etc.), recogen fuentes documentales, etc. La información que usan los investigadores es un resultado de un trabajo explícito de producción, mientras que la que usan los estudiantes y profesores se genera a través de su propia experiencia en las aulas. En ellas los profesores y estudiantes no están para investigar, unos están para acompañar al proceso de formación y los otros están para formarse. La formación y la enseñanza, como cualquier proceso vital en otros ámbitos, produce un conocimiento (que algunos llaman práctico, de la experiencia, etc.) pero, más allá del nombre que las distintas tradiciones culturales le ponga, es siempre distinto del conocimiento producido a través de una práctica específica (profesional) de producción de conocimiento⁵.

// Comentarios finales

En cuanto a los resultados de este estudio, que podríamos llamar transversales, salta a la vista el peso que tiene el factor territorial para explicar muchas características tanto objetivas como subjetivas de los docentes y estudiantes de los ISFD. Los datos arrojan evidencias sistemáticas de que existen dos situaciones territoriales que polarizan las diferencias encontradas: por una parte la Capital Federal y el Gran Buenos Aires y por la otra el NEA y el NOA. Las otras regiones tienden a ubicarse en puntos intermedios de este espacio. Los factores que están en la base de las diferencias encontradas tienen que ver con el diferente grado de desarrollo material de las regiones del país. Los estudiantes que viven en zonas metropolitanas (CABA y GBA) no solo están mejor situados en la estructura social, sino que también se benefician con un entorno material caracterizado por una oferta cultural más rica y variada. En este sentido, es preciso reconocer que las diferencias en la subjetividad de los estudiantes se basan también en factores de orden cultural que diferencian al NOA y NEA de la CABA y el GBA, por mencionar los territorios que ocupan las posiciones extremas de este espacio social de oportunidades y recursos. Si se quiere reducir diferencias en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de ISFD desde una perspectiva nacional, será preciso desplegar estrategias de intervención diferenciadas tanto desde el punto de vista formativo como desde la asignación de recursos. Con este fin, será necesario construir tipologías de institutos, no solo en función de su ubicación territorial, sino también de su tamaño, tipo de carreras que se cursan, características dominantes de sus estudiantes, etc. En síntesis, la igualdad y la integración del sistema de formación docente tiene que basarse en políticas nacionales diferenciadas, flexibles y sensibles a los particularismos locales e institucionales.

El campo de la educación es el único que tiene un control interno de los procesos de reproducción de sus agentes. En esto se distingue de otros campos de la actividad social, tales como la economía, la salud, etc. Las empresas no controlan la formación de los ingenieros, los administradores o los

⁵ El conocimiento que tenía Marx (o Adam Smith o cualquier otro economista) es distinto del conocimiento que tenían los obreros y los empresarios de su época. La diferencia no estriba en que unos eran “teóricos” y los otros “prácticos” como suele afirmarse. Los dos conocían la economía aplicando determinadas categorías de percepción. Todo agente social es un teórico en la medida en que usa un lenguaje para entender y hablar del mundo pero el lenguaje del profesional es explícito y formal mientras que el del hombre común no lo es y no tiene por qué serlo. Todo el mundo sabe lo que es la vida, pero no todo el mundo está obligado a tener una definición formal de la misma. En cambio el biólogo está obligado a tener un lenguaje responsable, es decir, está obligado a dar una respuesta coherente cuando se lo interroga acerca del lenguaje que está usando, esta es toda la diferencia.

técnicos; el Ministerio de Salud o los hospitales no controlan la formación de médicos y enfermeros, ellos se forman en otro espacio, el espacio del sistema escolar formal. En cambio, los profesores se forman en el interior del sistema educativo y en este caso no existe una “distancia” entre el espacio de la formación y el del trabajo. Un maestro ingresa al sistema escolar a los 4 o 5 años y permanece en él hasta su jubilación mientras que el médico o el ingeniero viven el problema de la transición entre la etapa de formación y la del trabajo de un modo más intenso. La distancia que los separa puede convertirse en la fuente de ciertos desfases o desarticulaciones. De allí la probabilidad de la crítica (“lo que aprendí en la Facultad no me sirve para el trabajo”, o bien “lo que necesito saber para resolver problemas en la empresa o el hospital no me lo enseñaron en la Facultad”, etc.). La distancia social puede generar un distanciamiento vis à vis de la institución escolar que puede entonces convertirse en objeto de crítica anticipada, es decir, antes del ingreso al mercado de trabajo, cuyas demandas pueden ser de alguna manera percibidas o pronosticadas por los estudiantes. La cultura del ISFD y la cultura del trabajo docente tienden a ser homogénea y las reglas que regulan las prácticas en los espacios de la formación y en los del trabajo tienden a ser las mismas. Por lo tanto, el ajuste entre ambos espacios y experiencias tiende a ser no tan problemático como en otras profesiones. Es probable que esta configuración objetiva explique el alto grado de conformismo tanto de los docentes como de los estudiantes con los dispositivos, procesos y resultados de la experiencia en los ISFD.

En cierto sentido, esta larga experiencia en la escuela, que dura prácticamente toda la vida, da lugar a un proceso de socialización exitoso, es decir, un proceso que logra influir en forma profunda y duradera sobre la subjetividad de los docentes al reproducir en ellos determinadas categorías de percepción y apreciación, muchas de ellas de larga data. Al mismo tiempo, contribuye a construir la base de su integración normativa como cuerpo colectivo. La unidad y cohesión del magisterio también se ve facilitada por la conciencia generalizada de “pérdida de prestigio y reconocimiento social” y por la percepción de que no están recibiendo las recompensas materiales que corresponden a la inversión escolar que han realizado (que es especialmente alta en ese elevado porcentaje de docentes que tienen más de un título y han estudiado carreras universitarias y carreras de formación docente). Por lo tanto, las principales tensiones que lo atraviesan como grupo social se manifiestan en las relaciones que mantienen con otros actores sociales (los políticos, los medios de comunicación de masas, etc.) y no en su propio interior (entre docentes jóvenes y adultos, estudiantes y docentes de los ISFD, entre docentes del sector público y del sector privado, urbanos y rurales, o bien, entre docentes de distintas corrientes pedagógicas y/o didácticas, “progresistas” y “conservadores”, etc.).

A menudo sucede que las mejores preguntas y objetos de investigación más complejos y “teóricamente contruidos” surgen luego de realizar un estudio descriptivo o exploratorio de carácter general, como el que aquí presentamos. Esto es lo normal cuando no existen “tradiciones de investigación” acerca de objetos específicos como es el caso de este informe. Por lo tanto, hay que considerar los resultados que aquí se presentan como una primera aproximación a la temática de la subjetividad de los protagonistas del proceso formativo de futuros docentes.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ALLIAUD A., “La biografía escolar en el desempeño de los docentes”, en Documentos de trabajo N° 22, Universidad de San Andrés, 2007 (www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT22-ALLIAUD.PDF).

BOURDIEU, P., El sentido práctico. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.

DUBET, F., “Las paradojas de la integración escolar”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación. N° 19, junio 2009. Tandil (Buenos Aires, Argentina), pp. 197-214.

ESTEVE J. M., La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona, Paidós, 2003.

OCDE, Société du savoir et gestion des connaissances. OCDE, Paris, 2000.

POLANYI, K., Conoscere ed essere. Arcanuelo Rossi, Armando, Roma, 1988.

POLANYI, K., Conoscenza personale. Rusconi, Milano, 1990.

TENTI FANFANI, E., La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2005.

TENTI FANFANI, E., El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (Compilador y autor de un capítulo). Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2006.

TENTI FANFANI, E., La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007.

TENTI FANFANI, E.; Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En: VELAZ de MEDRANO y VAILLANT D.; Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI/Fundación Santillana, Madrid 2009.

CAPÍTULO II
LOS FORMADORES DE DOCENTES

Felicitas Acosta

// Los formadores de docentes: cuestiones en torno a su identidad profesional

Durante los últimos 30 años la formación docente fue objeto de reformas. Tanto en el ámbito regional como en el internacional la mayoría de los países encararon transformaciones que afectaron todas las dimensiones de la formación: la organización, la localización institucional, los planes de estudio, los sistemas de evaluación y acreditación, la certificación para el ejercicio de los cargos y la formación continua.

Este conjunto de reformas se debió principalmente a cuatro motivos vinculados entre sí. En primer lugar, la masificación de los sistemas educativos a partir de la segunda posguerra generó la necesidad de proveer de mayor cantidad de formadores al sistema y, en consecuencia, favoreció la ampliación de los estudios superiores a un número cada vez mayor de la población. En segundo lugar, el agotamiento de los modelos tradicionales de formación –en particular el modelo normalista– planteó la necesidad de trasladar dicha formación a los estudios superiores con los consiguientes cambios institucionales y curriculares que esto supuso. En tercer lugar, los avances en la profesionalización de la docencia también impactaron sobre la demanda de cambios en la formación, especialmente en cuanto a la duración de los estudios, las titulaciones y las nuevas áreas de conocimiento a incorporar. Finalmente, la emergencia del discurso acerca de la “calidad” educativa a comienzos de los años ‘80 instaló la demanda de aumentar la calificación de los actores del sistema, de manera que la mejora de la formación docente se transformó en parte central de la agenda de las políticas educativas.

Las reformas mencionadas estuvieron acompañadas por un notable crecimiento en la investigación y producción de conocimiento acerca de la formación docente. Sin embargo, los objetos de estudio dentro del área recibieron distinto grado de atención. Por ejemplo, los estudios acerca de los principales actores de dicha formación, estudiantes y profesores, fueron relegados en comparación con la atención dirigida hacia otros temas. Que quienes tienen a su cargo y participan de esas instancias hayan sido los “menos” estudiados resulta paradójico frente a la centralidad atribuida a la formación docente para lograr cambios y mejoras en los sistemas educativos, y ante la innumerable cantidad de reformas propuestas y realizadas sobre dicha formación.

Podemos señalar al menos tres elementos problemáticos al pensar en los formadores de docentes como objeto de estudio. En primer lugar, la literatura destaca que el propio concepto de “formador” es bastante impreciso:

“Para algunos autores, la formación de los educadores y la formación de los formadores son casi sinónimos debido a que el interés por los conocimientos y por la transmisión de estos se asemejan, así como la evolución de sus funciones. Hay otros autores que no establecen diferencias entre educación y formación de adultos (...) La expresión “educación de adultos” se define como el desarrollo en el educando de capacidades generales para pensar y aprender, mientras que el concepto de formación se refiere al desarrollo de habilidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular. Los trabajos que conceptualizan la figura del formador en América Latina, lo definen como al docente mismo, al maestro, al profesor, a aquel que tiene contacto directo con sus alumnos, ya sea en los niveles inicial, primario, medio o terciario. El formador de formadores es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no solo en la formación inicial y permanente de docentes, sino también en planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal” (Vaillant, 2002: 9).

Es decir, no existe acuerdo sobre el recorte del campo de acción del formador salvo que se limite el concepto al campo de la educación formal (el sistema educativo).

En segundo lugar, encontramos que en el caso de los formadores las tensiones propias de la identidad profesional docente se tornan más complejas. Suele definirse a la docencia como una “cuasi profesión”, que comparte ciertas características típicas de las profesiones constituidas (preparación académica, posesión de título habilitante para ocupar ciertas funciones, reglas éticas, etc.) pero se desarrolla en grandes organizaciones sometidas a un control jerárquico y la carrera no depende siempre de la *performance* del agente (Tenti Fanfani, 2006).

Los formadores de docentes se encuentran en un lugar particular respecto de su definición como profesionales. Podría suponerse una homogeneidad entre los formadores puesto que todos son docentes, y el sistema educativo es “su mundo”. Sin embargo, la literatura destaca que se trata de un

objeto *sumamente complejo por su diversificación*. No solamente en cuanto a las características de la tarea en sí misma, sino también en cuanto a sus agentes: los formadores son docentes de las escuelas del sistema y de quienes van a estar en ellas, su identidad se construye en el pasaje -a veces cotidiano- de un ámbito al otro, trabajan sobre múltiples dimensiones a la vez -los contenidos disciplinares y la enseñanza de la enseñanza-, no cuentan con una carrera específica y muchas veces su formación oscila entre el sistema y las universidades⁶.

En tercer lugar, se suman las complejidades que surgen conforme se avanza en la construcción de todo nuevo objeto de estudio. Por un lado se aprecia una oscilación entre estudios de carácter “aplicacionista” –cómo debería ser la formación- y estudios sobre quiénes son y cómo es la formación. Por otro lado, se observa que la profesionalización de los formadores en tanto política es la que motoriza la construcción del objeto de conocimiento. ¿Cuál es la identidad? ¿Cuáles son los saberes? Las respuestas a estas preguntas básicas son insumos para la búsqueda profesionalización. Finalmente, la diversificación del objeto de estudio plantea un interrogante importante para la investigación: ¿desde dónde abordarlo?

Las dificultades planteadas sobre el formador como objeto de estudio se agudizan cuando consideramos el concepto de identidad profesional. Es sabido que se trata de un concepto dinámico, en permanente construcción y reconstrucción. La identidad profesional se forma en relación con un espacio, un tiempo y un grupo de referencia y es producto de la interacción entre la experiencia objetiva -inserción en un campo- y subjetiva –apropiación de modelos sociales e individuales- de cada actor. Así, la identidad profesional de los formadores de docentes es claramente un objeto en construcción, tanto por su particular forma de adscribir a la definición de “profesión” como por su reciente emergencia en el campo investigativo.

Frente a esta situación proponemos junto con Altet y otros (2006) que la identidad profesional de los formadores puede presentar distintas caras: en algunas situaciones es una realidad emergente, en otras constituye un horizonte, y en otras se trata de un “fantasma”. Desde esta perspectiva presentamos a continuación el análisis de los datos de una muestra de formadores de docente en la Argentina.

// Presentación. Los formadores de Institutos de Formación Docente en nuestro país

Uno de los objetivos principales de esta investigación era el relevamiento de datos acerca de los profesores de Institutos de Formación Docente (en adelante ISFD) para avanzar en la indagación acerca de la identidad profesional del formador. Nos parece importante aclarar en este punto que, tal como se señaló en el apartado anterior, los formadores de docentes no cuentan con una carrera específica, de manera que es lógico suponer que la identidad se construye a partir de las múltiples experiencias de los actores. Por ello, consideramos que puede resultar más fructífero intentar construir los rasgos de dicha identidad a partir de las respuestas de los profesores a ítems de diversa índole y no tanto a preguntas directas sobre su “vocación” o inclinación hacia esta tarea en particular.

En esta investigación se trabajó sobre 744 cuestionarios completados por los profesores de los ISFD participantes de la muestra. Los cuestionarios se agruparon en cinco regiones geográficas con la siguiente distribución por región: NOA (12.5%), NEA (11.9%), Pampeana-Mendoza y Santa Cruz (34.5%), Partidos de GBA y La Plata (27.9%) y CABA (13.3%)⁷.

Para el análisis organizamos la información en dos grandes apartados. En el primero se

⁶ Cabe destacar que, pese a la ausencia de una carrera específica, suelen establecerse requisitos para el desempeño como formador de docentes. En algunas ocasiones se trata de requisitos formales establecidos en las correspondientes legislaciones tales como el ejercicio en la docencia en el sistema educativo y/o en el nivel para el que se forma y, de manera más reciente, la exigencia de ciertas cualificaciones como la formación universitaria o los títulos de posgrado (las especializaciones en el caso de algunas jurisdicciones argentinas o las maestrías en el caso de Francia). Otras veces, los requisitos se institucionalizan a lo largo del tiempo aunque no tienen carácter formal; la experiencia docente en el sistema educativo muchas veces ocupa ese lugar.

⁷ Para la selección de la muestra véase el apartado metodológico. La elección de una estrategia cuantitativa a través de encuestas cerradas (salvo para el caso de una o dos preguntas) evidentemente influye sobre la capacidad del estudio para indagar sobre la identidad de este u otro grupo social.

agrupan los elementos objetivos vinculados con la identidad profesional tales como las características sociodemográficas, las calificaciones profesionales y los ámbitos y condiciones de trabajo. Se incluyen aquí los consumos culturales de los formadores con el fin de avanzar en la configuración de perfiles identitarios. En el segundo presentamos elementos de corte subjetivo, en particular las opiniones y representaciones de los docentes sobre su campo de inserción laboral y el ejercicio del rol. También incluimos en este apartado las valoraciones de los docentes sobre ciertas conductas sociales para analizar las relaciones entre estas y las percepciones sobre su profesión.

Cada uno de los apartados se divide en subapartados en los que analizamos los ítems del cuestionario de profesores cruzados fundamentalmente por la variable regional y por grupos de edad. En los casos en que se consideró pertinente se incluye el cruce por otras variables tales como sexo, nivel socioeconómico, carrera para la que forma y tamaño del ISFD. Los cuadros principales se encuentran en el texto mientras que en el anexo se presenta el conjunto de la información cuantitativa organizada por ítem de análisis. La reflexión acerca de la identidad profesional se introduce a lo largo del texto junto con una síntesis de los aspectos más significativos en cada apartado.

1. La identidad profesional de los formadores desde los rasgos objetivos

Como señalamos más arriba, distinguimos para el análisis entre rasgos objetivos y subjetivos en la configuración de la identidad profesional. En esta apartado se ofrecen los datos acerca de los rasgos objetivos vinculados con la caracterización de los formadores en tanto grupo social, como consumidores de cultura, como grupo de especialistas, y en relación con sus condiciones de trabajo y la autonomía profesional.

1.1. Los formadores como grupo social: ¿Son los mismos de antes?

El primer apartado refiere a las características de los formadores en relación con las variables sociodemográficas básicas: sexo, edad y nivel socioeconómico.

Sexo

Los datos referidos al sexo reflejan la conocida feminización de la docencia, ya que el 71% de los encuestados son mujeres y el 29% varones. Estos valores se condicen con los datos del Censo Nacional de Docentes 2004 (en adelante CND 2004) en el que las mujeres representan el 70% de los formadores de docentes. Tal como señala Tenti (2005) en su estudio regional comparado sobre docentes, la Argentina tiene la fuerza de trabajo docente más feminizada (84,7% en promedio).

De todas formas, si se compara la feminización entre el Nivel Primario y el Nivel Superior No Universitario se observa que en este último la feminización es menor. Al respecto, Aguerrondo, Vezub y Clucellas (2008) destacan que en el caso de la formación docente (en adelante FD) la feminización tiende a acercarse en comportamiento al nivel secundario ya que de acuerdo con los datos del CND 2004 el 66% de los profesores censados como profesores de Polimodal son mujeres. Es decir que la feminización desciende conforme se avanza en la estructura por niveles del sistema educativo. Agregamos que la distribución de los profesores encuestados por el tipo de carrera para la que forman también expresa esta tendencia: es entre los formadores para la EGB3 y Polimodal donde se encuentra la mayor concentración de varones (31%).

En el estudio que aquí se presenta, la distribución regional por sexo refleja una mayor presencia de mujeres en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz (80%; en adelante RPMSC) seguida por los partidos de GBA y La Plata (71%). El NEA y la Ciudad de Buenos Aires (67% y 64% respectivamente) se acercan más a los parámetros nacionales de distribución por sexo mientras que en el NOA (60%) se aprecia una menor presencia de mujeres en relación con las otras regiones. Una posible explicación a las diferencias porcentuales entre los casos extremos -RPMSC y NOA- podría vincularse con la oportunidad laboral que significa la docencia para los hombres en las regiones donde el empleo formal es más escaso o donde las condiciones económicas se encuentran más deterioradas.

Edad

La edad de los formadores encuestados es otro dato a considerar para caracterizar a los profesores. Sabido es que los docentes formadores tienen mayor edad que el conjunto de los docentes del sistema educativo ya que llegar a ser profesor del nivel superior supone una trayectoria previa por dicho sistema⁸. Así, los datos indican que la distribución por edades es bastante pareja en los grupos de edad intermedia: 35% para el grupo de 35 a 44 años y 33% para el grupo de 45 a 54 años. También se observa que es levemente superior el porcentaje de los profesores con 55 y más años (18%) respecto del grupo de hasta 34 años (14%).

Esta distribución guarda relación con los datos del CND 2004 analizados por Terigi (2007) en los que la mayor frecuencia relativa se ubica en la franja etaria comprendida entre los 40 y los 44 años y la presencia de profesores de 60 años y más es la mayor en el sistema educativo (7,3% frente al 4,2% de acuerdo con el CND 2004). Es entre los formadores para Nivel Inicial y EGB3 y Polimodal donde se encuentran mayores porcentajes en las categorías 55 años y más (23% y 22% respectivamente).

En cuanto a la relación del sexo con la edad, la presencia de mujeres es mayor conforme la edad avanza. Los datos indican que es en el grupo de hasta 34 años donde se observa una mayor presencia masculina (34%); luego los porcentajes descienden hasta el 27% para los 45 años y más.

Cuadro 2.4 - Profesores por sexo y edad en porcentajes

Sexo	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
Varón	34	30	27	27
Mujer	66	70	73	73

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Si observamos la distribución de las frecuencias relativas por edades para cada sexo, vemos que en el caso de los varones la mitad se concentra en los grupos entre 35 y 44 años mientras que en las mujeres se da la situación inversa: la mitad se concentra en los grupos de 45 y más años. Esta tendencia guarda relación con lo destacado por Terigi (op.cit.) para los datos del CND 2004, que muestran que el plantel de profesores varones es relativamente más joven que el de mujeres. Como se señalara más arriba, una posible explicación podría estar en los cambios de los últimos 15 años en el mercado laboral y la opción de la docencia como un “empleo seguro” para el caso de los varones con crecientes dificultades de inserción en el mundo del trabajo. En este sentido, cabe destacar que el 40% de los profesores pertenecientes al grupo de edad entre 35 a 44 años pertenece al nivel socioeconómico (en adelante NSE) bajo.

Tal como es de suponer, en el NOA, donde el porcentaje de varones es más alto que en el resto de las regiones, los docentes se agrupan en las categorías más jóvenes (más del 60% en el grupo de 34 a 44 años). Sin embargo, la situación inversa no se repite en las otras regiones. Por ejemplo, las regiones más feminizadas -Pampeana, Mendoza y Santa Cruz y Partidos de GBA y La Plata- presentan distribuciones dispares. En la primera, si bien la mayoría de los profesores se agrupa entre los 35 a 54 años es considerable la representación en la categoría hasta 34 años (17%). En la segunda -Partidos de GBA y La Plata- baja la presencia en esta categoría (9%) y crece especialmente en la de 55 y más años (24%) aunque se mantiene más alta en el grupo de 34 a 44 años (38%). La región del NEA presenta una baja concentración en la última categoría (7% en 55 años y más) pero es la que tiene mayor presencia en el grupo de 45 a 54 años. En el otro extremo se ubica la Ciudad de Buenos Aires donde el 60% se agrupa en los 45 años y más.

La explicación ofrecida más arriba puede servir nuevamente para el caso del NOA: a menor

⁸ Véase la nota al pie anterior.

posibilidad de empleo, aumentaría la tendencia de varones y de varones jóvenes -en términos comparativos- a trabajar en la docencia como un “lugar de refugio que si bien no ofrece salarios elevados, al menos garantiza estabilidad en los ingresos y beneficios sociales tales como seguro de salud, jubilación y otras ventajas sociales inmediatas” (Tenti, op.cit.: 33). De todas formas, los datos del NEA relativizarían esta explicación ya que en esa región es menor el porcentaje de varones profesores de FD aunque se mantiene un porcentaje importante de docentes más jóvenes (19% hasta 34 años). Otra variable que podría explicar las diferencias relevadas es la edad de jubilación para las mujeres en las distintas provincias que agrupan las regiones, aunque como ya se señaló, en términos generales se observa que las mujeres se encuentran más representadas conforme avanza la edad.

Nivel socioeconómico (NSE)

Respecto del nivel socioeconómico de los profesores encuestados poco menos de la mitad se concentran en el NSE medio (44,5%), mientras que un tercio se ubica en el NSE bajo (35%) y el restante 20% lo hace en el NSE alto⁹. Esta distribución mantiene a los formadores dentro de la visión predominante en la Argentina (por lo menos hasta hace algunos años): los docentes como actores que no están ni en las posiciones más desfavorecidas ni en las más privilegiadas. Sin embargo, como bien señala Tenti (ibid) en su estudio regional sobre docentes, entre los formadores también se advierte que la categoría es más bien heterogénea respecto de sus capacidades y recursos económicos.

Si comparamos la distribución de los profesores por NSE de acuerdo con el sexo se observa que las mujeres se encuentran más representadas que los varones en las posiciones extremas, NSE bajo (36% frente a 32%) y alto (22% frente a 17%), mientras que la mitad de estos últimos se ubican en el NSE medio (51% de los varones frente al 42% de las mujeres). Dicha distribución podría llevar a repensar la idea generalizada acerca de la inclinación de los varones hacia la docencia por una motivación eminentemente económica. Sin embargo, la distribución por sexo para formadores docentes jefes de hogar no sostendría mucho el cuestionamiento a esa interpretación. De acuerdo con los datos de la encuesta, dicen ser jefes de hogar el 60% de los profesores de la muestra. Dentro de ese grupo, el 80% de los varones se presentan como jefes de hogar frente al 41% de las mujeres¹⁰.

A esto puede sumarse la distribución del porcentaje de ingreso familiar que aporta como docente el encuestado. Sabido es que la condición de género está fuertemente asociada con la importancia relativa de la contribución del salario docente al total de los ingresos disponibles en los hogares y el estudio de Tenti ya citado revelaba que en la Argentina el 30,9% de los docentes varones eran jefes de hogar hacia el año 2000 frente al 17,7% de las mujeres (2005: 46). En el caso de nuestra encuesta, casi la mitad de los formadores (46%) dice aportar entre el 67% y más al ingreso total. Dentro de este grupo, el 52% son varones frente al 43,2% de las mujeres. Así, nuevamente entre los varones el ingreso docente tiende a significar más para la supervivencia económica que entre las mujeres. De todas formas, cabe recordar que 4 de cada 10 formadoras son jefes de hogar y que también 4 de cada 10 aportan el 67% y más al ingreso familiar.

El NSE de los profesores en relación con los rangos de edad indica que conforme avanza la edad aumenta la representación en el nivel NSE alto y desciende notablemente en el NSE bajo. Los docentes más jóvenes (hasta 34 años) se concentran entre los niveles bajo (41,8%) y medio (47,3%) con una presencia mucho menor en el NSE alto (11%); dicha situación cambia en los dos grupos subsiguientes (35 a 44 y 45 a 54 años) que presentan una distribución más equivalente entre sí. Los formadores con 55 años y más se encuentran mucho menos concentrados en los niveles bajo (18,4%) y medio (44,7%) y aumentan su participación en el NSE alto (36,9%). Las diferencias entre los dos extremos de rangos de edad -los más jóvenes y los de edad más avanzada- podrían indicar cierta capacidad en el grado de acumulación de recursos económicos a medida que se avanza en la edad dada la tendencia de menor concentración en los niveles más bajos y el salto hacia los niveles más altos en el último rango de edad.

La pertenencia a un grupo social también puede analizarse desde la subjetividad del actor

⁹ Se construyó un índice de NSE a través de una serie de indicadores que formaban parte de la última parte de la encuesta. Se trabajó sobre un total de 632 casos.

¹⁰ Para los jefes de hogar se trabajó sobre un total de 680 casos. En el cruce por sexo los casos fueron 677.

social. En este caso, la percepción de los docentes jefes de hogar sobre su situación económica respecto de la de sus padres abona en el sentido arriba referido. La mitad de los que dicen ser jefes de hogar se concentran en las categorías “mucho mejor” y “mejor” que sus padres mientras que menos del tercio dice estar igual y solo el 15% señala estar peor. Desde esta perspectiva, entre este grupo de formadores todavía tendría peso la imagen de la movilidad social ascendente, a diferencia de lo encontrado por Tenti para el conjunto de los docentes en la Argentina donde se destaca que una mayoría relativa de docentes expresaba haber vivido la experiencia de estar peor que sus padres (íbid: 56)¹¹.

Finalmente, la distribución de los profesores por NSE y región refleja una relación bastante directa con el grado de desarrollo socioeconómico de la región y la evolución de las variables económicas en los últimos 15 años en el país. Los profesores de la Ciudad de Buenos Aires se encuentran distribuidos entre los tres niveles en forma más homogénea que sus pares de las otras regiones, situación que no difiere de la tradicional percepción de la docencia como una profesión de clase media. En GBA y La Plata, la mitad se concentra en el NSE medio (50.3%) y casi un tercio en el bajo (30.3%). En este caso, si bien se mantiene la percepción tradicional, se observa cierta pauperización con un 30% de formadores en el NSE bajo. La Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz presentan la situación más polarizada con 40% de profesores en el NSE bajo -el porcentaje más alto para este nivel aunque con muy poca diferencia con el NOA (39.3%)- y 21.3% en el nivel alto, ejemplo de la fragmentación socioeconómica del país. Las regiones de NOA y NEA presentan a los profesores concentrados entre los niveles medio y bajo. En el caso del NOA, además, se aprecia la menor presencia en el NSE alto (14.3%) en comparación con el resto de las regiones. Esto probablemente se vincule tanto con el menor grado de desarrollo urbano y económico de la región como con el deterioro de las condiciones laborales que tuvo lugar durante los años '90 y su eclosión en la crisis del año 2001.

Si tomamos el tamaño de los ISFD¹², la distribución de los profesores de acuerdo al NSE podría estar indicando la existencia de ciertas estrategias laborales del colectivo formador. En este sentido, pareciera que la concentración de profesores de NSE bajo tiende a bajar conforme aumenta el tamaño del ISFD (38.4% en pequeños, 31.8% en medianos y 29.2% en grandes). Nótese también el salto entre profesores de NSE alto en ISFD pequeños (18.3%), medianos (19.7%) y en ISFD grandes (25.7%).

En síntesis, los datos relevados para este estudio señalan que el grupo de docentes encuestados se encuadra dentro de las **características del perfil sociodemográfico** del conjunto de docentes formadores del país: la mayoría son mujeres que se ubican entre los 35 y 54 años de edad, los varones docentes tienden a ser más jóvenes que sus pares femeninos, la región del NOA presenta una menor feminización (en términos comparativos a los profesores de las otras regiones) y una mayor presencia de docentes en los grupos de menor edad (hasta 34 años y de 35 a 44 años), el 44% de los encuestados se concentra en el NSE medio aunque se advierte un proceso de aumento de la heterogeneidad en la categoría que altera la tradicional imagen de la docencia como una profesión de clase media, ya que más de un tercio de los formadores entre los 34 y los 54 años se ubica en el NSE bajo y el 60% dice ser jefe de hogar. Asimismo, la distribución del NSE por región guarda relación con las características socioeconómicas históricas y recientes y, en consecuencia, profundiza la mencionada heterogeneidad socioeconómica en este grupo.

Los datos habilitan ciertas reflexiones sobre la identidad de este grupo profesional. No es posible concluir que efectivamente nos encontremos frente a un cambio de perfil socioeconómico sino más bien frente a un proceso de fragmentación de la categoría. En este sentido, proponemos que un perfil de los formadores más heterogéneo desde el punto de vista socioeconómico podría servir para sostener la masificación de los niveles inicial y medio y, en consecuencia, acercar distancias socioculturales. Es sabido que el acceso a esos niveles educativos por parte de los sectores más vulnerables de la sociedad, especialmente al nivel secundario, suele chocar con el hábitus de “clase media” esperado por la escuela. Al mismo tiempo, la pauperización en el nivel socioeconómico de los formadores podría fomentar los mecanismos de reproducción de pautas culturales y hábitos sociales propios de los

¹¹ Cabe señalar en este punto que la encuesta del estudio de Tenti fue realizada en el año 2000, sobre el final de una década de pauperización y al borde de la crisis del año 2001, mientras que el estudio que aquí se presenta se realizó en el año 2008 luego de un quinquenio de fuerte recuperación del poder adquisitivo en general y de los docentes en particular.

¹² Se construyó una clasificación de los IFD de acuerdo con la cantidad de alumnos: pequeños (hasta 400 alumnos), medianos (de 401 a 800 alumnos) y grandes (801 y más alumnos).

sistemas educativos, lo que constituye una cuestión importante a considerar para las políticas de profesionalización.

1.2. Los formadores en tanto consumidores de cultura: ¿comparten prácticas como grupo profesional?

La encuesta a los profesores incluía una serie de preguntas vinculadas con el consumo cultural. Puesto que la docencia es un trabajo directamente ligado a la cultura, la transmisión y la recreación de la cultura constituyen su eje. Por ello, es importante conocer el grado y el tipo de contacto que los profesores tienen con esta dimensión de la vida social. En este apartado se incluyen cuestiones vinculadas con el consumo cultural y el uso del tiempo libre con el fin de obtener indicios acerca de los perfiles culturales presentes entre los formadores.

Consumos culturales: nuevas tecnologías y medios de información

La cultura contemporánea encuentra en las **nuevas tecnologías** uno de los canales más potentes para su creación, distribución y reproducción. En este sentido resulta importante conocer el contacto que tienen los formadores con ellas. La amplia mayoría expresa hacer uso de los programas más habituales: el 93% manifiesta usar correo electrónico, el 87% procesador de texto y el 86% buscador de Internet. Menos uso se detecta en los programas más vinculados a las nuevas generaciones tales como el chat, que solo un tercio de los encuestados dice usar habitualmente, especialmente los más jóvenes (hasta 34 años).

Al momento de pensar en los **medios de información**, los noticieros de TV (79%) se imponen sobre otros medios como Internet (42%). Algunas diferencias regionales se encuentran entre el uso de los medios para mantenerse informado: los profesores de la Ciudad de Buenos Aires dicen utilizar menos los diarios y más la radio que sus colegas de otras regiones. Los profesores más jóvenes (hasta 34 años) son los que más utilizan la TV y menos los diarios en papel, en términos comparativos, y son los que más utilizan Internet (aunque no los diarios en formato digital).

La **frecuencia de lectura diaria** de los profesores que leen diarios varía de acuerdo con la edad y las regiones. Los más jóvenes dicen leer el diario todo los días en menor medida que el grupo de edad más avanzada. Tenti (Ibíd.) destaca en su estudio regional algunos hallazgos similares:

“La edad aparece fuertemente asociada con este consumo cultural (...) la frecuencia de lectura diaria de los diarios tiende a aumentar con la franja de edad de los docentes. En este sentido, el caso de la Argentina es paradigmático ya que la frecuencia de lectura diaria de los diarios se duplica en la franja de edad más madura en relación con la de los más jóvenes.” (pág. 227).

Las diferencias regionales son marcadas entre el NOA y el resto de las regiones, ya que en esta región la mitad dice leer el periódico en forma diaria mientras que el resto se ubica en torno al tercio de los formadores encuestados.

Uso del tiempo libre dentro del hogar

Los consumos culturales no se agotan en los medios de comunicación masiva. El 73% dijo usar su tiempo libre en la **lectura de libros**, seguido por el 68% que manifestó realizar actividades en familia. Menos de la mitad (42%) dijo dedicarse a mirar televisión, navegar por Internet (37%) o dedicarse al “cine hogareño” (video/DVD; 36%). La realización de hobbies (21%) y lectura de revistas (10%) fueron seleccionadas por menos de un tercio de los formadores.

Con respecto al uso del tiempo libre en actividades al interior del hogar, casi el doble de los docentes de Ciudad de Buenos Aires señala la opción de cine hogareño en relación con sus pares de NOA y NEA. Este dato podría indicar la existencia de mayores canales de distribución de este tipo de formato en los contextos urbanos más desarrollados así como un cambio en los patrones de consumo cultural: el abandono de las salas cinematográficas en los grandes conglomerados y el aumento del uso del DVD. Estas transformaciones parecieran afectar también a los docentes encuestados. Nuevamente, el uso del chat aparece con mayor frecuencia entre los docentes más jóvenes y en las regiones del norte

argentino.

La concentración de respuestas en torno a la lectura de libros y el distanciamiento respecto de los medios masivos -en particular de la televisión- muchas veces indica la adopción de una posición “culturalmente correcta”, sobre todo si se trata de actores como los docentes, quienes supuestamente están más cercanos a las prácticas de consumo cultural. Dado que no se encuentran diferencias significativas por grupos de edad, podría considerarse la presencia de una actitud de este tipo en las respuestas obtenidas.

Indagados acerca del género del libro a leer en el tiempo libre, las opciones se encuentran parejas entre literatura de ficción (28%) y libros de Pedagogía y Educación (25%). Ensayos, novelas policiales, biografías o libros de autoayuda se ubican en un rango menor, entre el 9 y 15%.

En función de la respuesta anterior, no llama la atención que la mayoría de los profesores encuestados mencione un libro del campo educativo al señalar el último libro leído. Se observan algunas tendencias a partir de una revisión de las obras y los autores mencionados por los encuestados. En primer lugar, el espectro de autores es sumamente amplio y no se destaca un autor en particular, salvo para el caso de Freire, que recibe algunas menciones más que autores locales tales como Jaime Etcheverry, Tenti Fanfani, Litwin o Duschatsky (por mencionar algunos de los más nombrados). El caso de Freire no llama la atención si recordamos que fue el autor más mencionado como influencia teórica en la formación de los profesores.

En segundo lugar, los trabajos que se leen de estos y otros autores no son necesariamente los más actuales, ya que se detecta la lectura de trabajos de más de 30 años en la mención del último libro leído. Cabe distinguir aquí la lectura de clásicos de la pedagogía, como por ejemplo Comenio, aunque solamente es mencionado por un profesor.

En tercer lugar, los errores en los nombres y apellidos de los autores alertan acerca del contacto cercano o reciente sobre la obra mencionada: “Bourdien” en lugar de Bourdieu, “Terilli” en lugar de Terigi, Grupo “Hardward” en lugar de Harvard (sobre Proyecto Zero en Latinoamérica), “Piker” en lugar de Diker y “Semlemson” en lugar de Schlemenson son algunos de los errores que llaman la atención en especialistas que probablemente utilicen como insumos a las obras de los autores a los que hacen referencia. Un punto a destacar es la mención al libro de Daniel Pennac, *Mal de Escuela*, relevante para la FD y de reciente aparición en el mercado.

La otra opción de género más seleccionada es la literatura de ficción. Los autores y obras mencionadas como última lectura refieren tanto a autores clásicos de ficción como a autores de best sellers. Entre los primeros, el más mencionado es Gabriel García Márquez mientras que entre los segundos Isabel Allende ocupa el primer lugar. En una categoría intermedia entre ficción y ensayo, entre las obras mencionadas por los profesores se encuentran algunos trabajos de Galeano. Las obras de autoayuda también son mencionadas como última lectura, casi en la misma cantidad que la literatura de ficción clásica; en esta categoría Bucay es el autor más nombrado. Respecto de los ensayos, se destacan los libros de divulgación, particularmente los trabajos de Felipe Pigna.

El análisis de los últimos libros leídos estaría indicando dos cuestiones: por un lado, cierta falta de actualización en el campo profesional, referida a las obras y no tanto a los autores; por otro lado, cierto apego a autores de “consumo masivo”. Un análisis más profundo acerca del listado de obras mencionado cruzado por variables sociales y profesionales podría ofrecer información más precisa acerca del equipamiento cultural de los profesores formadores.

Uso del tiempo libre fuera del hogar

En cuanto a las actividades culturales fuera del hogar cabe recordar que el acceso de los docentes a instituciones que ofrezcan cultura estética objetivada (Tenti, *íbid*) depende de su disponibilidad en el territorio y su mayor o menor accesibilidad en términos de costos. Las actividades más señaladas son aquellas vinculadas con el entretenimiento: más de la mitad de los profesores dicen generalmente salir a comer afuera o a tomar algo en su tiempo libre y realizar paseos (ver Cuadro 2.18 en Anexo al final del capítulo). Solo el 35% señala al cine como una opción mientras que apenas el 18% señala al teatro. Actividades tales como bailes, peñas o recitales no llegan al 10%, con algunas diferencias positivas por región para el caso de las peñas en el NOA y por edad -los más jóvenes- para el caso de los recitales y peñas.

Las actividades ligadas al cuidado del cuerpo como el gimnasio o deporte son mencionadas por menos de un tercio de los profesores. Evidentemente, la condición de edad se asocia con la práctica

de este tipo de actividades, que tiende a disminuir en el grupo de mayor edad. Las actividades culturales en sentido clásico -teatro, museos o centros culturales y conciertos, ópera o ballet- son señaladas en menor medida que el entretenimiento y el deporte. Se aprecian algunas diferencias por región, dato que seguramente se asocia a la mayor disponibilidad de este tipo de oferta en los conglomerados urbanos más grandes como la Ciudad de Buenos Aires y los partidos de GBA-La Plata. Nuevamente, la condición de edad guarda relación con las respuestas obtenidas pero en forma inversa a las actividades deportivas: aquí el consumo aumenta conforme avanza la edad, especialmente en el caso del teatro y los conciertos, la ópera o el ballet.

La participación en actividades expresivas como pintura, teatro o danza solo es mencionada por el 12% de los encuestados, dato que podría asociarse al bajo porcentaje de docentes que dice realizar hobbies (21% señalado más arriba) en su tiempo libre hogareño. Habría que considerar aquí las condiciones laborales de los formadores, puesto que se trata de actividades que insumen un costo y un tiempo considerable. Respecto de lo primero se recuerda que el 84% de los formadores declara que la docencia en ISFD es su principal fuente de ingreso. En cuanto al tiempo, en un apartado anterior se destacó que un tercio de los formadores trabaja en más de un ISFD, casi la mitad dicta entre 2 y 3 materias en un solo ISFD, el 47% combina cargos entre FD y el Nivel Medio de enseñanza (actividad a la que en promedio se dice dedicar más horas semanales que a los ISFD) y un 21% dice tener otra actividad remunerada fuera del sistema educativo. A esto hay que sumar un hecho muchas veces olvidado pero sumamente importante en el caso de los docentes: el trabajo presencial de formación exige una cuota no menos importante de horas no presenciales de trabajo, muchas veces no consideradas como laborales (horas de corrección y preparación de clases). Vale decir que es probable que la escasa mención a la realización de actividades expresivas esté vinculada con la situación laboral descrita.

A esto cabe sumar el cruce por NSE. Para la mayoría de los indicadores presentados referidos a la lectura diaria de periódicos, al uso de Internet, a la disponibilidad de cine hogareño y a las salidas que demandan otro costo -comida, teatro, cine y recitales- se destaca la tendencia a una mayor representación conforme se avanza en la escala social (ver Cuadro 2.19 en Anexo).

Los datos presentados permiten proponer que en el caso de los formadores las condiciones laborales -salariales y contractuales- guardan relación con las formas que asume el uso del tiempo libre y, en consecuencia, con el consumo de actividades culturales. También se asocian a los hábitos de comportamiento vinculados con cierto capital cultural, dato que se expresa en la escasa pero pareja representación de profesores de NSE medio y alto que dice asistir a conciertos, ópera o ballet.

Participación en instituciones

Un último dato respecto de los consumos culturales refiere a la participación en instituciones políticas, sindicales o de acción social. No se trata estrictamente de una actividad de consumo de objetos culturales como el cine o el teatro, pero el grado de circulación por algunas de estas instituciones indica prácticas sociales y culturales, y también puede dar pistas acerca de horizontes de preocupaciones de los actores y de los ámbitos a los que se recurren para buscar respuestas o canalizarlas.

Los datos indican que la participación de los docentes encuestados en instituciones políticas, profesionales, sindicales o sociales no parece ser muy alta. La mayor concurrencia pareciera darse en las instituciones religiosas, en las que 4 de cada 10 dice participar de manera frecuente u ocasional. Siguen en orden de importancia las asociaciones o clubes deportivos y las asociaciones de ayuda solidaria. La mitad no participó nunca de cooperadoras escolares y más de la mitad no participó nunca de instituciones tales como centros culturales, asociaciones sindicales, sociedades barriales y partidos políticos. La amplia mayoría (más del 80% de los encuestados) no manifiesta participación alguna en organismos de Derechos Humanos y asociaciones de tipo ecologista o defensa del consumidor.

Las diferencias regionales son importantes en la participación de algunos tipos de instituciones:

Cuadro 2.21 - Profesores por participación frecuente u ocasional en instituciones y región en porcentajes

Instituciones	Participación frecuente u ocasional por región				
	NOA	NEA	Pamp. Mend. y Sta. Cruz	GBA y La Plata	CABA
Iglesias o asociaciones religiosas	50	42,4	41,7	35,9	26,2
Asociación o club deportivo	42	42,9	40	22,2	46,5
Asociación de ayuda solidaria	46,4	32,2	35,8	33,6	20,8
Centro cultural	16,1	19	33,7	30,8	20,8
Cooperadora escolar	25,4	27,7	34,4	19	9,3
Asociación sindical o gremial	32,9	15,3	29,2	20,1	22,7
Sociedad barrial, vecinal de fomento	14,1	21,2	14,4	14,4	11,8
Asociación ecologista	13,9	10,5	17,4	11,2	10,4
Organismo de Derechos Humanos	12,1	9,5	14,7	16,3	8,1
Partido político	27,9	9,8	17,4	5,4	4,1
Asociación de grupos de nacionalidad	4,8	3,8	7,8	6,4	2,7
Asociación de consumidores	6,3	5,7	4,6	0,7	2,7

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Dichas diferencias ponen en evidencia la relación entre prácticas culturales y contexto. Esto es más notable en el caso de la participación en instituciones religiosas, donde los docentes del NOA doblan el porcentaje de sus colegas de Ciudad de Buenos Aires. La tendencia indica que a mayor distancia de los conglomerados urbanos más desarrollados hay una mayor frecuencia de participación en este tipo de instituciones. Una situación similar se observa para la participación en asociaciones de ayuda solidaria con marcadas diferencias entre la Ciudad de Buenos Aires y el resto de las regiones. Aquellas instituciones ligadas al sostenimiento de espacios públicos o defensa de derechos como las cooperadoras escolares o las asociaciones de consumidores también reflejan un comportamiento parecido. Podría pensarse que la mayor disponibilidad de recursos en centros urbanos más desarrollados desalentaría la participación en este tipo de instituciones mientras que allí donde abunda la escasez la lucha por lo que se tiene sería más fuerte.

Una excepción a esta tendencia sería el caso de la participación en asociaciones sindicales o gremiales. Si bien la mayoría manifiesta nunca haber participado en estas instituciones, entre los que participan se encuentran variaciones por región. El NOA, RPMSC y, en menor medida, la Ciudad de Buenos Aires presentan porcentajes de participación más altos en términos comparativos. Es probable que estas diferencias se deban a una asociación entre características de los contextos socioeconómicos –más o menos desarrollados- y tradiciones sindicales -más o menos fuertes y organizadas-.

Otra diferencia significativa desde la perspectiva regional se encuentra en la participación en partidos políticos. Más de la mitad de los profesores encuestados expresa no haber participado nunca de este tipo de institución. Aquellos que participan se destacan en las regiones de NOA (30%) y, en menor medida, en RPMSC (17,4%). Es llamativa la baja participación de profesores en partidos políticos en regiones como la Ciudad de Buenos Aires (4%). Sumado al dato anterior, puede decirse entonces que los profesores del NOA son los que expresan mayor participación en los distintos tipos de

instituciones analizadas, situación que podría estar relacionada con las necesidades del contexto así como con las tradiciones culturales de la región.

El análisis por edad también ofrece diferencias importantes. La tendencia general para la participación en casi todas las instituciones presentadas es a la baja conforme desciende la edad: los profesores más jóvenes son quienes menos dicen participar en forma frecuente u ocasional. El caso más claro refiere a la participación en instituciones religiosas pero lo mismo se observa en asociaciones de ayuda solidaria, centros culturales, asociaciones cooperadoras, asociaciones ecologistas, organismos de Derechos Humanos y asociaciones de grupos de nacionalidad. Solo para los clubes y partidos políticos se observa una distribución pareja por grupo de edad.

Esta tendencia nos permite una reflexión acerca del grupo más joven en tanto generación, es decir en tanto jóvenes adultos y no solo como formadores de docentes. El mundo contemporáneo se encuentra en una crisis simultánea en las instituciones vinculadas con la cohesión social -Estado Nación-, en las instituciones vinculadas con la relación entre economía y sociedad -trabajo- y en las instituciones a cargo de la configuración de la subjetividad, en cuya construcción esta crisis produce cambios. Dichos cambios se vinculan con la idea de la *reflexividad*, para algunos, o con la idea del *individualismo de auto-diseño* para otros, que evidencian la pérdida del espacio de lo común como eje de construcción de la identidad y, en consecuencia, de la participación social. El estallido de lo común se traduce en actitudes de ensimismamiento sobre lo que no nos produce miedo -la idea del *miedo ambiente* hacia al otro- es decir, ensimismamiento sobre lo que se conoce o resulta de identidad familiar. En algunos países este proceso lleva al vuelco sobre la religión o sobre la etnia alejándose, de esta manera, de las instituciones tradicionalmente ligadas a la lucha por una porción común -la nación, la escuela, el trabajo por nombrar los más importantes-. En este contexto, hay nuevas formas de vida colectiva y proyectos de vida individual pero no se aprecia un fortalecimiento paralelo de la sociedad civil. La menor participación de los profesores de hasta 34 años en las instituciones políticas, sociales, culturales y asistenciales podría interpretarse desde esta perspectiva.

En síntesis, el **perfil de los docentes como consumidores de cultura** estaría atravesado de manera clara por tres elementos: la edad, los patrones de consumo cultural y las condiciones laborales la condición de edad. En efecto, tanto en los consumos como en las prácticas se encuentran diferencias significativas entre los profesores más jóvenes y los de edad más avanzada. A su vez, observamos que los profesores son consumidores de los programas más básicos de las nuevas tecnologías, recurren fundamentalmente a la televisión como medio de información -especialmente los más jóvenes, que son quienes leen el diario de manera menos frecuente- y prefieren los géneros de ficción y educativo para las lecturas de tiempo libre.

Por su parte, las actividades de consumo cultural fuera del hogar podrían estar relacionadas con la oferta disponible y con cambios en los patrones culturales. Los profesores parecerían preferir/poder realizar actividades de entretenimiento como salir a comer antes que otras como el cine y el teatro. Asimismo, la escasa actividad deportiva o de desarrollo artístico podría deberse a las condiciones laborales, mientras que los cambios en los patrones de socialización cultural estarían relacionados con la baja participación declarada en instituciones sociales, políticas, culturales y asistenciales -especialmente entre los más jóvenes-. Por ello, el NSE de los profesores pareciera guardar relación con las posibilidades de consumo y, en consecuencia, de ampliación de horizontes culturales.

1.3. Los formadores como grupo de especialistas: ¿qué estudiaron y qué estudian los docentes de ISFD?

Este apartado refiere a los datos sobre elementos propios de la constitución de un cuerpo de especialistas. Incluye la formación y continuidad en los estudios como elementos centrales de toda profesión. También se considera la biografía docente familiar por su conocida asociación con la elección de la carrera docente.

Los estudios

El sistema educativo argentino presenta una alta proporción de docentes con **título de educación superior**, situación que es más notable en el caso de los profesores formadores ya que de acuerdo con los datos del CND 2004 el porcentaje asciende al 87%. Nuestro grupo de profesores se encuadra de manera clara en esta caracterización, ya que 98% de los encuestados manifiesta tener dicho título.

Si bien no se observan diferencias sustantivas en el análisis por regiones, sexo o edades, una muy leve tendencia a la baja se aprecia en esta última variable para el caso de los profesores más jóvenes. Dicha situación podría asociarse al hecho que en los contextos en donde los profesores titulados no son suficientes para cubrir los cargos docentes que demanda el sistema educativo se suelen aceptar alumnos inscriptos en la FD o titulados de otras especialidades.

Entre los tipos de título de educación superior obtenidos y la distribución entre los profesores se destacan los de Profesorado no universitario (65%), otros grados universitarios (39%) y Profesorado universitario (33%).¹³

Cuadro 2.23 - Tipo de títulos de educación superior sobre total de respuestas y sobre total de profesores (absolutos y en porcentajes)

Tipo de título	Absolutos	Porcentajes	
		Sobre respuestas	Sobre profesores
Prof. no universitario	484	35,4	65
Prof. universitario	244	17,8	33
Otro grado no universitario	132	9,6	18
Otro grado universitario	291	21,3	39
Especialización	169	12,3	23
Maestría	35	2,5	5
Doctorado	10	0,7	1
Total	1365	100	100

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Destacamos que casi el 40% de los títulos que los profesores de ISFD dicen tener corresponden al ámbito universitario (entre títulos de profesorado universitario y otro grado universitario), situación que permitiría pensar que un número interesante de los profesores encuestados ha pasado por la experiencia formativa de la universidad, que en términos generales es diferente a la de los ISFD. Esta variable podría ser relevante al momento de pensar en la construcción de la identidad profesional.

Entre los títulos de profesorado no universitario se destacan los de Educación Física, en primer lugar, los de Enseñanza Primaria, los de disciplinas básicas de la escuela secundaria como Historia, Geografía, Matemática, Lengua y Literatura, los de Inicial y los de Ciencias de la Educación, mientras que entre los títulos de Profesorado universitario se encuentran primero los de Ciencias de la Educación y luego los referidos a las disciplinas básicas antes mencionadas¹⁴.

Si bien el cuadro se refiere a la cantidad de títulos, no de profesores, cabe destacar la presencia de la formación universitaria en los egresados de carreras de Ciencias de la Educación. El dato puede servir para pensar perfiles en los formadores y su relación con el campo de saber específico, tal como veremos más adelante. Entre los títulos de otro grado universitario también se destaca un 11.3%

¹³ Las respuestas a este ítem no son excluyentes, ya que se preguntaba a los encuestados por todos sus títulos de educación superior.

¹⁴ Aquí cabe considerar el criterio adoptado para el diseño de la muestra, que buscaba una distribución representativa del conjunto de las carreras que se dictan en los IFD. Asimismo, el cuadro solo ofrece una comparación para los títulos con mayor cantidad de menciones (10 o más).

de ese tipo de títulos, como Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Gestión Educativa y Calidad de la Gestión Educativa.

En cuanto a los títulos de postgrado se encuentran 169 respuestas para títulos de especialización, 35 para maestría y 10 para doctorado. Entre las primeras se detectan títulos vinculados con el área de investigación educativa y la gestión institucional. En el caso de las maestrías se suman los títulos orientados hacia la Didáctica mientras que del total de doctorados, 3 corresponden a Educación. A diferencia de lo que ocurre en otros países, principalmente en Europa y Oceanía y también en los Estados Unidos, la titulación de postgrado no constituye aún un requisito de especialización dentro de este grupo profesional.

Los profesores con **formación pedagógica** constituyen la amplia mayoría de los formadores (89.4%). Son las mujeres quienes más dicen contar con este tipo de formación (91.3% frente a 84.3% de los varones). El ingreso más reciente de los varones a la FD en volúmenes más importantes puede explicar esta diferencia en los porcentajes ya sea porque se trate de varones que ingresaron a la FD como complemento de su actividad principal -la vía más tradicional para los hombres- o porque se han volcado hacia la docencia por efecto de las crisis laborales de los últimos 15 años. No podemos desechar tampoco un interés “genuino” en este vuelco masculino hacia la FD, que probablemente se asocie a la flexibilización ocurrida en la sociedad respecto de las carreras tradicionales.

La continuidad en los estudios

Respecto de la continuidad de los estudios, el 35% de nuestros profesores manifiesta realizar estudios de educación superior en la actualidad, incluidos estudios de postgrado. Los datos del CND 2004 también expresan esta situación ya que el 30% de los formadores declaraban estar cursando estudios al momento del Censo. Vale decir que se mantiene la tendencia a realizar esfuerzos por continuar la formación en el grupo de docentes formadores. Si bien la distribución por sexo no presenta diferencias, en el análisis regional se aprecian algunas particularidades, por edad, NSE y carrera.

En relación con la distribución regional, es bastante mayor el porcentaje de profesores que manifiesta realizar estudios de educación superior en el NOA (54%) y en el NEA (42%) que en la Ciudad de Buenos Aires (25%). Dado que no se observan diferencias regionales en el grado de titulación de los profesores encuestados, habría que considerar otras variables para explicar estas diferencias: condiciones de mayor o menor estabilidad laboral, mayor o menor oferta de cargos disponibles, políticas jurisdiccionales de profesionalización (exigencia de títulos de postgrado por ejemplo), entre otras.

En cuanto a la edad, de acuerdo con los datos relevados son los profesores más jóvenes quienes se encuentran más representados en la continuidad de estudios superiores. El 43% de este grupo se ubica en la franja de hasta 34 años mientras que el 17% lo hace en la de 55 años y más. Esta tendencia a la disminución conforme avanza la edad probablemente se vincule con la proximidad a la jubilación y, en consecuencia, a la falta de necesidad de continuar los estudios para el desarrollo profesional. Otra posibilidad es asociar este hecho al desarrollo más reciente de los estudios de postgrado en el país.

No se encuentran diferencias sustantivas entre los porcentajes de los profesores que se ubican en los rangos de 35 a 44 años (38%) y de 45 a 54 años (36%), que es donde se ubica el mayor número de profesores formadores encuestados. Son los profesores que forman para los niveles primario y secundario los que más dicen estar realizando estudios de educación superior. Lo mismo ocurre en el caso de los profesores de NSE bajo: el 40% se encontraría en esta situación, con lo cual podríamos pensar en la vigencia en este grupo del ideal de la movilidad social a través de la educación.

La continuidad en la formación también se puede apreciar en la realización de cursos de **capacitación**, modalidad sumamente extendida en la profesión docente en la Argentina. En el ya citado estudio de Terigi para la Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) se destaca que más del 70% de los formadores había realizado cursos de capacitación en los cinco años previos al CND 2004. De acuerdo con los datos de la muestra relevada para este estudio, el 83% de los profesores encuestados manifestó haber realizado cursos de capacitación en los últimos dos años, de manera que se aprecia una continuidad con la tendencia nacional antes mencionada.

Al igual que en el caso de los estudios superiores, no se observan diferencias significativas por sexo aunque sí se aprecian algunas diferencias por región y por edad en cuanto a la realización de cursos de capacitación. Es mayor el porcentaje de profesores que dicen haber realizado cursos de capacitación en los últimos dos años en el NOA (93%) y en el NEA (90%) que en los Partidos de GBA y

La Plata (73%) y en la Ciudad de Buenos Aires (73%). Estas diferencias no se explicarían por la densidad de la oferta de capacitación, ya que en las regiones más pobladas y desarrolladas suele encontrarse mayor oferta, aunque podría tratarse de la incidencia de políticas nacionales focalizadas o jurisdiccionales específicas. Nuevamente, como en el caso de los estudios superiores, pareciera haber una mayor tendencia al desarrollo profesional a través de la extensión de la formación en las regiones del norte del país.

También se encuentran leves diferencias por edad: el 86% de los profesores formadores de hasta 34 años manifiesta haber realizado cursos de capacitación en los últimos dos años frente al 77% de los de 55 años y más. La necesidad de fortalecer el desarrollo profesional, por un lado, y la cercanía a la edad jubilatoria, por el otro, podrían explicar las diferencias entre los dos extremos. De todas formas, cabe destacar que la asistencia a capacitación pareciera ser masiva ya que entre los grupos de edad que más docentes formadores concentran -de 35 a 54 años- se registran altos porcentajes de participación (más del 80%).

Asimismo, cabe señalar la fuerte representación de docentes de 55 años y más en la asistencia a la capacitación, a pesar de encontrarse en una etapa consolidada respecto de su desarrollo profesional. Coincide esta percepción con lo señalado por Terigi (íbid) respecto del esfuerzo que realizan los formadores de docentes por continuar con alguna instancia de formación más allá de los requisitos de actualización que puedan demandar los concursos docentes o el acceso a cargos de mayor jerarquía.

Una nota sobre la biografía docente familiar en relación con la identidad profesional

Suele caracterizarse a la docencia como una profesión endogámica, y esta caracterización no es ajena a los formadores de docentes. El 68% de los profesores relevados expresa que algún familiar es docente⁴⁵, situación que de acuerdo con los datos se manifiesta de manera más fuerte en el NOA (75%) y en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz (71%) que en la Ciudad de Buenos Aires (63%). Dicha situación pareciera darse con más fuerza en los profesores para Nivel Inicial y Primario. A la ya señalada hipótesis de la “endogamia” también puede agregarse otra vinculada con la oferta laboral. En efecto, en algunas regiones la docencia puede resultar una opción laboral satisfactoria por falta de otro tipo de trabajo y, en consecuencia, tender a reproducirse como elección profesional.

Sin embargo, son los formadores de NSE alto quienes dicen tener más familiares docentes (75% frente al 69% de los de NSE medio y 70% de NSE bajo).

Sea cual fuere el motivo, lo cierto es que los docentes encuestados llegan a su rol profesional con una fuerte biografía escolar: no solo pasaron por el sistema educativo sino también tuvieron una socialización familiar en el ejercicio de la docencia. Esto produce esquemas de acción desde los que los formadores piensan y actúan en el sistema, puesto que en esa socialización se construyen imágenes y representaciones de las que no se guarda conciencia pero que imprimen una fuerte huella en la experiencia escolar del profesor.

Para sintetizar las **calificaciones profesionales** puede decirse que la muestra relevada responde a las características del colectivo formador en el país: se trata de docentes titulados en el nivel superior con importantes esfuerzos por continuar su formación, con relativa independencia de la edad. Pareciera haber una mayor tendencia al desarrollo profesional a través de la extensión de la formación en las regiones del norte del país. Asimismo, se destaca una presencia importante de títulos de procedencia universitaria.

En tanto grupo de especialistas, advertimos un proceso de homogeneización de perfiles en términos de la titulación y continuidad en los estudios. Este pareciera ser el rasgo común más fuerte respecto de la identidad profesional.

1.4. Las condiciones para el ejercicio de la tarea de los formadores: ¿obstáculo u apoyo para la identidad profesional?

Los datos acerca de la antigüedad docente, el tipo de institución en la que se ejerció la docencia, la antigüedad como formador y las condiciones de trabajo sirven para delinear un posible perfil (o perfiles) laboral del docente formador encuestado.

⁴⁵ Nótese que se ofrecían varias opciones para la respuesta: padre, madre, hijo, abuelo, hermano y cónyuge, y aquí se considera la respuesta positiva en conjunto.

La antigüedad y la experiencia

La experiencia docente en el sistema educativo, más allá de la experiencia como formador, tiene un peso importante en la construcción de la identidad profesional. El debate acerca del valor de la experiencia en el ejercicio de la profesión es un debate histórico pero no por ello resuelto. Las investigaciones más recientes sobre el tema destacan que más allá de cierto número de años, la experiencia docente no marca grandes diferencias.

En el caso de los formadores de docentes, se podría suponer que el paso por la docencia en los niveles educativos previos o por aquellos para los que se va a formar podría constituirse en un requisito a la hora de acceder al sistema formador. Lo cierto es que los datos del CND 2004 analizados por Aguerrondo, Vezub y Clucellas (op.cit.) revelan que la proporción de profesores con hasta 5 años de antigüedad es bastante elevada (16,5% del total de formadores), de manera que pareciera que el acceso a la enseñanza en el nivel superior no siempre supone una experiencia previa en otros niveles del sistema educativo. En el caso de nuestro país, algunas jurisdicciones exigen formalmente la experiencia previa en el sistema educativo; en otras se trata de un requisito supuesto y, en consecuencia, muchas veces ponderable para el acceso al cargo.

Respecto de los profesores de nuestro estudio, la **antigüedad** promedio en la docencia es de 20 años, dato que guarda relación con el hecho de que la mayoría de los profesores se concentra en el grupo de 35 a 54 años de edad. Dicho promedio es más alto en la Ciudad de Buenos Aires (23) y más bajo en el NOA (16) dato que, a su vez, se asocia con la distribución de edad por región ya que, como se señaló en el primer apartado, los profesores formadores encuestados de la Ciudad de Buenos Aires tienden a agruparse en los rangos de mayor edad, en comparación con los profesores de las otras regiones, especialmente los del NOA.

En cuanto a la antigüedad como formador de docentes el promedio es de 13 años; la Ciudad de Buenos Aires es la única región que supera levemente dicho promedio (14,4). A diferencia de lo que ocurría en el caso de la antigüedad docente, para la antigüedad como formador de docentes no habría diferencias sustantivas entre las otras regiones puesto que todas se ubican en un promedio de 12 años de antigüedad. En este sentido, el NOA se equipara aquí con el resto de las regiones a pesar de presentar un promedio menor en la antigüedad docente. Esta particularidad también se observa en el análisis por edad.

Cuadro 2.37 - Profesores por años promedio de antigüedad y sexo en porcentajes

Años promedio de Antigüedad	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
Como docente	6,6	15,7	23	31,7
Como formador de docentes	4	10,1	14,2	22,2

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Nótese cómo se achica la distancia entre los promedios de las categorías “Antigüedad como docente” y “Antigüedad como formador de docentes” conforme se desciende en la escala de edad. Este comportamiento sería lógico si se aceptase el supuesto de la existencia de una cierta cantidad de años previos al ingreso a la enseñanza en el nivel superior pero, como se señaló más arriba, estudios recientes indican la presencia de docentes formadores sin ese requisito. Así, podría pensarse que, entre nuestros profesores, son los más jóvenes quienes cuentan con menos experiencia como docentes en términos relativos al resto de sus colegas de mayor edad.

El dato permitiría analizar la presencia de cambios en el sistema formador ya que pareciera que en el pasado el paso por el sistema educativo antes del ingreso a la FD formaba parte de la trayectoria del formador, mientras que para los que ingresan en la actualidad esto no necesariamente funcionaría de esa manera. Es decir, habría que preguntarse si la experiencia como docente continúa siendo un elemento central de la identidad profesional de este grupo en nuestro país.

¿Focalización o dispersión laboral?

En el nivel nacional, los datos del CND 2004 indican que los formadores se dividen en dos grandes grupos: aquellos que concentran actividades en un solo establecimiento (38,4%) y aquellos que se desempeñan en tres o más instituciones (32,6%). En el caso de los profesores relevados para esta investigación, un tercio manifiesta desempeñarse en **otros ISFD** además de aquel en el que se lo encuesta. Dicha situación se acentúa en los Partidos de GBA y La Plata donde el 42% de los encuestados manifiesta esta diversificación entre instituciones. La misma también se aprecia con mayor fuerza en los docentes de mayor edad (38% del grupo de 55 años y más frente al 27% del grupo hasta 34 años).

Si se analiza la **cantidad de materias** que los profesores dicen dictar en el ISFD en que se los encuesta, se encuentra cierta relación con lo mencionado más arriba acerca de la concentración de tareas en una sola institución. Casi la mitad de los encuestados (47%) manifiesta que dicta entre dos y tres materias en el ISFD mientras que un 26% señala que dicta cuatro o más materias. El 27% restante dice dictar solo una materia, dato que guarda relación con la distribución señalada para la cantidad de establecimientos en los que se desempeñan, ya que aquellos que dictan una sola materia en el ISFD de la encuesta probablemente sean aquellos que dicen trabajar en varios ISFD.

La distribución de las **horas semanales de trabajo** contribuye a completar la situación laboral de los docentes de la muestra relevada. Respecto de las horas, el promedio del total de horas reloj semanales que los profesores dicen dedicar al trabajo en los ISFD es 13,5. Esta cantidad presenta variaciones en la distribución por región y edad. En el caso de la distribución regional es pareja, salvo para los profesores del NEA que declaran un número de horas bastante mayor (18,2). En cuanto a la edad, nuevamente son los docentes de los grupos de más edad (45 a 54 y 55 y más años) quienes dicen dedicar más horas semanales presenciales al trabajo en ISFD (15,2 y 14,6 respectivamente).

Nos preguntamos si esta diferencia entre los rangos de edad podría estar indicando como característica de la identidad profesional que a mayor edad haya una mayor dedicación a la profesión. También pensamos que podría estar relacionado con las estrategias de movilidad dentro del campo profesional: a mayor edad, mayor capacidad de concentrar tareas. En este sentido, el tamaño de los ISFD podría estar acompañando el desarrollo de las estrategias laborales dentro del grupo profesional ya que los profesores de ISFD medianos (14,1) y grandes (15,7) también dicen dedicar más horas al trabajo en ISFD que sus pares de ISFD pequeños (11,7).

Si consideramos que más de la mitad de los formadores encuestados (55%) dedica hasta 12 horas semanales a los ISFD, es claro que el trabajo como formador en este tipo de institución no es exclusivo sino que, como se verá a continuación, se trata de una actividad que se comparte con otras prácticas laborales.

En efecto, de acuerdo con los datos del CND 2004, el porcentaje de docentes formadores en el país que solo se dedica a esta tarea es bajo (9,9%). Respecto de las modalidades en las que trabajan, casi la mitad de los formadores (49,2%) trabaja en FD y en otra modalidad del Sistema No Universitario (SNU). Un porcentaje importante (28%) combina cargos en la FD, el SNU y el Nivel Medio, seguido por aquellos que solo se dedican a la FD (9,9%) y quienes combinan esta última con cargos en media (6,5%).

Los profesores encuestados comparten, en forma mayoritaria, sus tareas con actividades en otros niveles del sistema educativo ya que casi la mitad de ellos (47%) combina cargos con el Nivel Medio, el 17% con el Nivel Primario, el 14,4 con el SNU y el 11% con la universidad, en tanto el 18% manifiesta no realizar tareas en otros niveles del sistema educativo¹⁶. A diferencia de lo que ocurre en el nivel nacional, en la muestra de esta investigación la mayor combinación se da entre los ISFD y el Nivel Medio, situación que se repite incluso entre los profesores que forman para otros niveles educativos (ver Cuadro 2.45 en Anexo).

Destacamos que, de acuerdo con los datos provistos por los profesores, el trabajo en los otros niveles del sistema educativo les insume una mayor cantidad de horas reloj semanales (18,8) que el trabajo en los ISFD. Esta situación se aprecia con más fuerza en la Ciudad de Buenos Aires (21%) en comparación con las otras regiones de la muestra; la misma podría vincularse con datos que ofreceremos

¹⁶ Sobre este grupo en particular se realizan algunas precisiones un poco más adelante.

más adelante sobre el ejercicio de la docencia en otros ámbitos como el universitario. Veremos que los profesores de la Ciudad manifiestan ejercer o haber ejercido la docencia en la universidad en mayor medida que sus pares de las otras regiones.

Si se considera que la mayor parte de los profesores encuestados combina cargos con otros niveles del sistema educativo y que, entre ellos, las horas semanales dedicadas a esos cargos superan las horas declaradas para el trabajo en ISFD, podría sostenerse que la mayoría de los formadores dedican más horas semanales al trabajo en otros niveles del sistema educativo.

Dicha conclusión puede mirarse desde dos perspectivas. Por un lado, ya se mencionó el debate histórico acerca del lugar de la experiencia en la trayectoria docente y el valor que tenía el paso por otros niveles educativos antes de ingresar a la educación superior. En efecto, el contacto “directo” con la escuela y lo que en ella ocurre resulta importante para quienes se abocan a la formación, ya que podría suponerse que este contacto permite una formación más orientada hacia la realidad cotidiana de las prácticas de enseñanza en las escuelas. En este sentido, la combinación de cargos entre ISFD y otros niveles del sistema educativo puede otorgar un “plus” a la práctica de formación. Por otro lado, si efectivamente es cierto que el número de horas semanales dedicado a los ISFD es menor que aquel dedicado al trabajo en el sistema educativo, habría que pensar si esta diferencia en las dedicaciones no obstaculiza la construcción de la identidad del formador como tal. Daría cuenta, al menos, de la ausencia de una “carrera” -en sentido profesional- como formador.

A su vez, también podríamos pensar si la mencionada continuidad con las tareas escolares no tiene efectos sobre el carácter endogámico y hasta escolar que muchas veces se adjudica a los ISFD: la llamada “secundarización” del nivel superior no universitario. Al respecto cabe recordar el señalamiento de Aguerro y Vezub en su estudio cualitativo sobre los ISFD:

“Uno de los factores que actualmente coadyuvan a la pervivencia de una cultura secundarizada deriva de la identidad y trayectoria profesional de los profesores (...) que se constituye fundamentalmente en la escuela media o en su defecto en el Nivel Primario. Los profesores del terciario son fundamentalmente profesores cuyo recorrido laboral se ha configurado primero en el ejercicio de la docencia secundaria y por lo tanto esta matriz de socialización tienen un gran peso al momento de ejercer el oficio en otro nivel educativo.” (2008: 114).

Un dato no menor es que el 21% de los profesores encuestados dice tener otra actividad remunerada fuera del ámbito educativo. Se trata de un porcentaje bastante alto, en términos relativos, si se considera que de acuerdo con el informe de Terigi (íbid) sobre los datos del CND 2004, solo el 6,5% de los formadores declaraba realizar actividades no vinculadas a la docencia y el 6.8% manifestaba realizar varios tipos de actividades¹⁷. Son los profesores de los ISFD pequeños, evidentemente, quienes más dicen estar en esta situación.

Los profesores de NSE medio (26%) y alto (25%) casi duplican en porcentajes a los profesores de NSE bajo (14%) que dicen tener otra actividad remunerada fuera del ámbito educativo. Este dato podría estar indicando la existencia de dos estrategias laborales vinculadas con el NSE: para los profesores de mayor NSE la docencia podría estar transformándose en una “actividad complementaria” (la mayor parte se dedica a actividades profesionales) mientras que para los profesores de menor NSE esta sería una de las únicas opciones de “salida laboral”. Esto último guarda relación con las explicaciones ofrecidas en apartados anteriores acerca de la presencia de profesores más jóvenes entre los hombres y entre los de NSE bajo. Como se señaló oportunamente dicha presencia podría estar vinculada con la perspectiva de la docencia como salida laboral o empleo seguro, sobre todo porque dichas asociaciones se encontraban en regiones de menor desarrollo económico como el NOA.

Aquellos profesores de la muestra que manifiestan tener otras actividades remuneradas dicen dedicar a esas actividades 19,8 horas semanales, similar al promedio de horas semanales que expresan quienes combinan cargos en el sistema educativo (18,8) y bastante más que el promedio de horas semanales que los profesores encuestados manifiestan dedicar al trabajo presencial en ISFD (13,5). Aquí habría que considerar la presencia de profesionales de otras áreas que por diferentes motivos

¹⁷ La amplitud de las categorías no permite ser concluyente sobre estas diferencias ya que es probable que los profesores las hayan interpretado de diferente manera..

confluyen en la formación docente, aunque esta no sea su principal actividad.

A esta altura del análisis nos preguntamos si es posible identificar un perfil de formador en relación con las condiciones de trabajo. Los datos hasta aquí presentados muestran ciertas combinaciones que estarían indicando distintas estrategias en la configuración del ejercicio de la profesión. Así pueden distinguirse las siguientes en orden representativo¹⁸:

● **Formadores con actividad en el Nivel Medio (46,6%).** Entre estos se destaca en primer lugar la docencia (63,4% de este grupo) y en menor medida la dirección (6,6%). Es el grupo que reúne más formadores de distintas carreras.

● **Formadores con actividades laborales fuera del sistema educativo (21%).** Entre estos se destacan aquellos con actividades profesionales (médico, ingeniero, abogado, arquitecto, contador, etc.). Concentran mayor porcentaje de profesores de NSE medio y alto que bajo.

● **Formadores sin actividad en otros niveles del sistema educativo (18%).** Se trata de 134 casos de los cuales solo 84 no tienen actividad laboral remunerada aparte de la docencia, de manera que solo 1 de cada 10 formadores estaría absolutamente dedicado a los ISFD¹⁹.

● **Formadores con actividad en el Nivel Primario (16%).** Entre estos se destaca el 46% en docencia y el 12,7 % como director.

● **Formadores con actividad en el NSNU (14,4%).** Entre estos se destaca el 9,3% como director.

● **Formadores con actividad en la universidad (11,8%).** Entre estos se destaca más del 60% como docente.

● **Formadores con actividad en el Nivel Inicial (7,4%).** Entre estos se destaca el 47% como docente y el 7,3% como director.

Podemos decir entonces que, por un lado, se encuentran en número muy importante aquellos que comparten su actividad entre diferentes niveles del sistema educativo, incluida la FD. Por otro lado están aquellos que combinan esta última con actividades no vinculadas al ámbito educativo. El aspecto común para los dos grupos de formadores es que su perfil laboral no se apoya de manera exclusiva sobre la tarea que desempeñan en los ISFD.

En síntesis, los datos sobre el **ejercicio de la profesión** indicarían que la antigüedad docente promedio es de 20 años y de 13 en el caso de la antigüedad como docente formador; además se trataría de un perfil laboral caracterizado por un grado considerable de multiplicidad de ámbitos de desempeño ya que un tercio de los formadores trabaja en más de un ISFD, casi la mitad dicta entre 2 y 3 materias en un solo ISFD, el 47% combina cargos entre FD y el Nivel Medio de enseñanza (actividad a la que en promedio se dice dedicar más horas semanales que a los ISFD) y un 21% dice tener otra actividad remunerada fuera del sistema educativo (porcentaje bastante más alto que el promedio nacional).

Distinguimos en esta situación una arista positiva y una negativa para la construcción de la identidad profesional. Lo positivo sería la apertura a ámbitos distintos al de los ISFD junto con la experiencia en y para la enseñanza en el sistema educativo. En cuanto a lo negativo, observamos que la construcción de dicha identidad se estaría realizando desde múltiples ámbitos y prácticas y no necesariamente desde la especificidad del rol formador²⁰.

¹⁸ Se agrupan respuestas de ítems diferentes y las respuestas en esos ítems no son mutuamente excluyentes, pero sirven para indicar ciertas tendencias.

¹⁹ También puede agregarse que entre estos 84 casos solo 68 dicen tener a la docencia como principal fuente de ingreso. Evidentemente la figura del formador "puro" tiene una representación muy baja entre los profesores encuestados.

²⁰ Subrayamos que la preeminencia de otras actividades por sobre la de formador en IFD seguramente se encuentra relacionada con las condiciones laborales pero también podría estarlo con la ausencia de una *carrera de formador*.

1.5. Autonomía del campo profesional de los formadores: ¿es posible?

Las profesiones suponen un ejercicio autónomo de la tarea, pero como señalamos al comienzo del capítulo, la docencia no se ajusta a este principio ya que se desarrolla en una organización jerárquica sujeta a reglas y supervisión. Si bien los formadores cuentan con más autonomía que sus colegas del sistema educativo, los ISFD también están sujetos a los efectos de las burocracias. Una alternativa para el logro de mayor autonomía, al menos en términos de producción de conocimiento, podría producirse a través de la circulación por diferentes ámbitos de formación y/o ejercicio de la tarea. Así, el desempeño en la universidad o la diversificación de tareas al interior del ISFD pueden ser ejemplos de esta alternativa.

La docencia en la universidad y las publicaciones

La docencia en la universidad no parece ser una experiencia común entre los formadores de docentes encuestados. Solo el 26% señala haber ejercido la docencia en la universidad en los últimos 10 años. Las diferencias por sexo no son importantes en este punto pero sí lo son las diferencias por región. El 40% de los encuestados en la región de la Ciudad de Buenos Aires manifiesta su paso por la universidad frente a un 20% en el NOA y a un 19% en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz.

Estas diferencias probablemente se expliquen por la disponibilidad de oferta universitaria en uno y otro contexto pero también hablan de posibles variaciones en la construcción de la identidad profesional a lo largo de la trayectoria como formador. En efecto, los institutos y las universidades son instituciones con claras diferencias desde el punto de vista organizacional, y la alternancia como formador entre dichos ámbitos puede contribuir al enriquecimiento de la experiencia formadora personal y de aquella que luego se lleva a cabo como formador de docentes²¹.

Otra actividad que tampoco se encuentra de manera masiva en el análisis de la trayectoria de los formadores encuestados son las actividades de transferencia como las **publicaciones**: solo un tercio manifiesta haber publicado producciones de su autoría en los últimos cinco años. Nuevamente las diferencias regionales son importantes entre el NOA (24%), en un extremo, y la Ciudad de Buenos Aires (44%), en el otro. Un factor que podría explicar estas diferencias podría ser la circulación que los profesores de una y otra región manifiestan tener por la universidad, ya que, al estar directamente asociada con la investigación y la producción de conocimiento, podría pensarse que aquellos profesores que participan como docentes en la universidad estén, a su vez, ligados a equipos de investigación a través de los cuales producen publicaciones.

Al considerar otras variables de cruce tales como carrera para la que se forma, NSE y tamaño del ISFD se observa de manera sistemática que quienes se encuentran más representados en la variable “ejercicio de la docencia en la universidad” también lo están en la variable “Publicación de producciones de su autoría”. En efecto, los docentes para el Nivel Inicial son quienes más dicen, en términos comparativos, ejercer o haber ejercido en las universidades (32%) y haber realizado publicaciones (39%); situación que se repite en el caso de los profesores de NSE alto y de ISFD grandes (ver Cuadro 2.48 en Anexo).

El análisis del tipo de publicación -de divulgación didáctica o de producción de conocimiento científico tradicional- permitirá sostener o no esta explicación. De todas formas, puede agregarse la conclusión del estudio de Terigi (íbid), que indica que el 69,3% de los formadores del país que son docentes universitarios realizan actividades de producción y transferencia, frente al 46,9% de los formadores que no son docentes en la universidad²².

²¹ Si se acepta esta idea, deberían pensarse instancias de intercambio para que los docentes de localidades sin universidades cuenten con otras experiencias formativas.

²² Sobre este punto podemos agregar dos cosas. Por una parte, cabe destacar las conclusiones de Snoeckx (2002) respecto de los formadores ginebrinos y su vínculo con la escritura y la publicación. Dicha autora advierte que los formadores publican poco en relación con otros profesionales; pareciera que su escritura queda en lo operacional y la autora se pregunta si los formadores se autorizan a escribir. Bajo el paraguas de la falta de tiempo, son las universidades quienes toman sus escritos (sus experiencias) y las transforman en objetos de conocimiento. La escritura es el pariente pobre de la actividad y, como vemos, esta es una situación generalizada. Por otra parte, el estudio cualitativo de Aguerrondo y Vezub (2008) para el caso argentino destaca que a pesar de que en el grupo de formadores entrevistados casi el 60% ha pasado por las aulas universitarias, es escasa la producción y cultura científico-académica, la lectura de publicaciones de interés y la actualización disciplinar.

La relación con la investigación como forma de diversificar la carrera

En el análisis del perfil laboral de los docentes encuestados también se consideran algunos aspectos del trabajo en los ISFD. La encuesta indagaba acerca de otras actividades incluidas en la **forma de contratación de los profesores además de la actividad frente a alumnos**. La mitad de los encuestados manifestó no tener ese tipo de actividades. Al respecto cabe recordar que, en el nivel nacional, los datos del CND 2004 indican que el 76% de los formadores están exclusivamente frente a alumnos mientras el 8,1% realiza funciones de apoyo a la enseñanza y el 3,3% cumple solo funciones de dirección y gestión.

En el caso de la muestra de esta investigación, el 20% de los encuestados expresa que participa en proyectos de investigación como parte de su contrato laboral en el ISFD, el 14% lo hace en proyectos de extensión, el 11% es coordinador de área, mismo porcentaje que para miembro de comisión o evaluación, y el 10% señala que se desempeña como tutor o mentor de alumnos mientras que la mitad de los encuestados declara no tener actividades que no sean frente a alumnos en el ISFD (49%)²³.

Los profesores de ISFD grandes se encuentran menos representados en la categoría “No tengo actividades que no sean frente a alumnos” y, en consecuencia, más representados en casi todas las actividades extra clase: proyecto de investigación (24%), proyecto de extensión (14%), tutor o mentor de alumnos (18%) y coordinador de área (19%). Evidentemente esto guarda relación con los aspectos organizacionales que supone un instituto de mayores dimensiones. Sin embargo, aporta información respecto de las posibilidades que se abren para la carrera de los formadores en los ISFD de estas características.

Cabe destacar las diferencias que se encuentran en la distribución regional de estas actividades (ver Cuadro 51 en Anexo). En el NOA solo el 30% de los encuestados manifiesta no tener actividades que no sean frente a alumnos en los ISFD mientras que en la Ciudad de Buenos Aires ese porcentaje asciende al 62%. Al mismo tiempo, mientras en el NOA el 37,1% de los encuestados dice participar en proyectos de investigación solo el 9% de los profesores de Ciudad de Buenos Aires dice realizar esa actividad como parte de su forma de contratación. Si se analizan otras actividades relevadas tales como proyectos de extensión y coordinación de área se observa la misma tendencia. La situación inversa se aprecia en el caso de las actividades de tutor o mentor: el 7,9% de los profesores de la Ciudad de Buenos Aires dicen realizar esta actividad frente al 1,1% de los profesores del NOA.

Las diferencias entre la concentración institucional y la cantidad de horas reloj semanales declaradas no es significativa entre estas dos regiones, de manera que habría que evaluar otras variables para explicar las diferencias encontradas en las actividades en los ISFD. Es probable que estas se asocien a la combinación entre políticas nacionales de FD y la forma de selección de la muestra de esta investigación. Para esta investigación la unidad seleccionada fueron los ISFD, no los docentes del sistema formador; es probable que entre los ISFD seleccionados hayan quedado algunos de los que participan en programas nacionales tales como las tutorías o los concursos para proyectos de investigación²⁴. Más allá de esta salvedad, sí nos interesa destacar la predominancia de las tareas frente a alumnos a pesar de la existencia de políticas de diversificación de las funciones de los ISFD desde los años '90 con la introducción de las funciones de investigación y extensión.

Podemos agregar aquí las respuestas de los encuestados acerca de la evolución de una serie de variables vinculada con la tarea de formadores de docentes en los últimos 10 años. Entre estas, las “condiciones para la realización de investigación” resulta la variable con menor porcentaje de calificación positiva (solo el 23% señala una mejora y mejora notable en ese aspecto frente a un 28,4% que destaca deterioro y deterioro notable). No ocurre lo mismo con la función de extensión ya que casi la mitad de los encuestados (49%) señala una mejora y mejora notable en la variable “extensión del instituto hacia la comunidad”, la que tiene, a su vez, el porcentaje más bajo de calificación negativa en su evolución (9,6% deterioro y deterioro notable)²⁵.

En síntesis y retomando nuestro objeto de indagación -la identidad profesional- encontramos

²³ La pregunta no era excluyente.

²⁴ Asimismo recordamos que es mayor el porcentaje de profesores de CABA que dicen haber ejercido la docencia en la universidad en los últimos 10 años, con lo cual podríamos suponer una inserción en la investigación en ese ámbito y no en los IFD.

²⁵ En rigor de verdad incluimos aquí un elemento de tipo subjetivo (la opinión acerca de la evolución de ciertas variables), pero consideramos importante la presencia del dato para sustentar la argumentación.

que esta todavía pareciera estar **centrada en el ejercicio del rol en el aula**, con pocas posibilidades de apertura a otros ámbitos que podrían proveerla de mayor autonomía en relación con la capacidad de producción de conocimiento específico ya sea por vía de la inserción en la universidad o por vía de la investigación focalizada sobre el objeto de la tarea en los ISFD.

Para concluir con los **rasgos objetivos en la caracterización de la identidad profesional**, podemos decir que los datos sociodemográficos, culturales, las calificaciones y las condiciones de ejercicio de la tarea no nos permiten hablar de “un” perfil de formador. Más bien encontramos combinaciones diversas entre las que la profesionalización a través de la formación inicial y continua pareciera ser el único rasgo común. Nos preguntamos si las condiciones de trabajo no estarían determinando esta fragmentación en dicha identidad.

2. La identidad profesional de los formadores desde los rasgos subjetivos

Sabemos que la identidad se conforma en parte sustancial a través de elementos propios de la subjetividad de los actores: en todo grupo existe un núcleo de ideas, opiniones y representaciones que lo identifican como tal. En este sentido, la encuesta que tomamos a los profesores incluía una serie de ítems sobre opiniones y representaciones de los formadores vinculadas con su carrera y los institutos donde la ejercen. También incluimos ítems sobre sus prácticas culturales y valoraciones sociales con el objetivo de identificar rasgos comunes en el colectivo formador.

2.1. Satisfacción, evolución y expectativas: ¿qué esperan de su tarea?

Un aspecto para analizar la identidad profesional de los docentes formadores encuestados proviene del grado de satisfacción, la evaluación de variables sobre la FD en su evolución en el tiempo y las expectativas en el ejercicio del rol para los próximos años. Este punto proporciona una idea acerca de la mirada que tienen los actores sobre su recorrido y el punto en el que se encuentran: aspiran a quedarse, a irse, están satisfechos, aguardan un cambio o la continuidad. Al momento de pensar en la identidad profesional este no es un dato menor. No es lo mismo ejercer la profesión desde la satisfacción que desde la insatisfacción, especialmente si se considera que se trata de docentes formadores, quienes probablemente transmiten estas sensaciones a sus alumnos, futuros docentes del sistema.

Grado de satisfacción y expectativas

El grado de satisfacción con la tarea docente es alto de acuerdo con las respuestas de los actores. En una escala de 1 a 10, el puntaje promedio para la actividad docente en sí misma es de 9 puntos mientras que para el contexto en el que se realiza la actividad (características de la institución, de los alumnos, entre otros) es de 8 puntos. No se aprecian diferencias significativas para ninguna de las otras variables de cruce (sexo, región, edad, NSE, carrera, tamaño ISFD), dato que expresa un alto grado de satisfacción generalizada.

Lo dicho anteriormente guarda relación con que el 90% de los encuestados manifiesta que su **expectativa para los próximos cinco años** es continuar como profesor de ISFD (ver Cuadro 2.55 en Anexo). Evidentemente, el porcentaje desciende en el caso del grupo de 55 años y más donde se concentra el mayor porcentaje para la opción “jubilarse”. También desciende, aunque de manera muy leve, entre mujeres (91%) y varones (87%). De todas formas, no habría que desestimar la hipótesis de la falta de una carrera específica de formador como una de las causas de esta generalizada expectativa a mantenerse en el cargo: no necesariamente se trataría de un alto grado de satisfacción si no de la única posibilidad de mantenerse dentro de la trayectoria profesional formativa; otras opciones ya implicarían “dejar el aula”.

En efecto, el ascenso a cargos de gestión en ISFD aparece luego de la continuidad en el cargo, aunque con un porcentaje mucho menor (23%). Esta pareciera ser una opción más apetecible para los varones (26%) que para las mujeres (21%), al igual que la expectativa de ocupar cargos de gestión en el sistema educativo (26% y 18% respectivamente). Las diferencias por sexo podrían estar indicando perspectivas diferentes respecto de la carrera docente. En la muestra de este estudio, solo el 29% de los varones dice que la docencia es en la actualidad su principal fuente de ingresos (frente al 71% de las mujeres), de manera que es probable que los varones busquen ampliar sus ingresos a través del acceso a cargos jerárquicos. Esta explicación también podría apoyarse sobre la distribución regional

de estas dos opciones: los docentes encuestados del NOA y NEA (regiones con menor desarrollo económico social) son los que más se inclinan por ambas opciones en comparación con sus colegas de las otras regiones.

El caso de los docentes encuestados en la Ciudad de Buenos Aires aporta en esta dirección. Allí el porcentaje de docentes que aspira a ascender a un cargo de gestión en ISFD es comparable al del NEA (35%). Podría pensarse que no se trataría aquí de la necesidad de ampliar salidas laborales sino de la existencia de una vasta oferta de ISFD que permiten que una mayor cantidad de docentes formadores aspire a cubrir dichos cargos. Se recuerda que las Ciudad de Buenos Aires cuenta con 75 ISFD y provincias como Salta, La Rioja, Formosa y Corrientes tienen entre 26 y 43 ISFD. Vale decir que, ya sea por ausencia de oferta laboral o por presencia de oferta institucional, en estas regiones -NOA, NEA y Ciudad de Buenos Aires- las aspiraciones acerca de la trayectoria parecieran tender a diversificarse.

Finalmente, cabe destacar que el porcentaje de profesores encuestados que aspira a dejar el sistema educativo para desarrollar otra actividad comercial/profesional es bajo (5%). La opción por “otra expectativa” (14%) se presenta con cierta fuerza en el grupo de 35 a 44 años (26%), de manera que sería importante indagar qué otras expectativas tienen los actuales docentes formadores para continuar con su trayectoria profesional.

El desempeño laboral en perspectiva

Indagados acerca de la **evolución de una serie de variables para el desempeño laboral en los últimos 10 años**, encontramos por un lado la mejora en aspectos clave tales como “salarios” (52%), “profesionalización del formador” (51%) y “organización institucional de los institutos” (44,5%). Si bien se aprecian diferencias claras entre las regiones, ya que la mejora es marcada en NOA, NEA, GBA y La Plata y bastante menos en Ciudad de Buenos Aires, a pesar de esto la tendencia general es positiva.

Distinta es la situación para el caso de aquellos aspectos más ligados a la cotidianeidad de la tarea formadora, en particular la “infraestructura edilicia” y los “planes de estudio”. En ambos casos, más de un tercio de los encuestados percibe un deterioro y deterioro notable. Aquí las diferencias regionales también son importantes. En el caso de la infraestructura edilicia solo el 14% de los docentes encuestados del NOA señala una mejora y mejora notable frente al 40% de la Región Pampeana y al 35% de la Ciudad de Buenos Aires. Respecto de los planes de estudios, la percepción de mejora es mucho más alta en esta última región (43%) que en NEA y en los partidos del GBA y de La Plata. Aquí habría que considerar los procesos de cambio curricular de las jurisdicciones, ya que al momento de la realización de la encuesta la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, se encontraba en el primer año del nuevo plan de estudio de la Educación General Básica, situación que probablemente haya influido en la percepción de los docentes acerca del estado de la formación. Puede decirse entonces que se observa al mismo tiempo un ánimo positivo respecto de la evolución de variables estructurales como salarios y profesionalización y un ánimo de insatisfacción sobre dos aspectos centrales -infraestructura y planes de estudio- de las condiciones de enseñanza.

El cruce de esta variable por el tipo el nivel para el que se forma refleja que son los profesores para Nivel Medio quienes expresan menor consenso acerca de la mejora de casi todas las categorías, excepto “salarios”. En este grupo, además, se encuentran diferencias sustantivas respecto de la percepción acerca de la mejora de la “infraestructura edilicia”, “planes de estudio” y “condiciones para la realización de investigación”. Llama la atención la sistematicidad en la calificación menos positiva que realizan en prácticamente todas las categorías presentadas, situación que podría indicar un malestar generalizado. No se trata de un problema de plan de estudios o de infraestructura, sino que pareciera ser todo al mismo tiempo. Dados los desafíos que plantea la Ley Nacional de Educación a través de la extensión de la obligatoriedad del Nivel Medio, cabría indagar más acerca de esta percepción que expresan los formadores para dicho nivel educativo.

Consideramos que para los profesores formadores **la tarea** pareciera ser altamente satisfactoria a pesar de las dificultades señaladas en elementos que hacen a su desempeño cotidiano. Este sería un rasgo común de la identidad profesional. Queda abierto el interrogante acerca de los verdaderos motivos para dicha satisfacción, en especial en lo referido a la escasa presencia de alternativas profesionales que no estén circunscriptas al aula.

2.2. Los formadores y sus opiniones acerca del campo educativo: ¿existe un discurso común?

La indagación acerca de las representaciones de los docentes de la muestra también refería a sus concepciones acerca de la enseñanza y a sus ideas respecto de los principales problemas de los sistemas educativos y la FD²⁶. Su análisis nos sirve para indagar acerca de la existencia de posiciones comunes en este grupo profesional.

Los fines de la educación

Sobre los fines de la educación a continuación se presentan los datos totales y distribuidos por nivel para el que se forma dadas las diferencias encontradas entre los profesores y las profesoras²⁷.

Cuadro 2.59 - Profesores por fines prioritarios para la educación y por sexo en porcentajes

Fines prioritarios como objetivo de la educación	Total	Fines prioritarios por sexo	
		Varones	Mujeres
Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico	70%	63%	73%
Transmitir conocimientos, actualizados y relevantes	67%	58%	71%
Preparar para la vida en sociedad	51%	50%	52%
Transmitir valores morales	36%	45%	33%
Promover la integración de los grupos sociales más postergados de la sociedad	35%	27%	39%
Formar para el trabajo	29%	39%	25%
Proporcionar conocimientos mínimos	7%	11%	6%
Crear hábitos de comportamiento	5%	10%	3%
Seleccionar a los sujetos más capacitados	3%	3%	3%

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Pueden hacerse varias lecturas de estos resultados. En primer lugar se observa un consenso bastante parejo entre dos fines de la educación: uno más tradicional -transmisión de conocimientos- y otro más contemporáneo -desarrollo de la creatividad y espíritu crítico-. Esta paridad difiere de lo encontrado por Tenti (íbid) en su estudio regional, donde los docentes de educación media y básica en la Argentina se inclinaban mayoritariamente por la concepción menos tradicional. Pareciera que los discursos instalados en Ciencias de la Educación hace unos treinta años acerca del cambio de paradigma educativo -de una escuela centrada en el docente transmisor de contenidos a una centrada en el desarrollo de procesos en los alumnos- han tenido menos impacto entre los formadores. En este sentido, pueden proponerse dos reflexiones ligadas a la identidad del formador. Por un

²⁶ En este punto se siguió a Tenti (2005), cuando señala que al confeccionar el cuestionario se incorporaron las ideas que circulan en los debates del campo pedagógico de manera que las respuestas de los docentes deben interpretarse como una toma de posición a favor de algunas formulaciones que se ofrecen en un espacio de discusión socialmente dado. Una diferencia importante entre el estudio de Tenti y esta investigación es que en el primero se pedía a los encuestados que indicasen las dos más importantes y las dos menos importantes mientras que aquí se solicitaron hasta 3 fines prioritarios, de manera que el encuestado tenía una posibilidad más de opción.

²⁷ Las respuestas no son excluyentes.

lado, se trata del grupo de mayor edad dentro del sistema educativo, lo que puede acercarlos hacia tendencias más “conservadoras” respecto de lo educativo. Por otro lado, es esa misma experiencia en el sistema la que les podría estar otorgando más herramientas reflexivas en torno de las “modas” educativas.

En segundo lugar, se observa el consenso en torno de funciones tradicionales de los sistemas educativos tales como “preparar para la vida en sociedad”. Aquí se aprecia una posible contradicción entre fines que suponen el desarrollo de sujetos autónomos -el desarrollo de la capacidad creativa y el espíritu crítico- y fines adaptativos, ligados a la concepción de Durkhemiana sobre la función social de la escuela. De todas formas, esta opción recibe menor consenso que las dos anteriores ya que solo la mitad de los encuestados acuerda con ella. Pareciera haber entre los formadores un distanciamiento de algunas ideas más tradicionales sobre los sistemas educativos y sus funciones: nótese al respecto el bajo porcentaje para opciones tales como “proporcionar conocimientos mínimos” o “crear hábitos de comportamiento” propias del momento de configuración de los sistemas escolares a fines del siglo XIX. Se incluiría aquí también la opción sobre la formación para el trabajo, aunque esta fue señalada por un tercio de los formadores.

En tercer lugar, se aprecia la presencia de la formación moral entre los fines educativos. No suscita adhesión mayoritaria, ya que poco más de un tercio solamente la apoya. Sin embargo, llama la atención el porcentaje parejo de adherentes en regiones con tradiciones sociales y culturales marcadamente diferentes como son el NOA y el NEA (41% en ambos) por un lado y la Ciudad de Buenos Aires (46%), por el otro. Las dos primeras se reconocen como sociedades más tradicionales y conservadoras; de allí la asociación entre educación y transmisión de valores morales. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, históricamente más alejada de este tipo de posiciones, podría pensarse que la idea de la transmisión de valores morales se vincula con una apelación a recuperar algo del orden perdido -en el sentido de las conductas- tanto en el ámbito social como en el educativo. El mayor porcentaje de docentes de esta región, en términos comparativos, en la opción sobre la educación y la creación de hábitos de comportamiento parece sustentar esta idea (9% frente al 2% en NOA).

En cuarto lugar, cabe mencionar que solo un poco más del tercio de los formadores considera que la educación debe promover la integración de los grupos sociales más postergados de la sociedad. Esta posición pareciera alejar a los formadores de los fines igualitarios que se le atribuyen a la escuela y los sistemas educativos. Aquí son posibles dos explicaciones. La primera refiere a una falsa idea respecto de los orígenes de los sistemas educativos, en función de la cual suele decirse que estos sistemas se crean para lograr sociedades más igualitarias. La literatura más reciente en el campo de la Historia de la Educación destaca que esta asociación no necesariamente se condice con el proceso histórico ya que, por un lado, la escuela puede ser considerada como una tecnología disponible para resolver el problema creciente de la vida de los niños en las calles -asegurar cierta gobernabilidad- y, por otro lado, los sistemas educativos se configuran como sistemas segmentados por origen social -sin ánimo de distribución igualitaria del conocimiento-. En este sentido, los formadores podrían estar más cerca de esta perspectiva.

La segunda explicación es más coyuntural y refiere al contexto de interpretación del ítem. Luego de la crisis del 2001, en la Argentina se instaló la imagen de las escuelas como espacios de contención social, posición que fue y aún es resistida por muchos docentes que consideran que la escuela debe abocarse a su tarea de enseñanza. Es probable entonces que los encuestados hayan interpretado esta opción como una forma de sostener el asistencialismo desde la escuela, opción que muchos rechazan como “deber ser”.

En quinto lugar, la distribución por sexo acerca de los fines de la educación presenta diferencias bien marcadas entre los profesores encuestados. Los varones parecieran acercarse a las concepciones más tradicionales en términos de disciplinamiento social: la transmisión de valores morales, la formación para el trabajo, los conocimientos mínimos y la creación de hábitos de comportamiento generan mayor consenso entre ellos. En este sentido, los profesores se acercarían más a concepciones propias de las primeras etapas en la configuración de los sistemas educativos. Las profesoras adhieren de igual manera a los dos fines de mayor consenso -transmisión de conocimientos y desarrollo de la creatividad y espíritu crítico- y se encuentran más inclinadas hacia la idea de la integración de los grupos sociales más postergados. Más allá de lecturas de género estereotipadas -los hombres son más prácticos y buscan fines operativos-, una hipótesis a indagar estaría vinculada con el peso de la antigüedad en el sistema de unos y otros actores -cierta socialización histórica permitiría a las profesoras alejarse de concepciones más tradicionales-.

Las funciones del docente y de la docencia desde la perspectiva de los formadores

En cuanto a los docentes se indagaron diversas cuestiones²⁸. Las funciones del docente presentan una contradicción con las funciones asignadas a la educación, descritas más arriba. En efecto, así como había consenso parejo entre los fines de transmisión y desarrollo creativo y crítico, respecto de la tarea del docente pareciera haber diferencias. Casi la totalidad de los encuestados acuerda que el docente tiene como tarea fundamental facilitar y acompañar el proceso de aprendizaje (96,8%), mientras que solo la mitad considera que el rol principal del docente es transmitir conocimientos socialmente valorados (49,1%). La presencia de esta contradicción es importante ya que los formadores están preparando a sus estudiantes como futuros docentes, por lo cual la pregunta acerca de la función del docente es clave. Los profesores para Nivel Medio son quienes más comparten la función vinculada a la transmisión de conocimientos en términos comparativos.

En esta misma línea, cabe destacar el grado de acuerdo acerca de dos ítems: la necesidad de la vocación para el ejercicio de la docencia (57,3% de acuerdo) y la creencia de que muchas de las cosas que hace un buen docente no pueden enseñarse (41%), creencia sostenida por poco menos de la mitad de los formadores para el Nivel Primario y el Nivel Medio. Pareciera que los formadores creen que una parte importante de la docencia está vinculada con cualidades innatas o, al menos, ajenas a la formación. Nuevamente se impone la pregunta: ¿qué valor tienen estos procesos si buena parte de lo que se busca formar *no se puede enseñar*?

Sobre los docentes también se indagó acerca del vínculo con la investigación. Los docentes están de acuerdo mayoritariamente con que todo docente debe realizar investigación y producción de conocimiento (81,1%). Acuerdan en porcentaje similar en que deben ser formados para apropiarse de resultados de investigación para su práctica pedagógica (88,3%). Pareciera que la relación entre los docentes y la investigación, deben “producir” o “apropiarse” de, no está del todo clara. Probablemente esta doble función se asocie a los discursos y a las políticas educativas que no han logrado aún instalar una visión ni una práctica compartida en los ISFD respecto de esta cuestión. Se dijo que el docente hace un tipo diferente de investigación (investigación-acción) y también se dijo que los ISFD debían abocarse a la investigación. Tal como se señaló en el Punto 1.4., no se ha avanzado mucho en esta dirección. De aquí la posible contradicción sobre los docentes formadores y su opinión sobre la investigación.

Acerca de los alumnos y el aprendizaje

Respecto de los alumnos y el aprendizaje, menos de un tercio de los formadores considera que todas las personas tengan la misma capacidad de aprender (29,9%). Los profesores del NOA acuerdan en mayor medida que sus colegas de otras regiones con esta idea. También se observa que el porcentaje de acuerdo disminuye con la edad. En concordancia con esto, más del 90% de los formadores piensa que hay factores que determinan que los alumnos tengan diferentes capacidades de aprendizaje. Se percibe entre los formadores una inclinación hacia la idea de la “educabilidad” en su concepción tradicional: los factores individuales como determinantes de la capacidad del sujeto respecto de su educación.

En relación con el individuo, los profesores encuestados están de acuerdo en que “la escuela debe procurar que cada alumno obtenga el máximo rendimiento de sus capacidades” (92,4%). Consecuentemente, menos de la mitad cree que “la clave de un buen sistema educativo es que logre que todos los alumnos adquieran los mismos conocimientos básicos” (46,4%).

Se estaría aquí en presencia de concepciones más alejadas de la visión igualitarista acerca de los sistemas educativos, cuestión tratada anteriormente. En este aspecto también se destaca el mayor porcentaje de los profesores para primaria en relación con sus pares de los otros niveles educativos. Esto puede asociarse a la mayor presencia de este grupo en el punto mencionado sobre la función integradora del sistema educativo ya que la escuela primaria tradicionalmente se ligó más a la función igualadora de la educación y, en consecuencia, a la homogeneidad respecto de la adquisición de conocimientos.

No se aprecian diferencias significativas por región ni por edad en este aspecto.

²⁸ Es probable que el encuestado haya percibido las representaciones como un “deber ser”.

Los problemas del sistema educativo

Los profesores señalaron cuáles eran, a su criterio, los principales problemas a partir de un listado de opciones que forman parte del discurso en torno a este tema. La reconstrucción de la autoridad docente fue la opción más seleccionada (50%) siendo los formadores para el Nivel Inicial quienes más señalan este problema (58% frente al 52% de los de media y 48% de primaria.)

Es claro que la autoridad docente no refiere a la disciplina (señalada por el 24% del total de encuestados y por el 27% de los profesores de inicial y primaria) sino a la adecuada percepción que tienen los formadores sobre el debilitamiento de la posición de saber del docente. La literatura señala que la relación pedagógica moderna se asentó sobre una relación asimétrica y jerárquica entre un adulto que sabe -el docente- y un niño a completar -el alumno-. Dicha relación se sostenía, a su vez, sobre una alianza entre las escuelas y las familias, por la que estas últimas cedían a las primeras sus derechos sobre la educación de los hijos puesto que los docentes eran quienes podían brindarles los conocimientos necesarios para su integración social. La ruptura de esta alianza, la pérdida de status del docente y el impacto de las nuevas tecnologías sobre la circulación de la información (señalada por más de un tercio de los encuestados y en términos comparativos en mayor medida por los profesores para media) generaron una nueva situación en la que el docente no necesariamente es reconocido como poseedor de conocimiento valioso (la falta de actualización también es señalada por más de un tercio de los profesores) y, en consecuencia, le resulta cada vez más difícil ubicarse como sujeto de saber para construir su autoridad.

En el extremo opuesto por el grado de acuerdo se señala la cantidad de días efectivos de clase entre los principales problemas de la educación básica y media en el país (5% de mención). Podría apreciarse aquí cierta crítica a los discursos que circularon en el ámbito educativo respecto de este tema en los últimos tiempos.

La formación docente

Al indagar acerca de la FD, el primer dato que llama la atención es que el 42% de los profesores manifiesta no saber cuántos institutos existen en el país, casi sin diferencias por edad. El desconocimiento de la extensión del sistema del que se forma parte puede ser un dato relevante en la construcción de la identidad. También podría abrir un paréntesis sobre el grado de pertinencia o relevancia que pueden tener las opiniones sobre las políticas para la FD cuando se desconoce la dimensión del subsistema²⁹.

Respecto de dichas políticas, se observa un consenso mayoritario respecto de ofrecer y exigir formación de posgrado para los formadores (81,4%) y más de la mitad acuerda con evaluar la FD a nivel nacional (68,8%) y cambiar las condiciones laborales a través de la concentración institucional (68%). Aparece aquí la demanda por mecanismos tales como la formación y la evaluación, que apuntan hacia la profesionalización.

En cuanto al subsistema formador, existe también un acuerdo generalizado (al menos más de la mitad de los encuestados) acerca de elevar la formación al grado de licenciatura (65,6%), aplicar con más rigor criterios de reconocimiento de los institutos (62,5%) y promover políticas de selección de los ingresantes a la FD. Menos acuerdo se manifiesta en torno de políticas de centralización de la FD (46,5%), redimensionamiento a través del cierre de institutos (43,2%) e integración de estos a las universidades (42,6%). Cabe destacar que, a pesar del desconocimiento acerca de la cantidad total de institutos, sí parece haber conciencia, al menos entre buena parte de los formadores, acerca de la falta de relación entre oferta institucional y demanda de FD en el país.

Desde un punto de vista comparativo, se destaca que los docentes de inicial y media acuerdan en mayor medida con la promoción de políticas de selección para la FD mientras que la mitad de los formadores para primaria manifiesta acuerdo con la idea de centralizar la política de FD en el ámbito nacional.

²⁹ Destacamos que las estadísticas oficiales tampoco son claras al respecto. El desconocimiento afecta a todos los actores del subsistema formador.

Por su parte, los profesores de ISFD pequeños expresan mayor acuerdo con la integración de los institutos a las universidades (48,8% frente al 37,5% de ISFD medios y al 40,1% de ISFD grandes) pero menor acuerdo con el redimensionamiento del sistema de FD a través del cierre de institutos que no reúnan requisitos mínimos (37,8% frente al 40,4% de ISFD medios y al 56,7% de ISFD grandes). Advertimos una contradicción ligada a la supervivencia: por un lado se percibe que el tamaño puede ser un requisito para evitar el cierre en el marco de una política de redimensionamiento; por otro lado se percibe que las posibilidades de un ISFD pequeño de sostener y/u proveer una mejor oferta podrían estar vinculadas con su asociación a instituciones de mayor dimensión como la universidad. En esta misma línea puede leerse el mayor grado de acuerdo de los profesores de ISFD grandes con una política de mayor rigor en la aplicación de criterios de reconocimiento de los institutos (72% frente al 57,4% de los profesores de ISFD pequeños).

En síntesis, **el perfil de los formadores considerando sus ideas y representaciones acerca de lo educativo** puede proponerse en oscilación entre concepciones más y menos tradicionales. Por un lado, los formadores dicen valorar en forma pareja la finalidad educativa de transmisión como la de desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico aunque desde su perspectiva el docente es un facilitador antes que un transmisor. Por otro lado, el peso de factores vocacionales o no enseñables presenta dilemas desde el punto de vista de la formación. Asimismo, se infiere la presencia de la “educabilidad” como concepción subyacente sobre los alumnos y el aprendizaje.

Desde su perspectiva, el principal problema del sistema educativo es la reconstrucción de la autoridad docente, aspecto clave para la formación de futuros docentes. Las opiniones sobre el sistema formador -formación de postgrado, evaluación de la FD- dan cuenta de una búsqueda de mayor profesionalización del rol. Los profesores de ISFD pequeños estarían expresando mayor acuerdo con políticas que de alguna manera aseguren su supervivencia.

En la búsqueda de la identidad profesional encontramos más acuerdos que disensos entre los formadores. Hay acuerdo sobre rasgos de la profesión como la vocación, también sobre concepciones acerca de su ejercicio y sobre el peso de los factores individuales. Menos acuerdo hay sobre el rol del docente, si es transmisor o facilitador: ¿no es esta una pregunta fundamental para la formación de docentes? Encontramos nuevamente la profesionalización vía los estudios -ver apartado 1.3.- y el diseño de estrategias vinculados con el ámbito de desempeño.

2.3. Los formadores y sus opiniones y representaciones sobre la tarea formadora: ¿cuestionan su tarea?

En este apartado se presentan algunos datos que permiten pensar la identidad profesional desde el ejercicio de su tarea. Se consideran para ello las percepciones y datos que proporcionan los docentes acerca de las características institucionales y pedagógicas de los ISFD en los que se desempeñan y de sus prácticas de enseñanza.

Organización institucional

La indagación sobre la organización institucional y pedagógica del ISFD en el que el docente fue encuestado refleja que el 26,3% piensa que la “infraestructura” es mala y muy mala y el 15,3% destaca la falta de disponibilidad de recursos para la enseñanza.

Cuadro 2.67 - Profesores por opiniones “buena” y “muy buena” sobre el ISFD en el que se lo encuesta y región en porcentajes

Opinión “buena” y “muy buena” total y por región	Total	NOA	NEA	Pampeana, Mendoza y Santa Cruz	GBA y La Plata	CABA
Dimensiones						
Articulación materias en el plan de estudios	56,7	55,6	50	58,5	56,2	60
Claridad de las reglas/Transparencia del funcionamiento	72,5	63,7	67,9	66,8	81,1	81,3
Calidad académica de los docentes	86,1	78	85,7	89,5	85,3	87,2
Compromiso de los docentes con sus alumnos	81,3	76,9	75,3	80,6	86,7	81,7
Calidez y trato por parte de los docentes	87,2	78	81,9	88	90,4	92,4
Forma de dar clase de los docentes	74,8	73	73,5	76,1	74	75,8
Agilidad y eficacia de los trámites administrativos	76	57	71,3	79,6	80	81,3
Relación con la dirección del instituto	88,2	85,7	86,2	86,1	92	89,4
Organización general de carreras, cursos y materias	77,5	73,9	78,2	77	81,6	73,1
Infraestructura edilicia	55,3	21,1	32,6	65,6	63,7	63,2
Disponibilidad de recursos para la enseñanza	64,4	55	56,5	73,8	61,7	61,5
Coordinación entre profesores para la enseñanza	61,5	50,6	55,2	63,5	67,3	60

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Esta percepción negativa sobre la infraestructura edilicia es mucho más marcada en el NOA, donde el 21,1% la considera buena y muy buena, que en la Ciudad de Buenos Aires, región en la que el 63,2% de los encuestados la califica de esa manera.

Los datos del cuadro indican la presencia de un clima institucional satisfactorio desde la mirada de los profesores. Por un lado, se aprecia una alta valoración de la relación entre docentes y la dirección del ISFD: el 88,2% señala que es “buena” y “muy buena”. Por otro lado, se destaca la “calidez y trato por parte de los docentes” (87%) y el “compromiso de los docentes con sus alumnos” (81,3%). Finalmente, aspectos organizacionales tales como la agilidad y eficacia de trámites administrativos, la organización general de las carreras y cursos y la claridad de reglas para el funcionamiento también reciben un alto porcentaje de respuestas positivas (75% en promedio).

No se observan diferencias regionales considerables en estas variables salvo para el caso de aquellas vinculadas con aspectos administrativos (agilidad de los trámites o claridad de las reglas), en donde los docentes de la Ciudad de Buenos Aires parecen tener una percepción positiva mayor que los docentes del NOA. De todas formas, en términos generales, la percepción que los docentes manifiestan sobre las dimensiones señaladas en el párrafo anterior podría dar cuenta de una identificación positiva con la institución de desempeño, elemento no menor para el fortalecimiento de la identidad profesional y para el diseño de políticas de mejora y profesionalización.

Organización pedagógica

Los profesores también coinciden en destacar como “buena” y “muy buena” la “calidad académica” del colectivo docente (86%; ver cuadro anterior), aunque la mirada cambia cuando se focaliza sobre la organización pedagógica ya que los porcentajes descienden hacia el 60% cuando se indaga sobre la “coordinación entre profesores” y la “articulación entre materias en el plan de estudios”. Ambas variables se encuentran relacionadas entre sí puesto que la primera depende en parte de la

organización del plan; asimismo, esta última no depende estrictamente de la gestión institucional ya que el plan se diseña en el ámbito jurisdiccional. De todas formas, cabría preguntarse si este descenso relativo en la percepción positiva sobre las variables pedagógicas no estaría indicando la presencia de algunas dificultades en la organización pedagógica institucional.

Esta pregunta es importante si se recuerda que la mayoría de los docentes de ISFD tienen como única tarea la enseñanza y las variables mencionadas pueden promover u obstaculizar su ejercicio. Para apoyar esta argumentación citamos los hallazgos de Aguerrondo y Vezub en su estudio:

“La ausencia de lineamientos pedagógicos y acciones institucionales de parte del personal directivo de los establecimientos es la situación más común en los ISFD (...) Los directivos están principalmente abocados a tareas administrativas y burocráticas con escasa incidencia en las prácticas y en el planeamiento institucional general. Por otra parte, los directores no tienen ninguna preparación específica para asumir la conducción de los institutos” (op.cit., p.119).

Las percepciones acerca de las variables vinculadas con el clima institucional y la organización pedagógica presentan variaciones de acuerdo con el grupo de edad de los profesores, ya que en general los docentes de mayor edad (55 años y más) califican de manera más positiva al ISFD que sus pares más jóvenes. Es probable que esto se asocie al papel de la experiencia en el instituto y en el sistema educativo, que permite sortear con menor esfuerzo las situaciones u obstáculos que se presentan y establecer relaciones más armónicas con autoridades y el personal en general.

La comparación por nivel para el que se forma refleja que los profesores para el Nivel Medio tienden a calificar de manera menos positiva, en términos comparativos, a los ISFD donde se los encuesta. Salvo para la categoría “articulación entre materias en el plan de estudios”, en el resto expresan menor porcentaje de respuestas favorables. Los casos más llamativos son “infraestructura edilicia” con una diferencia de más de 30 puntos con sus pares de Nivel Inicial y “disponibilidad de recursos para la enseñanza” y “agilidad en los trámites administrativos” con diferencias de 20 puntos. Si se vinculan estos datos con los presentados en el apartado anterior acerca de la calificación sobre la evolución de las condiciones de la tarea del formador, puede decirse que entre este grupo de docentes la percepción acerca de la actividad es menos positiva. Insistimos entonces en la necesidad de indagar acerca de las causas de este posible y sistemático malestar entre los formadores para el Nivel Medio. Otra situación a destacar en este punto es la de los ISFD pequeños. Sus profesores tienden a calificar de manera más positiva que sus pares de ISFD medianos y grandes a los institutos en los que se desempeñan. En todas las categorías sus percepciones son superiores en 10 y más puntos porcentuales (ver Cuadro 71 en Anexo).

Las diferencias no son tan marcadas en lo referente a la oferta pedagógica sino más bien en lo vinculado con las variables de organización institucional como “claridad de las reglas” y “eficacia de los trámites administrativos”. Se asocian a estas otras dimensiones de la escala propuesta tales como “coordinación entre profesores” y “relación con la dirección del instituto”, más de carácter pedagógico-institucional. Pareciera corroborarse aquí la imagen de las instituciones de mayor dimensión como “elefantes burocráticos” en las que el individuo encuentra dificultades o trabas en la dinámica cotidiana.

Destacamos esta percepción porque en otros apartados se señaló que era posible pensar a los ISFD grandes como instituciones que ofrecían más posibilidades de diversificación de la “carrera” del formador. Si bien esto puede sostenerse, también es cierto -siempre desde la perspectiva de lo que expresan los profesores- que la forma de funcionamiento de las instituciones grandes puede percibirse de manera menos positiva que la de las instituciones chicas, situación que evidentemente juega a la hora de constituir una identidad profesional. En otras palabras, los profesores parecen percibir más oportunidades en los ISFD grandes pero también reconocen que estos pueden presentar mayores dificultades en el trabajo cotidiano. En este punto cabe resaltar la diferencia porcentual de casi 40 puntos entre los profesores de ISFD grandes y pequeños acerca de la infraestructura edilicia.

Las prácticas entre colegas: dudas profesionales

En cuanto a la práctica docente en los ISFD, la mayoría de los profesores encuestados manifiestan compartir sus dudas profesionales con colegas docentes de la misma área disciplinar (61%), tendencia también encontrada en el estudio cualitativo de Aguerrondo y Vezub, donde se destaca que algunos profesores valoran el trabajo colaborativo y cooperativo que logran concretar por propia

iniciativa entre profesores de materias paralelas y en los del trayecto de la práctica (íbid.; cuadro 70). Las consultas a colegas de las áreas de Práctica y Residencia o al propio cuerpo directivo son menores (solo el 21% de los encuestados dice compartir dudas con el rector o regente del ISFD). El dato podría ser válido para sostener la explicación anterior sobre las posibles dificultades en la organización pedagógica institucional.

Las percepciones varían de acuerdo con las regiones: pareciera ser mayor la tendencia a compartir dudas con el rector o regente en el NOA que en el resto de las regiones. También se aprecian diferencias por grupo de edad: a mayor edad, menor interacción con colegas de otras áreas y, salvo para el caso de NEA, con el rector o regente del ISFD.

Cabe destacar aquí lo expresado por los profesores de ISFD grandes, donde solo el 5% manifiesta compartir dudas con el regente del instituto. Este dato abona la explicación anterior acerca de la dimensión de la institución y las complejidades en la organización institucional. Menor aún es la frecuencia relativa de menciones a colegas de la universidad (10%), posible expresión del escaso vínculo entre los distintos ámbitos de formación del sistema educativo descrita en un apartado anterior.

Por último, el cruce por tipo de carrera refleja la división tradicional de áreas de agrupamiento en la FD: los profesores de inicial son quienes más dicen consultar a colegas del área de Práctica y Residencia (32%) mientras que los profesores de media son quienes más consultan a colegas del área disciplinar (67%).

La evaluación y los exámenes

Un componente importante de las prácticas de enseñanza es la evaluación. Los docentes encuestados expresaron su grado de acuerdo o desacuerdo con algunas concepciones acerca de los exámenes y su función como parte de los procesos de evaluación.

Cuadro 2.75 - Profesores por opiniones sobre el examen en porcentajes

El examen es...	De acuerdo	En desacuerdo
Una forma de apreciar el grado de aprendizaje logrado por los alumnos	90,1	3,2
Un mecanismo para reorientar la estrategia pedagógica y didáctica	90,7	2,2
Una forma de favorecer la creatividad y la capacidad crítica de los alumnos	71	9
Un dispositivo para elevar el nivel de exigencia y calidad de la educación ofrecida	58,4	17,5
Un mecanismo para alentar el trabajo y el esfuerzo de los alumnos	63,1	12,3
Un mecanismo para facilitar el aprendizaje	58,4	16,4
Un medio de favorecer el logro de la excelencia en el aprendizaje	42,8	27,7
Un mecanismo de selección de acuerdo al mérito	23,4	51,3

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Se distinguen tres grupos de respuestas. En primer lugar, las concepciones que más apoyo tuvieron fueron la del examen como “un mecanismo para reorientar la estrategia pedagógica y didáctica” y como “una forma de apreciar el grado de aprendizaje logrado por los alumnos”. Estas opciones tuvieron el mismo grado de aceptación (90% de acuerdo); mientras la primera refiere a la autoevaluación docente, la segunda se orienta de manera directa hacia los alumnos. En segundo lugar se ubican aquellas concepciones ligadas a la idea de proceso y de procedimientos en el aprendizaje: el examen como “forma de favorecer la creatividad y la capacidad crítica de los alumnos” (71%), como “mecanismo para alentar el trabajo y esfuerzo de los alumnos” (63,1%) o como “mecanismo para facilitar el aprendizaje” (58%). En tercer lugar, la opción menos valorada es la más tradicional desde el punto de

vista pedagógico: solo el 23,4% acordó con que el examen es un mecanismo de selección de acuerdo al mérito, frente a un 51,3% que estuvo en desacuerdo.

El análisis por región y por edad puede ser relevante ya que las concepciones pedagógicas se encuentran ligadas tanto al contexto sociocultural como a las características de los actores que las portan. En cuanto a la distribución regional, no se encuentran diferencias significativas para las dos opciones con mayor grado de acuerdo. Encontramos que el vínculo entre el examen y el logro de la excelencia en el aprendizaje se da con más fuerza entre los profesores del NOA (51,8%) y Ciudad de Buenos Aires (50,6%) que entre los de los partidos del GBA y de La Plata (33,3%). También se encuentra más entre los profesores para Nivel Inicial (48,3%) que entre los profesores para Nivel Medio (44,6%) e Inicial (40,3%). A su vez, la asociación entre examen y mérito es reconocida por el 33% de los profesores de NEA, el 24,7% de NOA y el 24,6% de la Región Pampeana frente a un 20,7% de la Ciudad de Buenos Aires y un 18,2 de los partidos de GBA y de La Plata. Solo para esta última distribución podría pensarse una relación entre la presencia de concepciones pedagógicas más tradicionales -examen asociado a mérito- y sociedades con menor recepción de cambios culturales y nuevas corrientes de pensamiento.

El sentido común indicaría que los profesores del grupo más joven (hasta 34 años) presentarían diferencias en sus concepciones en comparación con los grupos de profesores de mayor edad. Sin embargo, los datos de la muestra señalan una paridad en los porcentajes referidos a las concepciones más tradicionales sobre la evaluación (“examen como mecanismo de selección de acuerdo al mérito”): el 24,5% de los profesores de hasta 34 años y el 24,8% de los de 35 y más años están de acuerdo con esta opción. Sí se observan algunas diferencias entre los grupos de edad y la noción del examen como un “dispositivo para elevar el nivel de exigencia y calidad de la educación ofrecida”: a mayor edad, hay un mayor porcentaje de profesores “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con esa posición. Esta asociación podría fundamentarse sobre la tendencia de los profesores con más experiencia en el sistema educativo a señalar el deterioro de la calidad educativa y la necesidad de “recuperar” el patrón de la exigencia.

En síntesis, en relación con **las representaciones sobre la tarea** los profesores encuestados se caracterizarían por un grado importante de satisfacción sobre el clima institucional aunque se inquieran problemas en la organización pedagógica institucional y la consulta a colegas de la misma área como alternativa privilegiada. Manifiestan distancia respecto de concepciones tradicionales de la evaluación -vinculadas con la idea del mérito y la selección- pero parecieran acercarse a concepciones tradicionales acerca del éxito o el fracaso escolar por la tendencia a asociarlos con factores individuales antes que institucionales. Desde la perspectiva de la identidad profesional, cabe preguntarse si el fuerte grado de consenso sobre las prácticas organizacionales y pedagógicas de los institutos no estaría reflejando ciertas estrategias defensivas de los formadores; elemento propio de toda corporación.

2.4. Los formadores y su opinión sobre los alumnos de FD: ¿quién se hace responsable?

La encuesta indagaba sobre las ideas que los profesores tienen sobre los **factores para que los alumnos lleven a buen término la carrera docente**. Los factores individuales (“motivación e interés”, “tenacidad y fuerza de voluntad” y “capacidad”) concentran los porcentajes más altos (61%, 53% y 44% respectivamente) seguido por factores de coyuntura como la “disponibilidad de tiempo” (47%). Luego aparecen los factores escolares como la formación previa y los factores socioeconómicos (“situación económica de la familia” 23% y “apoyo del entorno familiar y social” 22%). Los factores institucionales, como la falta de instancias de acompañamiento, adaptación o retención de los alumnos solo son mencionados por el 6% de los profesores. Las diferencias por grupo de edad no son significativas, salvo para el caso de la “buena formación previa”, que es seleccionada en mayor medida por los profesores de más edad. Tampoco hay diferencias significativas en el cruce por carrera aunque se aprecia un mayor porcentaje de respuestas en la categoría “situación económica de la familia” entre los profesores para Nivel Medio (27%).

Esta distribución refleja una concepción bastante tradicional acerca del éxito o el fracaso en los estudios y podría dar cuenta de una dificultad entre los profesores encuestados al momento de analizar este problema. La literatura explica cómo la escuela y los sistemas educativos construyeron la noción de fracaso desde una perspectiva que responsabiliza al alumno y a sus características individuales, a las que luego se sumaron rasgos vinculados con el origen social. Así, las instituciones del sistema educativo tuvieron y tienen mucha dificultad para analizar el fracaso desde otra perspectiva:

aquella que se construye desde la asunción de la responsabilidad adulta e institucional sobre las trayectorias de los alumnos. Pareciera haber una contradicción entre el distanciamiento de concepciones tradicionales de la evaluación -ligadas a la selección y al mérito- y la persistencia de concepciones tradicionales acerca del fracaso y el éxito escolar -el peso de los factores individuales sobre los institucionales-.

En este sentido, consideramos oportuno introducir aquí las **representaciones de los profesores formadores acerca de sus alumnos**. Dichas representaciones constituyen juicios desde los que los profesores moldean y adaptan sus prácticas de enseñanza. El descenso en el origen social del alumnado, las deficiencias de la preparación escolar previa, la falta de vocación docente y la opción de la docencia por su carácter de empleo seguro, la “secundarización” de los ISFD, entre otros elementos, forman parte del discurso docente de los últimos 20 años. Algunas de ellos fueron corroborados en investigaciones mientras que otros no; de todas formas no importa si pertenecen al plano de la realidad objetiva porque se trata de representaciones de la subjetividad desde las que los formadores construyeron su experiencia escolar y desde las que se desempeñan como tales.

Para ordenar el análisis, se presentan cuatro categorías de representaciones: sociales, escolares, profesionales y formativas.

Cuadro 2.79 - Profesores por grado de acuerdo sobre representaciones acerca de los estudiantes en porcentajes

Tipo de representación	Representaciones	Acuerdo	Desacuerdo
Escolar	Los estudiantes de hace 15 años venían mejor preparados de la escuela secundaria	71,9	6,1
Social	Los estudiantes actuales pertenecen a sectores sociales más bajos que los estudiantes de hace 15 años	50,4	18,3
Profesional	Los estudiantes ven en la docencia un empleo rápido y seguro	67	11,5
	Los estudiantes de hoy tienen poca vocación docente	46,2	21,3
Acerca de la carrera	Los estudiantes eligen el profesorado porque creen que es más fácil que la universidad	53	19,9
	Los estudiantes se adaptan fácilmente al instituto porque encuentran continuidad con la escuela secundaria	43,9	28,7
	Los estudiantes encuentran dificultades para realizar la carrera por las características del régimen académico de los institutos (cursan todos los días, no disponen de bandas horarias, etc.)	41,8	29,3
	Los estudiantes valoran más los contenidos pedagógico-didácticos que la Formación General y en contenidos	29,7	34

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

a) Representaciones escolares

Las representaciones escolares refieren a la preparación de la escuela secundaria para los estudios superiores. Existe un discurso común en la docencia respecto del deterioro de la escuela en general y de la escuela secundaria en particular. Los profesores encuestados coinciden con este discurso: la amplia mayoría (72%) acuerda con que los estudiantes de hace 15 años venían mejor preparados de la escuela secundaria. Aquí cabe destacar que los sistemas educativos funcionan a partir de tendencias o fuerzas internas, entre las que se encuentra la tendencia a responsabilizar al nivel anterior por la falta de preparación para ingresar y transitar el nivel siguiente. Así, el Nivel Superior echa culpas sobre el Secundario, el Secundario sobre el Primario y este sobre el Nivel Inicial. Esta dinámica tiene dos consecuencias importantes: por un lado genera una sensación de permanente insatisfacción en el sistema; por el otro no permite la asunción de responsabilidades acerca de las fallas en la enseñanza ya que la responsabilidad es siempre del nivel anterior.

Si analizamos esta representación por grupo de edad se observa que a mayor edad, mayor grado de acuerdo. Nótese la diferencia entre el grupo de hasta 34 años (55,3% de acuerdo y muy de

acuerdo) frente al grupo de 55 años y más (82,3% “de acuerdo” y “muy de acuerdo”). En ambos grupos se supera la mitad de los encuestados pero en el segundo el peso de la idea acerca un “pasado mejor” respecto de la escuela secundaria es mucho más fuerte. La idea acerca del deterioro de la escuela secundaria en la Argentina no es reciente, de manera que es lógico que quienes concluyeron ese nivel hace más tiempo coincidan en el déficit de preparación de los estudiantes de profesorado.

b) Representaciones sociales

Las representaciones sociales se expresan en la idea del descenso del origen social de los estudiantes. Esta idea tampoco es nueva. El estudio de Alliaud y Davini (1995) detectaba esta percepción hace 15 años, percepción que no guardaba relación con los datos sociodemográficos de los estudiantes de aquel entonces. En el caso de esta investigación, la mitad de los profesores encuestados acuerdan con la idea del descenso social de los estudiantes. Esta representación concita el acuerdo de mayor porcentaje de profesores en NEA (62%) y en los partidos del GBA y de La Plata (55,5%). Nuevamente, a mayor edad, mayor acuerdo: los profesores más jóvenes expresan menor acuerdo en términos relativos (35% “de acuerdo” y “muy de acuerdo”) frente al grupo de 55 años y más que es el más representado en esta categoría (65,3% “de acuerdo” y “muy de acuerdo”). Más allá de que se trate de una percepción, es claro que la mayor antigüedad en el sistema ofrece un rango de comparación más amplio respecto del origen social de los estudiantes de ISFD.

c) Representaciones profesionales

Las representaciones profesionales refieren a ideas que circulan desde hace algunos años acerca de los motivos para la elección de la carrera docente. Al argumento vocacional clásico, se suma otro más contemporáneo: la docencia como empleo rápido y seguro. Para los profesores encuestados, este último concita más acuerdo ya que más de la mitad (67%) considera que los estudiantes ven en la docencia un empleo rápido y seguro mientras que menos de la mitad (46,2%) cree que los estudiantes de hoy tienen poca vocación docente. Los profesores para Nivel Medio presentan mayor porcentaje en esta categoría frente a sus pares de los otros niveles. Las diferencias por edad no son significativas para la idea de la docencia como un empleo rápido y seguro pero sí lo son las regionales: en todas las regiones, salvo en la Ciudad de Buenos Aires, más del 60% dice estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con ella. Probablemente esto se asocie a la menor disponibilidad y variedad de empleos posibles en algunas regiones del interior del país, tal como se señaló en apartados anteriores. Respecto de la vocación docente en los estudiantes actuales, se invierte la tendencia descrita para el caso de las representaciones escolares y sociales: a mayor edad, menor grado de acuerdo (solo el 40,5% manifiesta estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo”). Sabido es que en la docencia confluyen tanto los discursos vocacionales (histórico-constitutivos) como los que tienden a la profesionalización (producto de los avances en la titulación y corporativización), y ambos se encuentran presentes en la docencia en general (Tenti Fanfani, *ibid*) y en los formadores en particular (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, *ibid*); por ello no sorprende que en esta muestra sean los profesores con más antigüedad quienes más advierten la ausencia del componente vocacional en los estudiantes. Nuevamente son los profesores para media quienes expresan mayor cantidad de acuerdo con la idea la falta de vocación en sus estudiantes (55,4%).

d) Representaciones acerca de la carrera

Las representaciones acerca de la carrera refieren a ideas acerca de los estudiantes y su vínculo con las instituciones formadoras. Dentro de este grupo, un poco más de la mitad de los profesores reconocen que “los estudiantes eligen el profesorado porque creen que es más fácil que la universidad”; en el caso del NEA este porcentaje asciende al 70% y es del 60% en el grupo de los profesores más jóvenes (hasta 34 años). Seis de cada diez formadores para el Nivel Primario acuerda con esta representación.

La idea de “la adaptación debido a la continuidad entre la escuela secundaria y los ISFD” no suscita tanto acuerdo puesto que menos de la mitad de los profesores acuerda con ella y casi un tercio expresa su desacuerdo. Sin embargo, la mitad de los profesores más jóvenes (hasta 34 años) dice estar de

acuerdo con esta idea frente a un poco más de un tercio de los profesores de mayor edad (55 años y más). Esto podría indicar, en el caso de los más jóvenes, la creencia en la llamada “secundarización” de los ISFD. De todas formas, esta no parece ser la mirada preponderante entre los formadores para ese nivel educativo puesto que solo cuatro de cada diez de ellos acuerda con esa idea.

Menos de la mitad de los profesores acuerda con que “las características del régimen académico de los institutos dificultan la realización de la carrera”, pero cabe destacar que aquellos que están de acuerdo con esta idea representan el 42%. No se trata de un dato menor ya que el régimen académico es básico para promover trayectorias exitosas en todos los estudiantes y esta percepción de buena parte de los profesores podría indicar que allí hay problemas a indagar y resolver. Esta dificultad se encuentra menos representada entre las opiniones de los formadores para el Nivel Primario y, evidentemente, más representada entre los profesores de ISFD grandes. La “valoración diferenciada de áreas de contenidos de la formación por parte de los estudiantes” es la idea con la que menor porcentaje de profesores dice acordar (solo un tercio). Las diferencias por edad se manifiestan entre los profesores más jóvenes y el resto: el 19% de los primeros manifiesta acuerdo con esta idea frente al 30% del grupo de más edad (55 años y más).

Finalmente, los profesores encuestados manifestaron sus ideas acerca del **grado de preparación de sus estudiantes para la docencia**. Más de la mitad señala que los alumnos están bien y muy bien preparados en el conocimiento disciplinar (58,7%) y en el dominio de estrategias didácticas (52,6%). Respecto del conocimiento de factores contextuales (organización del sistema educativo, contextos socioculturales diversos), un tercio manifiesta que los alumnos están preparados en esta área.

Aquí se aprecian diferencias significativas entre los formadores para el Nivel Inicial y los formadores para el Nivel Medio: mientras que entre los primeros el 41,7% considera que sus alumnos están preparados en esa área, solo el 28,8% de sus pares de media lo cree así. En cuanto a las capacidades interactivas el 45% señala que los alumnos están preparados para el trabajo en equipos, un 36% expresa lo mismo en cuanto a la comunicación y solo el 15% señala que están preparados para el manejo de conflictos. Nuevamente se observan diferencias entre los profesores para Nivel Inicial y para Nivel Medio: el 47,3% de los primeros considera que sus alumnos están preparados para tareas de comunicación mientras que el 28,5% de los profesores de media coincide con esta opinión. Vale decir que, desde la perspectiva de los profesores, las áreas de formación más asentadas son las vinculadas con la enseñanza mientras que en el resto pareciera haber deficiencias.

En este punto consideramos necesario realizar algunas precisiones. En primer lugar, nos llama la atención el porcentaje de profesores que dicen que sus alumnos están poco o nada preparados en factores contextuales, psicológicos y capacidades interactivas: un rango que va desde el 15% en “conocimiento de la psicología del futuro alumno” hasta el 39% para “manejo de conflictos”. El área de las capacidades interactivas ha sido tradicionalmente dejada de lado en la formación, aunque es sabido que los docentes enfrentan cotidianamente situaciones en las que deben hacer uso de recursos de ese tipo. Una nota distintiva corresponde a la capacidad para el trabajo en equipos, a mitad de camino entre aquellos profesores que dicen que los alumnos están poco y nada preparados (19,5%) y quienes dicen que están bien muy bien preparados (45%). Destacamos este aspecto porque tradicionalmente se cataloga a la docencia como un trabajo individual -cada docente en su aula- frente a la tendencia de otras profesiones a organizar el trabajo en torno a equipos. En este punto, podría pensarse que los profesores advierten desde la formación un cambio bastante significativo.

En segundo lugar, llaman la atención los porcentajes sobre la categoría “bien” y “muy bien preparados” en general. Se trata de áreas de contenidos básicos para el desempeño profesional y en muchos de ellos solo la mitad o menos de los profesores dicen que sus alumnos se encuentran preparados. Las percepciones más críticas se encuentran entre los profesores del NOA y NEA. En la primer región, el 56% de los profesores considera que los alumnos están bien o muy bien preparados en el conocimiento del contenido a enseñar y el 42,2% cree lo mismo para las estrategias didácticas. Las cifras relativas descienden en el NEA donde el 40,2% de los encuestados indica preparación en contenidos y el 39% en estrategias didácticas (ver Cuadro 2.8o en Anexo).

Pensamos algunas explicaciones acerca de estas percepciones. Por un lado, los profesores pueden tener un alto grado de exigencia respecto de la formación. Por otro lado, los profesores pueden considerar que frente a los cambios actuales en la escuela, en los niños y los jóvenes y en el conocimiento y la sociedad no hay preparación óptima posible, es decir, el “peso” de la realidad se impone

sobre el de la formación. Sea cual fuere la interpretación, pareciera necesaria la revisión de dos ámbitos de la formación frente a estas percepciones: los planes de estudio y las prácticas docentes (qué contenidos está presentes y ausentes en la FD).

En cuanto a **las representaciones acerca de los estudiantes**, los profesores de la muestra acuerdan en que hay un deterioro en la preparación de la secundaria y, en menor medida, en el descenso del origen social del estudiantado y, desde su perspectiva, para los estudiantes la docencia representa más un empleo rápido y seguro que una opción vocacional. Para algunos de ellos la organización de los ISFD facilitarían la adaptación de los alumnos debido a la “secundarización”, aunque el régimen académico plantearía ciertos obstáculos.

Respecto del **grado de preparación de los estudiantes** como futuros docentes, este sería mayor en las áreas disciplinares y en las estrategias didácticas, pero existen deficiencias en los contenidos contextuales y en el desarrollo de capacidades interactivas necesarias para el desempeño del rol. En este sentido, no parecieran percibirse cambios en las orientaciones tradicionales de la formación, salvo para el caso de la capacidad del trabajo en equipo.

Desde el punto de vista de la identidad profesional nos surge un interrogante: ¿la dificultad para incorporar a la institución como responsable de los efectos de la tarea formadora podría pensarse como un aspecto de dicha identidad?

2.5. Los formadores y su marco teórico de referencia: ¿cuál es el corpus común?

Es sabido que la práctica de formar se apoya sobre esquemas que se construyen a lo largo de la biografía docente. Parte de esos esquemas se sustentan sobre las teorías que uno reconoce en su matriz de formación. Para indagar acerca de esta cuestión se solicitó a los profesores que indicaran hasta tres autores del área educativa de influencia en su formación o trayectoria docente. Las menciones autores pueden agruparse por diferentes disciplinas del campo educativo, como se ve en el cuadro³⁰:

Cuadro 2.83 - Cantidad de menciones de autores por área disciplinar del campo educativo

Psicología Educativa Teorías del Aprendizaje Didáctica ³¹	Didáctica	Organización institucional	Perspectiva socioeducativa
278	111	76	218

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Encontramos que los autores de mayor influencia pertenecen a la Psicología Educativa/ Teorías del Aprendizaje en primer lugar. Esto es comprensible si se considera que para los formadores de docentes son más relevantes las disciplinas orientadas hacia el trabajo en el aula. En el caso de la Psicología Educativa se mencionan en forma preponderante a autores de la perspectiva constructivista como Jean Piaget (78 casos) y de la perspectiva cognoscitiva como Lev Vigotski (65 menciones). Entre las Teorías del Aprendizaje se identifican autores tales como Juan Ignacio Pozo, David Ausubel y Howard Gardner.

La perspectiva socioeducativa aparece en segundo lugar aunque cabe considerar aquí que un solo autor, Paulo Freire, aglutina la mayor parte de las menciones (150). Algunos autores coinciden en destacar que con Freire terminó la era de los pedagogos modernos, aquellos que incluían en sus utopías pedagógicas tanto los fines educativos como la forma para llegar a esos fines. Pareciera que

³⁰ En este ítem se solicitaban 3 autores, de manera que el total de menciones excede el total de la muestra. Solo se consideran los autores con 10 y más menciones por el alto grado de dispersión dada la cantidad de respuestas y la existencia de 600 menciones en la categoría “otros” (autores no conocidos).

³¹ Se unifican los autores correspondientes a estas categorías porque se preguntó a los encuestados por autores y no por disciplinas, y es sabido que la Psicología Educativa y las Teorías del Aprendizaje comparten muchos autores. De todas formas, el análisis por autores indica 190 menciones para autores de Psicología Educativa y 88 para Teorías del Aprendizaje.

una parte de los profesores encuestados todavía pertenece a esa generación que se identifica con este tipo de relato o narrativa pedagógica.

El tercer lugar lo ocupa la Didáctica. Entre los autores referidos a esta área, los profesores mencionan principalmente a autores locales tales como Edith Litwin, Gloria Edelstein y Alicia Camillioni. También se encuentran aquí autores especialistas en Didácticas Específicas como Guy Brousseau en el área de Matemática. Se encuentran también autores referidos a Teorías del Aprendizaje ya mencionados en el párrafo anterior.

Tal como se observa en el cuadro, menos representadas se encuentran las áreas de organización institucional y de la perspectiva socioeducativa -salvo para el caso de Freire quien, como ya se dijo, ofrece un “cómo hacer”-. Si a esto se añaden las respuestas acerca de la teoría con la que se identifican los profesores, los resultados son similares: la gran mayoría destaca las teorías constructivistas, cognoscitivas (en diferentes versiones), un grupo menor se inclina por las teorías críticas y un grupo aun menor destaca la Pedagogía de la Liberación de Freire. Sin embargo, cabe destacar que entre los autores mencionados no se señala ningún autor que se asocie a las señaladas teorías críticas. Los autores seleccionados y las áreas a las que pertenecen permiten realizar una reflexión acerca de la orientación pedagógica de los formadores, sobre todo si se recuerda que la amplia mayoría cuenta con formación pedagógica y que buena parte de ellos acreditan títulos en Ciencias de la Educación pero que solo la mitad de los encuestados señala identificarse con alguna teoría o corriente pedagógica.

Más allá del enfoque hacia el aula, propio de la FD dijimos antes, se advierte que en consonancia con una tendencia mundial (de particular peso en nuestra región) pareciera que la Pedagogía se ha replegado sobre la dimensión instrumental (a excepción de Freire, quien también se ha transformado en concepto estelar de la pedagogía latinoamericana). Las lecturas que orientan hacia el *para qué* del acto educativo parecieran tener menos peso en los formadores que aquellas que se centran sobre el cómo.

Desde una perspectiva histórica, esta situación tiene una dimensión positiva y una negativa. Respecto de la primera, podríamos pensar que el poco peso específico de la pedagogía sobre el *para qué* educar podría traducirse en una mayor búsqueda de autonomía en la construcción de los fines educativos. En efecto, la formación normalista tendió a homogeneizar prácticas de manera tal que resultaba difícil identificar convicciones propias detrás del modelo formador homogeneizante. En cuanto a la dimensión negativa, la ausencia de influencias teóricas relevantes sobre el *para qué* educar podría conducir a prácticas individualistas, sin conexión con fines que superen el ámbito de lo cercano y que, en consecuencia, tendieran a ofrecer una menor amplitud de horizontes formativos.

De esta manera, nos preguntamos si lo que podría pensarse como un logro en la autonomía profesional podría, al mismo tiempo, transformarse en una clausura sobre la construcción de la identidad educadora en general y la identidad formadora en particular.

2.6. Los formadores y los valores sociales: ¿existe una moral específica?

Sobre la conducta social se presentó a los encuestados un listado de conductas que con fines analíticos se clasifican en tres grupos:

Cuadro 2.84 - Profesores por valoración sobre conductas sociales por grupo en porcentajes

Grupo	Conducta	Aceptable (%)	Inaceptable (%)
Transgresiones a leyes o normas de la vida pública	Dañar bienes públicos	0,1	98
	Llevarse un producto sin pagar	0,7	97
	Coimear a funcionarios públicos	0,3	94,6
	Agredir físicamente para responder a un insulto	0,6	92,2
	Pasar semáforos en rojo	0,4	91,5
	Faltar al trabajo simulando enfermedad	0,6	89,6
	Colarse en el transporte público	1,6	85,7
	Mentir para conseguir un trabajo	3,6	74,4
Prácticas privadas que ponen en riesgo la salud física	No declarar a la DGI el total de ingresos	3,8	61,8
	Usar drogas duras (heroína, etc.)	0,1	89,1
	Emborracharse	2,4	72,9
Prácticas privadas opuestas a normas morales de consenso mayoritario (tradición, moral, etc.)	Fumar marihuana ocasionalmente	3,9	72
	Tener una relación con una persona casada	10,2	39,8
	Tener experiencias homosexuales	12,7	34
	Tener relaciones sexuales sin estar casado	45,4	9,1
	Convivir sin estar casado	51,7	6,9
	Divorciarse	51,4	6,7

Fuente: Elaboración equipo de investigación en base a procesamiento IIPE UNESCO Buenos Aires

El mayor grado de consenso sobre la inaceptabilidad de las conductas presentadas se concentra en torno a las transgresiones a leyes o normas de la vida pública. En esta esfera pareciera no haber diferencias, especialmente en lo que refiere al hurto, daño, agresión y coima. Otras conductas se acercan un poco más hacia una zona menos clara, aquellas en las que la trasgresión puede pasar totalmente desapercibida como por ejemplo “colarse en el transporte público” o “mentir para conseguir un trabajo”. Es significativo que sea en el caso de los impuestos donde el consenso sea mucho menor. En este punto se estaría claramente dentro de una zona gris ya que solo el 3,8% manifiesta que esta conducta es “aceptable”. El resto entonces se ubica en un espacio entre la indiferencia y la ausencia de posición (“no sabe”). Claro está que un 3% que lo considere aceptable es en sí mismo bastante significativo y podría interpretarse como parte de una creciente tendencia de desconfianza hacia el Estado.

Las opiniones acerca de las prácticas privadas que ponen en riesgo la salud física del que las realiza también expresan cierto grado de consenso entre los formadores. El uso de drogas duras recibe la mayor penalización mientras que el consumo de drogas sociales es calificado como “inaceptable” en menor medida. De todas formas se trata de porcentajes sumamente altos si se considera que algunas de estas prácticas, como el consumo ocasional de marihuana, constituyen conductas socialmente practicadas e incluso legales en algunas sociedades. Los formadores estarían en este caso más cercanos a un discurso de tipo tradicional y preventivo, sobre todo si se tiene en cuenta que en la Argentina

esta cuestión ya ha llegado a instancias de la Corte Suprema de Justicia. Los profesores del grupo de edad más joven -hasta 34 años- se encuentran menos representados en el caso del consumo de alcohol (58% expresa que es inaceptable frente a más del 70% de los profesores pertenecientes a los otros grupos de edad).

En las opiniones acerca de las conductas privadas que transgreden normas morales tradicionalmente aceptadas se encuentran algunas diferencias más significativas. Del conjunto de conductas presentadas, la que refiere a relaciones con personas casadas es calificada en mayor medida que el resto como inaceptable. Supera incluso a las experiencias homosexuales, aunque esta última es aceptable para un porcentaje levemente superior (12% frente a 10%). Conductas tales como divorciarse o Convivir sin estar casado presentan una paridad: el 6% las califica como inaceptables y la mitad de los encuestados las encuentra aceptables.

Respecto de la región, se observa que no siempre los profesores de las regiones consideradas más tradicionales en términos de sociales y culturales expresan las opiniones más cercanas a la moral establecida. En efecto, mientras que en el NOA se encuentran los porcentajes más altos de inaceptabilidad hacia las experiencias homosexuales (45,6% frente al 39,5% en NEA, 37,3% en Pampeana/Mendoza y Santa Cruz, 26,2% en los partidos de GBA y de La Plata y 2% en CABA) o la convivencia (9% frente a 78,8% en Pampeana/Mendoza y Santa Cruz, 7,3% en los partidos de GBA y de La Plata, 5,6% en CABA y 2,4% en NEA), es en la Región Pampeana (11,2%) y en los partidos de GBA y de La Plata (10,6%) donde se concentran mayor cantidad de respuestas negativas para las relaciones sexuales sin estar casado. Incluso CABA con 7,7% supera en este ítem a NOA y NEA, que en promedio tiene un 5%. Asimismo, son los profesores de los partidos de GBA y de La Plata (45,8%) y de la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz (42,3%) quienes califican en mayor medida como inaceptable tener una relación con una persona casada -aunque esta conducta es la menos aprobada de este grupo en todas las regiones-. Probablemente pese en el caso de esta última el NSE de los profesores con un 40% de los encuestados pertenecientes al nivel bajo.

En síntesis, en cuanto a las opiniones sobre las conductas sociales, los profesores de ISFD no presentan diferencias significativas entre sí y expresan bastante apego discursivo a las prácticas públicas y privadas de mayor tradición y aceptación social. En principio, esto los acercaría más a una descripción de perfil de "clase media" pese a la fragmentación social que se aprecia en el grupo tal como se mencionó en el punto 1.1.

Para concluir con los rasgos subjetivos en la caracterización de la identidad profesional, podemos decir que los formadores parecieran tender hacia los acuerdos antes que los disensos. Hay acuerdos y satisfacción, respecto de la tarea y la forma en que se la ejerce, los hay acerca de los fines de la educación y las principales características y problemas de la docencia y también hay acuerdo sobre la responsabilidad individual antes que institucional en relación con los efectos de la formación. Frente a esta situación de acuerdos generalizados, pareciera haber un corpus de teorías comunes -las de la Psicología Educativa- desde la que se podrían estar construyendo muchos de ellos.

// Corolario sobre los perfiles y las identidades profesionales: realidad emergente, horizonte o "fantasma"

El análisis de los datos sobre los profesores expresa la oscilación presente en este grupo profesional entre la existencia de elementos de profesionalización y elementos que la funden con otras actividades formadoras, en una frontera que pareciera dificultar la construcción de una identidad.

Entre los primeros se destaca la certificación para el ejercicio de la tarea y la fuerte inserción de buena parte de los formadores en el subsistema específico. Entre los segundos, existen varios elementos pero quizá el más llamativo sea el de la dedicación parcial a la FD, paradójicamente la función específica que hace a la construcción de la mencionada identidad.

Tal como se vio a lo largo del capítulo, los motivos para esta oscilación en la construcción profesional son variados. Por un lado, se encuentran las condiciones socio económicas de los profesores de FD para quienes, aparentemente, no sería posible subsistir sólo de ella. Sobre esto también influye en muchas regiones la alternativa de la FD como variante laboral antes que estrictamente vocacional.

Por otro lado, la relación histórica entre docencia y FD y el supuesto peso de la experiencia para el ejercicio de ambas tareas otorga un valor sumamente fuerte a la inserción en el sistema -con independencia del nivel de inserción ya que la mitad de los encuestados comparte sus actividades de FD con el Nivel Medio-.

Asimismo, desde el análisis de los rasgos objetivos encontramos que los datos no nos permiten hablar de “un” perfil de formador. Más bien encontramos combinaciones diversas entre las que la profesionalización a través de la formación inicial y continua pareciera ser el único rasgo común. Una situación contraria se aprecia en el caso del análisis de los rasgos subjetivos, donde el fuerte grado de acuerdo sobre los ítems relevados sería el elemento aglutinador.

Pareciera difícil hablar de una identidad profesional frente a las condiciones objetivas descritas. Al mismo tiempo, el fuerte grado de consenso sobre temas centrales llama la atención y lleva a preguntarse si a pesar de dichas condiciones hay algo de la tarea y de la forma de ejercerla que genera ese núcleo común de opiniones y representaciones. Podríamos pensar si más que del peso de la FD en particular no estaríamos frente al peso de la gramática escolar, en términos de modelos y esquemas desde los que se percibe la práctica en y del sistema educativo. Es decir, ¿estamos frente a una posible identidad construida desde la tarea específica -la FD- o desde el lugar de agente del sistema educativo?

En este sentido, retomando una idea planteada al comienzo del capítulo sobre la identidad profesional -como realidad emergente, horizonte o “fantasma”-, pareciera haber elementos de las tres. El alto grado de certificación podría indicar una realidad emergente y fortalecida en los últimos años; los consensos hallados sobre aspectos de la formación podrían pensarse como un horizonte común (aunque nos preguntamos acerca de su origen); las condiciones de inserción profesional la acercarían más hacia lo que aún falta: el “fantasma”.

ANEXO DEL CAPITULO II

// ANEXO: Los formadores de docentes

Cuadro 2.1 - Distribución de cuestionarios de profesores por región (absolutos y en porcentajes)

NOA	NEA	Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz	Partidos GBA y La Plata	CABA
93	89	257	208	97
12,5	11,9	34,5	27,9	13,3

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

1. Rasgos objetivos

1.1. Los formadores como grupo social: sexo, edad, NSE

Cuadro 2.2 - Profesores por sexo y región en porcentajes

Región Sexo	NOA	NEA	RPMS	CABA	Partidos GBA y La Plata
Varón	40	33	20	29	36
Mujer	60	67	80	71	64

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.3 - Profesores por edad en porcentajes

Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
14	35	33	18

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.4 - Profesores por sexo y edad en porcentajes

Edad Sexo	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
Varón	34	30	27	27
Mujer	66	70	73	73

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.5 - Profesores por edad y región en porcentajes

Region Edad	NOA	NEA	RPMS	Partidos GBA y La Plata	Ciudad de Buenos Aires
Hasta 34 años	22	19	17	9	9
35 a 44 años	40	34	33	38	31
45 a 54 años	33	41	32	29	37
55 años y más	6	7	19	24	23

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.6 - Profesores por NSE*

Bajo	Medio	Alto
34,8	44,5	20,70

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.7 - Profesores por NSE y sexo en porcentajes

Sexo NSE	Varón	Mujer
Bajo	32	36
Medio	51	42
Alto	17	22

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.8 - Profesores por jefe de hogar (total) y sexo en porcentajes

Total y sexo	Total *	Sexo**	
Jefes de hogar		Varón	Mujer
Si	51,9	80,3	40,9
No	48,1	19,7	59,1

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

* Total de casos: 632

Cuadro 2.9 - Profesores por porcentaje de ingreso que aporta como docente y sexo en porcentajes

Total y sexo	Total *	Sexo**	
% de ingreso		Varón	Mujer
Hasta 33%	16,6	17	16,4
34 a 66%	37,3	30,4	40,4
67% y más	46	52,5	43,2

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.10 - Profesores por NSE y edad en porcentajes

Edad NSE	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
Bajo	41,8	39	35,8	18,4
Medio	47,3	42,2	45,3	44,7
Alto	11	18,8	18,9	36,9

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.11 - Profesores jefes de hogar por NSE y opinión sobre situación económica en porcentajes

Opinión sobre situación económica NSE	Mucho mejor que ellos	Mejor que ellos	Igual que ellos	Peor que ellos	Mucho peor que ellos	Ni mi cónyuge ni yo somos jefes de hogar
Bajo	28,9	31,6	37,7	36,9	50	45,5
Medio	44,4	46,5	43,4	44	50	45,5
Alto	26,7	21,9	18,9	19	0	9,1

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

* Total: 680

** Total: 667

Cuadro 2.12 - Profesores por NSE y región en porcentajes

Región NSE	NOA	NEA	RPMS	Partidos GBA y La Plata	CABA
Bajo	39,3	36,1	40,3	30,3	23,8
Medio	46,4	45,8	38,4	50,3	45,2
Alto	14,3	18,1	21,3	19,4	31

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.13 - Profesores por NSE y nivel para el que forma en porcentajes

Nivel para el que forma NSE	Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
Bajo	39,1	29,9	33,5	37,2
Medio	40,9	50,4	43,8	42,9
Alto	20	19,7	22,7	19,9

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.14 - Profesores por NSE y tamaño de ISFD en porcentajes

Tamaño de ISFD NSE	Pequeños, hasta 400	Medianos, 401 a 800	Grandes, 801 y más
Bajo	41,8	39	35,8
Medio	47,3	42,2	45,3
Alto	11	18,8	18,9

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

1.2. Los formadores en tanto consumidores de cultura: actividades, lecturas y participación

Cuadro 2.15 - Profesores por consumo de medios de información en porcentajes

Consumo de medios de información	
Diarios en papel	72
Diarios en Internet	42
Revistas	17
Noticieros de TV	79
Radio	59
Internet (otros)	45

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.16 - Profesores por frecuencia de lectura de diarios y región en porcentajes

Frecuencia de lectura de diarios	Total	Región				
		NOA	NEA	RPMSC	Partidos GBA y La Plata	CABA
Todos los días	35	51	26	37	30	32
Algunas veces a la semana	46	44	51	43	48	46
Una vez por semana	19	6	23	19	22	22

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.17 - Profesores por uso del tiempo libre dentro del hogar

Uso del tiempo libre al interior del hogar	
Lectura de libros	73
Actividades en familia	68
Televisión	42
Navegar por Internet	37
Cine hogareño (Video/DVD)	36
Hobbies	21
Lectura de revistas	10

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.18 - Profesores por uso del tiempo libre fuera del hogar y región y edad

Uso del tiempo libre fuera del hogar	Total	Región					Edad			
		NOA	NEA	RPMSC	Partidos GBA y La Plata CABA	CABA	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
Gimnasio	26	28	29	25	25	24	29	31	20	22
Práctica de deporte	23	36	24	24	13	32	26	25	22	18
Ir a bailar	4	3	8	2	5	2	9	3	4	1
Salir a comer o a tomar algo	66	77	76	61	65	61	71	68	63	63
Teatro	18	13	6	15	26	28	10	13	22	27
Cine	35	22	23	31	43	52	30	31	36	44
Recitales	10	9	13	10	8	11	13	9	13	3
Visitas a museos o centros culturales	15	9	5	17	18	18	10	13	17	19
Conciertos, ópera o ballet	9	7	5	9	12	9	5	4	13	15
Peñas o recitales folklóricos	8	16	13	7	5	5	11	7	9	6
Paseos	58	64	60	62	56	47	54	65	56	53
Actividades expresivas (pintura, teatro, danza)	12	9	12	14	9	13	13	11	10	13

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.19 - Selección de actividades de uso de tiempo libre/consumo cultural por NSE de los profesores en porcentajes

NSE Profesores	Bajo	Medio	Alto
Actividades de tiempo libre/consumo cultural			
Lee el diario todos los días	29	36	40
Tiempo libre en el hogar: navega en Internet	30	39	47
Tiempo libre en el hogar: cine hogareño (video/DVD)	33	34	41
Tiempo libre fuera del hogar: salir a comer o tomar algo	60	68	73
Tiempo libre fuera del hogar: cine	29	34	43
Tiempo libre fuera del hogar: teatro	12	18	25
Tiempo libre fuera del hogar: recitales	7	10	14
Tiempo libre fuera del hogar: conciertos, ópera o ballet	4	12	12

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.20 - Profesores por participación en instituciones en porcentajes

Instituciones	Frecuente u ocasional	Nunca
b. Iglesias o asociaciones religiosas	39	29,9
a. Asociación o club deportivo	36,5	25,9
l. Asociación de ayuda solidaria	34	51
d. Centro cultural	27,2	57,7
k. Cooperadora escolar	24,7	50,6
e. Asociación sindical o gremial	24,6	61,3
c. Sociedad barrial, vecinal de fomento	14,7	66,9
h. Asociación ecologista	13,3	81,9
i. Organismo de Derechos Humanos	13,3	80,3
g. Partido político	12,6	66,8
f. Asociación de grupos de nacionalidad	5,8	90,5
j. Asociación de consumidores	3,5	94,8

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.21 - Profesores por participación frecuente u ocasional en instituciones y región en porcentajes

Instituciones	Participación frecuente u ocasional por región				
	NOA	NEA	Pamp. Mend. y Sta. Cruz	GBA y La Plata	CABA
Iglesias o asociaciones religiosas	50	42,4	41,7	35,9	26,2
Asociación o club deportivo	42	42,9	40	22,2	46,5
Asociación de ayuda solidaria	46,4	32,2	35,8	33,6	20,8
Centro cultural	16,1	19	33,7	30,8	20,8
Cooperadora escolar	25,4	27,7	34,4	19	9,3
Asociación sindical o gremial	32,9	15,3	29,2	20,1	22,7
Sociedad barrial, vecinal de fomento	14,1	21,2	14,4	14,4	11,8
Asociación ecologista	13,9	10,5	17,4	11,2	10,4
Organismo de Derechos Humanos	12,1	9,5	14,7	16,3	8,1
Partido político	27,9	9,8	17,4	5,4	4,1
Asociación de grupos de nacionalidad	4,8	3,8	7,8	6,4	2,7
Asociación de consumidores	6,3	5,7	4,6	0,7	2,7

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.22 - Profesores por participación frecuente y ocasional en instituciones y edad en porcentajes

Participación en algunas instituciones	Participación frecuente u ocasional por edad			
	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
Iglesias o asociaciones religiosas	36,6	36	39,5	47,1
Asociación o club deportivo	31,5	38,9	37,1	34,1
Asociación de ayuda solidaria	23,8	29,3	37,3	47,1
Centro cultural	18,8	25,3	26,9	40,5
Cooperadora escolar	14,5	24	30,8	24,7
Asociación sindical o gremial	13,3	20,9	32,7	25,6
Sociedad barrial, vecinal de fomento	9,4	15,1	13,8	18,8
Asociación ecologista	7,2	10,3	13,7	26,2
Organismo de Derechos Humanos	4,8	13,6	14,5	17,4
Partido político	11	10,1	13,9	13,9
Asociación de grupos de nacionalidad	3,7	2,8	7,1	15
Asociación de consumidores	2,4	2,2	6,6	1,6

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

1.3. Los formadores como grupos de especialistas: títulos, capacitación, biografía docente

Cuadro 2.23 - Tipo de títulos de educación superior sobre total de respuestas y sobre total de profesores (absolutos y en porcentajes)

Tipo de título	Absolutos	Porcentajes	
		Sobre respuestas	Sobre profesores
Prof. no universitario	484	35,4	65
Prof. Universitario	244	17,8	33
Otro grado no universitario	132	9,6	18
Otro grado universitario	291	21,3	39
Especialización	169	12,3	23
Maestría	35	2,5	5
Doctorado	10	0,7	1
Total	1365	100	100

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.24 - Títulos por tipo de título en porcentajes

Tipo de título	Profesorado No Universitario	Profesorado Universitario
Títulos		
Prof. Educación Física	14,9	7
Prof. Enseñanza Primaria	7,6	-
Prof. Geografía	7	2
Prof. Historia	6,6	4,5
Prof. Filosofía, Psicología y Cs. de la Educación	5,6	-
Prof. Matemática, Física y Cosmografía	5,2	2,5
Prof. Castellano, Literatura y Latín/Letras	3,9	5,3
Prof./Lic. Cs. de la Educación	3,7	31,2
Prof. Nivel Inicial – Preescolar	3,5	0,4
Prof. Ciencias Naturales/ Biología	3,5	4,5
Prof. Química	3,5	-
Prof. Música	3,1	1,6
Prof. Psicología y Ciencias de la Educación	2,9	-
Prof. Psicología	-	4,9
Otros	2,3	8,2

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.25 - Profesores por formación pedagógica en porcentajes

Formación pedagógica	Total	Sexo	
		Varón	Mujer
Tiene título docente, pedagógico o en Educación	89,4	84,3	91,3
No tiene	10,6	15,7	8,7

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.26 - Profesores por formación pedagógica y región en porcentajes

Región Formación pedagógica	NOA	NEA	RPMS	Partidos GBA y La Plata	CABA
Tiene título docente, pedagógico o en Educación	87,8	87,1	87,4	92,9	90,6
No tiene	12,2	12,9	12,6	7,1	9,4

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.27 - Profesores por formación pedagógica y nivel para el que forma en porcentajes

Nivel para el que forma Formación pedagógica	Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
Tiene título docente, pedagógico o en Educación	92	89,7	87,3	89,7
No tiene	8	10,3	12,7	10,3

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.28 - Profesores por formación pedagógica y tamaño del ISFD en porcentajes

Tamaño del ISFD Formación pedagógica	Pequeños, hasta 400	Medianos, 401 a 800	Grandes, 801 y más
Tiene título docente, pedagógico o en Educación	86,6	90,9	90,6
No tiene	13,4	9,1	9,4

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.29 - Profesores por continuidad en los estudios y región en porcentajes

NOA	NEA	RPMSC	Partidos GBA y La Plata	CABA
54	42	31	32	25

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.30 - Profesores por continuidad en los estudios y edad en porcentajes

Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
43	38	36	17

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.31 - Profesores por continuidad en los estudios y NSE en porcentajes

Bajo	Medio	Alto
40	34	27

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.32 - Profesores por capacitación y región en porcentajes

NOA	NEA	RPMSC	Partidos GBA y La Plata	CABA
93	90	88	73	73

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.33 - Profesores por capacitación y edad en porcentajes

Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
86	84	82	77

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.34 - Profesores por familiares docentes y NSE en porcentajes

Bajo	Medio	Alto
70	69	75

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

1.4. La condiciones para el ejercicio de la tarea: antigüedad, cantidad de materias a cargo, horas semanales de trabajo, modalidades en las que trabajan, trabajo fuera del sistema educativo

Cuadro 2.35 - Profesores por promedio de antigüedad docente y nivel para el que forma en porcentajes

Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
21,4	18,4	21,2	18,3

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.36 - Profesores por promedio de antigüedad como formador y nivel para el que forma en porcentajes

Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
13,6	11,7	14,2	11,8

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.37 - Profesores por años promedio de antigüedad y sexo en porcentajes

Edad Años promedio de antigüedad	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
Como docente	6,6	15,7	23	31,7
Como formador de docente	4	10,1	14,2	22,2

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.38 - Profesores por antigüedad en la docencia y como formador y tamaño de ISFD en porcentajes

Tamaño de ISFD Antigüedad	Pequeños, hasta 400	Medianos, 401 a 800	Grandes, 801 y más
En la docencia	17,7	21,4	21,8
En la formación	11,1	13,8	15,3

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.39 - Profesores por tipo de institución y región en porcentajes

Región Tipo de institución	NOA	NEA	RPMSC	Partidos GBA y La Plata	CABA
Público	85,6	83	70,9	63,1	64,9
Privado laico	13,3	9,1	13	38,8	41,2
Privado confesional	14,4	18,2	34,3	38,3	26,8
Público y privado	17,8	20,5	21,3	14,1	25,8

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.40 - Profesores por cantidad de instituciones de desempeño y región y edad en porcentajes

Instituciones de desempeño por región					Instituciones de desempeño por edad			
NOA	NEA	RPMSC	GBA y La Plata	CABA	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
28	22	31	42	31	27	30	37	38

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.41 - Profesores por cantidad de instituciones de desempeño y nivel para el que forma en porcentajes

Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
41	31	30	32

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.42 - Profesores por cantidad de materias que dictan en el ISFD de encuesta en porcentajes

Una	Dos o tres	Cuatro o más
27	47	26

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.43 - Profesores por horas semanales de trabajo por región en porcentajes

Instituciones de desempeño por región					Instituciones de desempeño por edad			
NOA	NEA	RPMSC	GBA y La Plata	CABA	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
12,1	18,2	12,5	13,3	13,5	10,8	12,2	15,2	14,6

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.44 - Profesores por rangos de horas semanales de trabajo en ISFD en porcentajes

Horas por rango	%
Hasta 6hs	23,7
7 a 12hs	31,6
13 a 18hs	16,6
19 a 24hs	12,5
25 y más horas	15,6

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.45 - Profesores por desempeño de tareas en otros niveles del sistema educativo y nivel para el que forma en porcentajes*

Nivel Desempeño en nivel educativo	Total	Inicial	EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal
Nivel Inicial	7,4	12,2	3,8	0,9
Nivel Primario	16,9	13,7	23,3	7,7
Nivel Secundario	46,6	50,4	51,6	51,8

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

* Datos seleccionados. Se excluye la categoría "otros" para las carreras por no guardar pertinencia para el análisis presentado ya que reúne carreras que forman para varios niveles.

Cuadro 2.46 - Profesores por trabajo fuera del ámbito educativo y NSE en porcentajes

Bajo	Medio	Alto
14	26	25

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

1.5. Autonomía del campo profesional: docencia en la universidad, publicaciones, actividades laborales en los ISFD

Cuadro 2.47 - Actividades en universidad y publicaciones por región en porcentajes

Región Universidad y publicaciones	NOA	NEA	RPMS	Partidos GBA y La Plata	CABA
Ejercicio de la docencia en la universidad en los últimos 10 años	20	27	19	29	40
Publicación de producciones de autoría propia últimos 5 años	24	30	31	33	44

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.48 - Actividades en universidad y publicaciones por profesores Inicial, NSE alto e ISFD grandes en porcentajes

Universidad y publicaciones	Carrera P rofesores Nivel Inicial	NSE Profesores NSE alto	Tamaño ISFD Profesores ISFD grandes
Ejercicio de la docencia en la universidad en los últimos 10 años	32	32	37
Publicación de producciones de autoría propia últimos 5 años	39	45	45

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.49 - Profesores por otras actividades laborales en ISFD en porcentaje

Proyecto de investigación	Proyecto de extensión	Tutor o mentor de alumnos	Coordinador de área	Asesor/ Miembro de consejo directivo	Miembro de comisión de estudio o evaluación	Otro	No tengo actividades que no sean frente a alumnos
20	14	10	11	11	5	16	49

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.50 - Profesores por otras actividades laborales en ISFD y tamaño del ISFD en porcentajes

Tamaño de ISFD Otras actividades laborales en ISFD	Pequeños, hasta 400	Medianos, 401 a 800	Grandes, 801 y más
Proyecto de investigación	14	21	24
Proyecto de extensión	11	16	14
Tutor o mentor de alumnos	8	8	18
Coordinador de área	10	7	19
Asesor/Miembro de consejo directivo	10	11	10
Miembro de comisión de estudio o evaluación	1	6	7
Otro	15	19	15
No tengo actividades que no sean frente a alumnos	56	49	44

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.51 - Profesores por otras actividades laborales en los ISFD y región en porcentajes

Región Otras actividades laborales en ISFD	NOA	NEA	RPMSC	Partidos GBA y La Plata	CABA
Proyecto de investigación	37,1	24,7	16,6	18,6	9
Proyecto de extensión	22,5	20	14	11,3	2,2
Tutor o mentor de alumnos	1,1	23,5	9,8	8,2	7,9
Coordinador de área	18	16,5	9,4	9,8	9
Asesor/Miembro de consejo directivo	9	16,5	13,2	8,8	7,9
Miembro de comisión de estudio o evaluación	4,5	3,5	6,4	4,1	3,4
Otro	23,6	18,8	14,5	11,9	16,9
No tengo actividades que no sean frente a alumnos	30,3	34,1	50,6	56,2	61,8

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

2. Rasgos subjetivos

2.1. Satisfacción, evolución y expectativas: grado de satisfacción, evolución de expectativas para los próximos 5 años

Cuadro 2.52 - Profesores por satisfacción con la tarea docente en puntaje promedio

La actividad en sí misma	El contexto en el que la realiza (características de la institución, de los alumnos, de los padres, etc.)	Promedio general
9	8	8,5

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.53 - Calificación de evolución de variables en la tarea de formador por región en porcentajes

Calificación de la evolución de variables vinculadas con la tarea como formador de docentes en los últimos 10 años	Total "mejora" y "mejora notable"	Total "deterioro" y "deterioro notable"	"Mejora" y "mejora notable" por región				
			NOA	NEA	RPMS	Partidos GBA y La Plata	CABA
Disponibilidad de recursos tecnológicos para la tarea docente	54,7	17	59,6	72,8	67,1	38,5	34,8
Salarios	52	27,6	57,5	72,8	46,4	58,2	30,1
Profesionalización del formador	51	13,9	58,6	65,9	55,7	41,3	37,8
Extensión del instituto hacia la comunidad	48,9	9,6	54,4	48,8	56,9	44	33
Organización institucional de los institutos	44,5	15,8	46,5	40,7	49,4	41,6	39,4
Planes de estudio	37,3	31,2	37,5	31,7	39,5	33,9	43
Infraestructura edilicia	31,8	34	14,1	24,7	40,2	30,9	34,7
Condiciones para la realización de investigación	23,1	28,4	25,6	40,7	25	14,6	17,2

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.54 - Calificación de evolución de variables en la tarea de formador por nivel para el que forma en porcentajes*

“Mejora” y “mejora notable” por nivel para el que forma	Inicial	EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal
Salarios	48,4	56	52,2
Infraestructura edilicia	37,2	26,1	21,2
Organización institucional de los institutos	52,8	53,6	40
Planes de estudio	41,4	49	32,9
Condiciones para la realización de investigación	22,8	35,5	18,3
Extensión del instituto hacia la comunidad	53,9	65,5	40,1
Disponibilidad de recursos tecnológicos para la tarea docente	50,8	69	51
Profesionalización del formador	49,2	63,6	46,4

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.55 - Expectativas para los próximos 5 años por región y edad en porcentajes

Expectativas en su tarea como formador de docentes para los próximos 5 años	Total	Expectativas próximos 5 años por región					Expectativas próximos 5 años por edad			
		NOA	NEA	Pamp., Mendoza y Santa Cruz	GBA y La Plata	CABA	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
Continuar como profesor de ISFD	90	87	91	89	90	93	92	93	95	75
Ascender a un cargo de gestión en ISFD	23	31	35	20	11	35	29	13	24	10
Ocupar cargos de gestión en el sistema educativo	20	32	25	20	14	21	24	3	23	6
Jubilarse	13	4	18	13	13	13	2	23	10	42
Dejar el sistema educativo para realizar otra actividad comercial/profesional	5	8	6	6	3	1	6	4	4	7
Otra	14	13	9	15	7	10	10	26	15	17
No sabe	3	2	9	2	3	1	0	5	3	4

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

* Datos seleccionados. Se excluye la categoría “otros” para los niveles por no guardar pertinencia para el análisis presentado ya que reúne datos de carreras para varios niveles educativos

Cuadro 2.56 - Profesores por expectativas y tamaño de ISFD en porcentajes

Tamaño de ISFD Expectativas para los próximos 5 años	Pequeños, hasta 400	Medianos, 401 a 800	Grandes, 801 y más
Continuar como profesor de ISFD	92	92	90
Ascender a un cargo de gestión en ISFD	24	17	32
Ocupar cargos de gestión en el sistema educativo	19	20	22
Dejar el sistema educativo para realizar otra actividad comercial/profesional	4	5	6
Jubilarse	10	16	14

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

2.2. Los formadores y sus opiniones acerca del campo educativo: los fines de la educación, las funciones de la docencia, los alumnos y el aprendizaje, los problemas del sistema educativo y de la formación docente

Cuadro 2.57 - Profesores por fines prioritarios de la educación y nivel para el que forma en porcentajes*

Fines prioritarios como objetivo de la educación	Nivel para el que forma		
	Inicial	Primario EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal
Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico	80	64	71
Transmitir conocimientos, actualizados y relevantes	66	69	71
Preparar para la vida en sociedad	53	48	56
Transmitir valores morales	31	36	35
Promover la integración de los grupos sociales más postergados de la sociedad	35	44	33
Formar para el trabajo	23	30	28
Proporcionar conocimientos mínimos	3	4	11
Crear hábitos de comportamiento	5	5	6
Seleccionar a los sujetos más capacitados	1	3	3

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.58 - Profesores por fines prioritarios para la educación y región en porcentajes

Fines prioritarios como objetivo de la educación	Región				
	NOA	NEA	RPMSC	Partidos GBA y La Plata	CABA
Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico	64	58	70	82	62
Transmitir conocimientos, actualizados y relevantes	76	69	65	69	60
Preparar para la vida en sociedad	40	61	49	50	58
Transmitir valores morales	41	41	37	27	46
Promover la integración de los grupos sociales más postergados de la sociedad	28	35	40	36	27
Formar para el trabajo	35	32	32	23	27
Proporcionar conocimientos mínimos	7	1	8	5	17
Crear hábitos de comportamiento	3	2	5	6	9
Seleccionar a los sujetos más capacitados	0	0	4	2	7

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.59 - Profesores por fines prioritarios para la educación y por sexo en porcentajes

Fines prioritarios como objetivo de la educación	Total	Fines prioritarios por sexo	
		Varones	Mujeres
Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico	70%	63%	73%
Transmitir conocimientos, actualizados y relevantes	67%	58%	71%
Preparar para la vida en sociedad	51%	50%	52%
Transmitir valores morales	36%	45%	33%
Promover la integración de los grupos sociales más postergados de la sociedad	35%	27%	39%
Formar para el trabajo	29%	39%	25%
Proporcionar conocimientos mínimos	7%	11%	6%
Crear hábitos de comportamiento	5%	10%	3%
Seleccionar a los sujetos más capacitados	3%	3%	3%

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

* Datos seleccionados. Se excluye la categoría "otros" para los niveles por no guardar pertinencia para el análisis presentado ya que reúne datos de carreras para varios niveles educativos

Cuadro 2.60 - Profesores por representaciones sobre la tarea docente en porcentajes

Representaciones sobre la tarea docente	De acuerdo	En desacuerdo
El docente tiene como tarea fundamental facilitar y acompañar el proceso de aprendizaje	96,8	0,4
Una aspecto clave en la formación continua del docente es su capacidad para apropiarse de los resultados de la investigación como herramienta para sus prácticas de enseñanza	88,3	1,4
Todo docente debe realizar investigación y producción de conocimiento	81,1	4,8
Para ejercer la docencia es necesario tener vocación antes que nada	57,3	18,5
El rol principal del docente es transmitir conocimientos socialmente valorados	49,1	29,1
Muchas de las cosas que hacen a un buen docente no pueden enseñarse	41,3	30,3

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.61 - Profesores por representaciones sobre el aprendizaje

Representaciones sobre el aprendizaje	De acuerdo	En desacuerdo
Hay factores que determinan que los alumnos tengan diferentes capacidades de aprendizaje	92,4	2,1
Las actividades grupales son las más importantes para un buen proceso de aprendizaje	50,7	12,2
Todas las personas tienen la misma capacidad de aprender	29,9	58,9
El aprendizaje debe basarse ante todo en trabajos individuales	9,4	66,7

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.62 - Profesores por funciones de la escuela y los sistemas educativos en porcentajes

Representaciones sobre funciones de la escuela y el sistema educativo	De acuerdo	En desacuerdo
La escuela debe procurar que cada alumno obtenga el máximo rendimiento de sus capacidades	91,4	2,1
La clave de un buen sistema educativo es que logre que todos los alumnos adquieran los mismos conocimientos básicos	46,4	30,3

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.63 - Profesores por problemas del sistema educativo en porcentajes

Problemas del sistema educativo	
Actualización de contenidos curriculares	25
Reconstrucción de la autoridad del docente	50
Problemas o necesidades económicas de las familias de los alumnos	27
Actualización y perfeccionamiento de los docentes	38
Impacto de los medios masivos de comunicación en la cultura de los alumnos	38
Financiamiento de la educación	37
Problemas de orden y disciplina en las escuelas	24
Salario docente	25
Apoyo de las familias a la trayectoria educativa de los alumnos	33
Cantidad de días efectivos de clase	5

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.64 - Profesores por problemas del sistema educativo y nivel para el que forma en porcentajes

Nivel para el que forma Problemas del sistema educativo	Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
Actualización de contenidos curriculares	21	25	23	30
Reconstrucción de la autoridad del docente	58	48	52	45
Problemas o necesidades económicas de las familias de los alumnos	17	28	32	29
Actualización y perfeccionamiento de los docentes	43	32	31	45
Impacto de los medios masivos de comunicación en la cultura de los alumnos	34	38	43	35
Financiamiento de la educación	29	35	39	43
Problemas de orden y disciplina en las escuelas	27	27	23	22
Salario docente	19	31	25	24
Apoyo de las familias a la trayectoria educativa de los alumnos	41	33	34	26
Cantidad de días efectivos de clase	5	1	7	5

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.65 - Profesores por opciones de política de formación docente en porcentajes

Opciones de política para la formación docente	EGB 3 y Polimodal	Otras
Aplicar con más rigor los criterios de reconocimiento de los institutos	62,5	9,6
Evaluar la formación docente a nivel nacional	68,8	10,9
Promover la concentración de los profesores en uno o dos institutos	68	15
Ofrecer y exigir formación de posgrado para los formadores de docentes	84,4	3,3
Promover políticas de selección de los ingresantes a la formación docente	54	23,6
Redimensionar el sistema de formación docente cerrando institutos que no reúnen requisitos mínimos	43,2	30,5
Integrar a los institutos a las universidades	42,6	33,5
Elevar la formación docente al grado de licenciatura y ofrecer posgrados de especialización por áreas	65,6	13,9
Centralizar la política de formación docente en el ámbito nacional	46,5	25,9

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.66 - Profesores por opciones de política de formación docente y nivel para el que forma y tamaño ISFD en porcentajes

Opciones de política para la formación docente	Nivel para el que forma				Tamaño del ISFD		
	Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras	Pequeños, hasta 400	Medianos, 401 a 800	Grandes, 801 y más
Aplicar con más rigor los criterios de reconocimiento de los institutos	62,1	58,1	61	67,3	57,4	61,2	72,8
Evaluar la formación docente a nivel nacional	72,4	66,4	66	71	72,6	60,8	72,3
Promover la concentración de los profesores en uno o dos institutos	72,9	83,4	65,3	56,3	67,6	72,1	65,2
Ofrecer y exigir formación de posgrado para los formadores de docentes	84,3	85,4	83,9	83,9	85	83,3	84,8
Promover políticas de selección de los ingresantes a la formación docente	56,7	47,3	57,9	57,9	48,6	53,4	58
Redimensionar el sistema de formación docente cerrando institutos que no reúnen requisitos mínimos	44,9	33,1	38,3	54,1	37,8	40,4	56,7
Integrar a los institutos a las universidades	35	47	37,9	48,8	48,8	37,5	40,1
Elevar la formación docente al grado de licenciatura y ofrecer posgrados de especialización por áreas	53,9	68	64,1	72,6	67,3	61,6	69,9
Centralizar la política de formación docente en el ámbito nacional	41	50,7	45,9	47,3	49,2	43,2	45,2

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

2.3. Los formadores y sus opiniones y representaciones sobre la tarea formadora: organización institucional y pedagógica de los ISFD, las dudas profesionales, la evaluación y los exámenes

Cuadro 2.67 - Profesores por opiniones “buena” y “muy buena” sobre el ISFD en el que se lo encuesta y región en porcentajes

Opinión “buena” y “muy buena” total y por región Dimensiones	Total	NOA	NEA	RPMS	GBA y La Plata	CABA
Articulación materias en el plan de estudios	56,7	55,6	50	58,5	56,2	60
Claridad de las reglas/Transparencia del funcionamiento	72,5	63,7	67,9	66,8	81,1	81,3
Calidad académica de los docentes	86,1	78	85,7	89,5	85,3	87,2
Compromiso de los docentes con sus alumnos	81,3	76,9	75,3	80,6	86,7	81,7
Calidez y trato por parte de los docentes	87,2	78	81,9	88	90,4	92,4
Forma de dar clase de los docentes	74,8	73	73,5	76,1	74	75,8
Agilidad y eficacia de los trámites administrativos	76	57	71,3	79,6	80	81,3
Relación con la dirección del instituto	88,2	85,7	86,2	86,1	92	89,4
Organización general de carreras, cursos y materias	77,5	73,9	78,2	77	81,6	73,1
Infraestructura edilicia	55,3	21,1	32,6	65,6	63,7	63,2
Disponibilidad de recursos para la enseñanza	64,4	55	56,5	73,8	61,7	61,5
Coordinación entre profesores para la enseñanza	61,5	50,6	55,2	63,5	67,3	60

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.68 - Profesores por opinión “buena” o “muy buena” sobre el ISFD en el que se lo encuesta y edad en porcentajes

Opinión “buena” o “muy buena” por edad Dimensiones	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
Articulación entre materias en el plan de estudios	57,4	54,2	57,7	61,3
Claridad de las reglas/Transparencia de funcionamiento	72,6	69	75,3	77,4
Calidad académica de los docentes	87,3	86,4	83,6	90,8
Compromiso de los docentes con sus alumnos	78,4	80,2	82	86,1
Calidez y trato por parte de los docentes	87,1	85,9	88,8	87,6
Forma de dar clase de los docentes	74	76,4	75,7	72,9
Agilidad y eficacia de los trámites administrativos	72,6	74,2	76,9	83,9
Relación con la dirección del instituto	88,2	85	88,6	95,9
Organización general de carreras, cursos y materias	70,3	76,6	81,6	78,4
Infraestructura edilicia	53,9	60,7	49,6	56,8
Disponibilidad de recursos para la enseñanza (biblioteca, equipamiento)	67,7	65,6	62,9	64
Coordinación entre profesores para el desarrollo de la enseñanza	58,6	56,2	66	68

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.69 - Profesores por opinión “buena” o “muy buena” sobre el ISFD en el que se lo encuesta y sexo en porcentajes

Opinión “buena” o “muy buena” por sexo Dimensiones	Varón	Mujer
Articulación entre materias en el plan de estudios	54,6	57,6
Claridad de las reglas/Transparencia de funcionamiento	70,1	73,6
Calidad académica de los docentes	85,7	86,2
Compromiso de los docentes con sus alumnos	74,5	84,1
Calidez y trato por parte de los docentes	84,9	88,3
Forma de dar clase de los docentes	75	74,9
Agilidad y eficacia de los trámites administrativos	70,7	78,1
Relación con la dirección del instituto	86,3	89,2
Organización general de carreras, cursos y materias	73,8	79,1
Infraestructura edilicia	53,9	56,1
Disponibilidad de recursos para la enseñanza (biblioteca, equipamiento)	59,6	66,3
Coordinación entre profesores para el desarrollo de la enseñanza	57,8	63

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.70 - Profesores por opinión “buena” o “muy buena” sobre el ISFD en el que se lo encuesta y nivel para el que forma en porcentajes

Opinión “buena” y “muy buena” por nivel para el que forma Dimensiones	Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
Articulación entre materias en el plan de estudios	65,2	53,2	59	51,6
Claridad de las reglas/Transparencia de funcionamiento	85,9	75,5	66,5	67,9
Calidad académica de los docentes	88	89	85,7	83,4
Compromiso de los docentes con sus alumnos	89,3	79,9	82	76,9
Calidez y trato por parte de los docentes	93,2	91,6	84,8	82,9
Forma de dar clase de los docentes	82,8	80,3	75	65,9
Agilidad y eficacia de los trámites administrativos	88,6	80,6	65,1	75,8
Relación con la dirección del instituto	97	91,4	83,7	84,8
Organización general de carreras, cursos y materias	87	85,1	75,2	68,7
Infraestructura edilicia	78,4	46,8	36,5	65,2
Disponibilidad de recursos para la enseñanza (biblioteca, equipamiento)	79,9	64,9	55,9	62,9
Coordinación entre profesores para el desarrollo de la enseñanza	74,4	66,5	59,1	52,5

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.71 - Profesores por opinión “buena” o “muy buena” sobre el ISFD en el que se lo encuesta por tamaño de ISFD en porcentajes

Opinión “buena” o “muy buena” por tamaño ISFD Dimensiones	ISFD pequeños (hasta 400 alumnos)	ISFD medianos (401 a 800 alumnos)	ISFD grandes (801 alumnos y más)
Articulación entre materias en el plan de estudios	61,3	57,1	48,4
Claridad de las reglas	82,5	74,6	53,4
Calidad académica de los docentes	89,5	85,7	81,5
Compromiso de los docentes con sus alumnos	87,5	79,2	72,4
Calidez y trato por parte de los docentes	93,1	86,6	75,8
Forma de dar clase de los docentes	83,6	70,4	66,2
Agilidad y eficacia de los trámites administrativos	87,4	76,5	55,6
Relación con la dirección del instituto	96,5	89,2	72
Organización general de carreras, cursos y materias	82,9	78,4	65,6
Infraestructura edilicia	70,2	50,9	34
Disponibilidad de recursos para la enseñanza	69,1	60,7	55,6
Coordinación entre profesores para el desarrollo de la enseñanza	68,2	62,8	47,2

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.72 - Profesores por consulta de dudas profesionales en porcentajes

Consultas acerca de dudas en la actividad docente	
Colegas docentes del instituto del área disciplinar	61
Colegas docentes del instituto de las áreas de Didáctica, Práctica y Residencia	28
Rector/Regente del instituto	21
Colegas docentes de la universidad	10
Otra persona	6

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.73 - Profesores por consulta de dudas profesionales y tamaño ISFD en porcentajes

Consultas por tamaño de ISFD Dudas en la actividad docente	Pequeños, hasta 400	Medianos, 401 a 800	Grandes, 801 y más
Colegas docentes del instituto del área disciplinar	53	66	68
Colegas docentes del instituto del área de Didáctica, Práctica y Residencia	24	29	33
Rector/Regente del instituto	32	18	5
Colegas docentes de la universidad	7	10	14
Otra persona	5	8	7

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.74 - Profesores por consulta de dudas profesionales y nivel para el que forma en porcentajes

Consultas por nivel para el que forma Dudas en la actividad docente	Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
Colegas docentes del instituto del área disciplinar	57	61	67	57
Colegas docentes del instituto del área de Didáctica, Práctica y Residencia	32	28	27	27
Rector/Regente del instituto	29	31	10	19
Colegas docentes de la universidad	4	12	10	12
Otra persona	4	4	6	8

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.75 - Profesores por opiniones sobre el examen en porcentajes

El examen es...	De acuerdo	En desacuerdo
Una forma de apreciar el grado de aprendizaje logrado por los alumnos	90,1	3,2
Un mecanismo para reorientar la estrategia pedagógica y didáctica	90,7	2,2
Una forma de favorecer la creatividad y la capacidad crítica de los alumnos	71	9
Un dispositivo para elevar el nivel de exigencia y calidad de la educación ofrecida	58,4	17,5
Un mecanismo para alentar el trabajo y el esfuerzo de los alumnos	63,1	12,3
Un mecanismo para facilitar el aprendizaje	58,4	16,4
Un medio de favorecer el logro de la excelencia en el aprendizaje	42,8	27,7
Un mecanismo de selección de acuerdo al mérito	23,4	51,3

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.76 - Profesores por opinión “de acuerdo” y “muy de acuerdo” sobre el examen y región en porcentajes

Opiniones "de acuerdo" y "muy de acuerdo" por región El examen es...	NOA	NEA	RPMSC	Partidos GBA y La Plata	CABA
Una forma de apreciar el grado de aprendizaje logrado por los alumnos	93,3	90,8	91	87,6	89,4
Es un mecanismo para reorientar la estrategia pedagógica y didáctica	90,8	95,5	88,1	94,5	85
Es una forma de favorecer la creatividad y la capacidad crítica de los alumnos	72,4	67,4	74,6	68	70
Es un dispositivo para elevar el nivel de exigencia y calidad de la educación ofrecida	62,8	56	63,8	53,6	52,8
Es un mecanismo para alentar el trabajo y el esfuerzo de los alumnos	67,9	54,9	62,8	65,8	61,5
Es un mecanismo para facilitar el aprendizaje	55,4	57,7	62,4	54,9	58,7
Es un medio de favorecer el logro de la excelencia en el aprendizaje	51,8	42,2	44,5	33,3	50,6
Es un mecanismo de selección de acuerdo al mérito	24,7	33,3	24,6	18,2	20,7

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.77 - Profesores por opinión “de acuerdo” y “muy de acuerdo” sobre el examen y edad en porcentajes

Opiniones "de acuerdo" y "muy de acuerdo" por región El examen es...	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
Una forma de apreciar el grado de aprendizaje logrado por los alumnos	86,1	93,1	90,7	87,9
Es un mecanismo para reorientar la estrategia pedagógica y didáctica	89,2	89,8	95,1	87,5
Es una forma de favorecer la creatividad y la capacidad crítica de los alumnos	71,3	68,6	69,5	78,8
Es un dispositivo para elevar el nivel de exigencia y calidad de la educación ofrecida	52,6	58,5	58,4	63,7
Es un mecanismo para alentar el trabajo y el esfuerzo de los alumnos	61,2	61,2	60,8	71,6
Es un mecanismo para facilitar el aprendizaje	59	57,7	57,7	62,1
Es un medio de favorecer el logro de la excelencia en el aprendizaje	44	46	39,8	40,7
Es un mecanismo de selección de acuerdo al mérito	24,5	17	30,1	24,8

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

2.4. Los formadores y sus opiniones acerca de los alumnos de FD: factores para llevar a cabo la carrera docente, representaciones sobre los estudiantes y grado de preparación de los alumnos

Cuadro 2.78 - Profesores por factores para llevar la carrera docente a buen término en porcentajes

Factores para que el alumno lleve a buen término la carrera docente	
Situación económica de la familia	23
Disponibilidad de tiempo	47
Capacidad	44
Tenacidad y fuerza de voluntad	53
Buena formación previa	29
Motivación o interés	61
Formación previa insuficiente	6
Falta de instancias de acompañamiento a lo largo de la carrera	6
Inexistencia de mecanismos de retención de alumnos por parte de los institutos	4
Falta de flexibilidad o adaptación de los institutos a las necesidades de sus estudiantes	5
Apoyo del entorno familiar y social	22

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.79 - Profesores por grado de acuerdo sobre representaciones acerca de los estudiantes en porcentajes

Tipo de representación	Representaciones	Acuerdo	Desacuerdo
Escolar	Los estudiantes de hace 15 años venían mejor preparados de la escuela secundaria	71,9	6,1
Social	Los estudiantes actuales pertenecen a sectores sociales más bajos que los estudiantes de hace 15 años	50,4	18,3
Profesional	Los estudiantes ven en la docencia un empleo rápido y seguro	67	11,5
	Los estudiantes de hoy tienen poca vocación docente	46,2	21,3
Acerca de la carrera	Los estudiantes eligen el profesorado porque creen que es más fácil que la universidad	53	19,9
	Los estudiantes se adaptan fácilmente al instituto porque encuentran continuidad con la escuela secundaria	43,9	28,7
	Los estudiantes encuentran dificultades para realizar la carrera por las características del régimen académico de los institutos (cursan todos los días, no disponen de bandas horarias, etc.)	41,8	29,3
	Los estudiantes valoran más los contenidos pedagógico-didácticos que la Formación General y en contenidos	29,7	34

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.80 - Profesores por grado de acuerdo sobre representaciones acerca de los estudiantes y edad en porcentajes

Representaciones "de acuerdo" y "muy de acuerdo" por edad Representaciones	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
a. Los estudiantes de hace 15 años venían mejor preparados de la escuela secundaria	55,3	72	73,0	82,3
b. Los estudiantes de hoy tienen poca vocación docente	49	48,2	45,2	40,5
c. Los estudiantes eligen el profesorado porque creen que es más fácil que la universidad	60,2	54,8	48,7	50
d. Los estudiantes ven en la docencia un empleo rápido y seguro	65,1	68	64,5	67,7
e. Los estudiantes actuales pertenecen a sectores sociales más bajos que los estudiantes de hace 15 años	35	46,2	52	65,3
f. Los estudiantes valoran más los contenidos pedagógico didácticos que la Formación General y en contenidos	19	32,3	30,3	30,3
g. Los estudiantes se adaptan fácilmente al instituto porque encuentran continuidad con la escuela secundaria	50,5	47,8	40,4	36,3
h. Los estudiantes encuentran dificultades para realizar la carrera por las características del régimen académico de los institutos (cursan todos los días, no disponen de bandas horarias, etc.)	38,8	39,3	41,2	48,8

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.81 - Profesores por grado de preparación de sus estudiantes para la docencia y nivel para el que forman en porcentajes

Dimensiones de preparación de sus estudiantes para la docencia	Total "bien" y "muy bien" preparados	Total "poco" y "nada" preparados	Nivel para el que forma "bien" y "muy bien" preparados			
			Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y P olimodal	Otras
Conocimiento del contenido a enseñar	58,7	6,8	62,2	53	60	59,3
Estrategias didácticas	52,6	9,3	58,6	55	52,9	47
Conocimiento de la psicología del futuro alumno	42,2	14,9	53,8	44,4	43	32,7
Conocimiento acerca de contextos sociales diversos	33,8	21	41,7	35,3	28,8	32,9
Conocimiento acerca de contextos culturales diversos	28	25,8	37,6	28,1	24,8	25,2
Conocimientos acerca de la organización del sistema educativo	36,8	22,8	47	36,7	31,9	35,4
Capacidad de comunicarse e interactuar con los alumnos, padres, colegas y comunidad	35,9	22,7	47,3	35,1	28,5	36,7
Manejo de conflictos	15,5	38,6	18,6	15,2	12,6	16,7
Capacidad de trabajo en equipos	45,8	19,5	53,4	47	42	44,2

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.82 - Profesores por grado de preparación de sus estudiantes para la docencia y región en porcentajes

“Bien” y “muy bien” preparados por región Dimensiones de preparación de sus estudiantes para la docencia	NOA	NEA	RPMS	Partidos GBA y La Plata	CABA
Conocimiento del contenido a enseñar	56	40,2	65,2	53,5	72,8
Estrategias didácticas	42,2	39,8	56,3	53,9	62,6
Conocimiento de la psicología del futuro alumno	30,3	34,5	45,5	48,7	38
Conocimiento acerca de contextos sociales diversos	27	32,6	35,6	40,3	22,8
Conocimiento acerca de contextos culturales diversos	20,2	26,1	30,5	34	17,8
Conocimientos acerca de la organización del sistema educativo	34,1	26,7	43,5	38,1	28,6
Capacidad de comunicarse e interactuar con los alumnos, padres, colegas y comunidad en general	34,5	23	41	34	39,8
Manejo de conflictos	20	6,9	16,7	15,9	15,2
Capacidad de trabajo en equipos	41,6	29,9	49,4	48,7	49,5

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

2.5. Los formadores y su marco teórico de referencia: autores

Cuadro 2.83 - Cantidad de menciones de autores por área disciplinar del campo educativo

Psicología Educativa/ Teorías del Aprendizaje*	Didáctica	Organización institucional	Perspectiva socioeducativa
278	111	76	218

Fuente: Elaboración propia en base a procesamiento IIPE UNESCO Buenos Aires

* Se unifican los autores correspondientes a estas categorías porque se preguntó a los encuestados por autores y no por disciplinas, y es sabido que la Psicología Educativa y las Teorías del Aprendizaje comparten muchos autores. De todas formas, el análisis por autores indica 190 menciones para autores de Psicología Educativa y 88 para Teorías del Aprendizaje.

2.6. Los formadores y los valores sociales

Cuadro 2.84 - Profesores por valoración sobre conductas sociales por grupo en porcentajes

Grupo	Conducta	Aceptable (%)	Inaceptable (%)
Transgresiones a leyes o normas de la vida pública	Dañar bienes públicos	0,1	98
	Llevarse un producto sin pagar	0,7	97
	Coimear a funcionarios públicos	0,3	94,6
	Agredir físicamente para responder a un insulto	0,6	92,2
	Pasar semáforos en rojo	0,4	91,5
	Faltar al trabajo simulando enfermedad	0,6	89,6
	Colarse en el transporte público	1,6	85,7
	Mentir para conseguir un trabajo	3,6	74,4
	No declarar a la DGI el total de ingresos	3,8	61,8
Prácticas privadas que ponen en riesgo la salud física	Usar drogas duras (heroína, etc.)	0,1	89,1
	Emborracharse	2,4	72,9
	Fumar marihuana ocasionalmente	3,9	72
Prácticas privadas opuestas a normas	Tener una relación con una persona casada	10,2	39,8
morales de consenso mayoritario (tradición, moral, etc.)	Tener experiencias homosexuales	12,7	34
	Tener relaciones sexuales sin estar casado	45,4	9,1
	Convivir sin estar casado	51,7	6,9
	Divorciarse	51,4	6,7

Fuente: Elaboración equipo de investigación en base a procesamiento IPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.85 - Profesores por valoración “inaceptable” de conductas sociales y región en porcentajes

Valoración “inaceptable” por región Conductas sociales	NOA	NEA	RPMSC	Partidos GBA y La Plata	CABA
Colarse en el transporte público	86,1	82,1	86	87,1	85,1
Fumar marihuana ocasionalmente	85,6	80,7	71,8	67,9	60,6
Divorciarse	4,5	8,4	7	6,8	6,4
Emborracharse	73,9	67,9	72,6	79	65,2
Faltar al trabajo simulando enfermedad	92,1	83,5	91,3	89,1	89,3
Llevarse un producto de un negocio sin pagar	97,8	98,8	96,2	96,9	96,7
Tener relaciones sexuales sin estar casado	5,8	4,9	11,2	10,6	7,7
Agredir físicamente a alguien para responder a un insulto	90	94	91,4	95,9	87
No declarar a la DGI el total de los ingresos	69,3	60,2	61	60,6	60,9
Tener experiencias homosexuales	45,6	39,5	37,3	26,2	25
Convivir sin estar casado	9	2,4	7,8	7,3	5,6
Usar drogas duras (heroína, etc.)	92,1	92,7	86,8	88	91,2
Tener una relación con una persona casada	38,8	32,1	42,3	45,8	28,6
Dañar bienes públicos (teléfonos, plazas, etc.)	97,7	97,7	98	99	96,7
Coimear a funcionarios públicos	92,1	95,2	94,7	96,9	91,2
Pasar los semáforos en rojo	90,9	91,8	89,8	93,8	91,3
Mentir para conseguir un trabajo	71,9	71,4	75,8	75,7	72,8

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.86. - Profesores por valoración “inaceptable” de conductas sociales y edad en porcentajes

Valoración “inaceptable” por edad Conductas sociales	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 años y más
Colarse en el transporte público	76,5	84,2	89,2	90,3
Fumar marihuana ocasionalmente	68,3	72,1	73,5	73
Divorciarse	6	5,8	7,8	6,6
Emborracharse	58	73,5	73,7	82,8
Faltar al trabajo simulando enfermedad	87,9	87,8	92,3	89,4
Llevarse un producto de un negocio sin pagar	95	96,7	98,1	96,7
Tener relaciones sexuales sin estar casado	3	8,1	10,2	14,1
Agredir físicamente a alguien para responder a un insulto	83,2	92,9	94,1	96,8
No declarar a la DGI el total de los ingresos	59	58,8	66,1	66,1
Tener experiencias homosexuales	34	32,1	35	34,5
Convivir sin estar casado	2	6,3	8,2	9,9
Usar drogas duras (heroína, etc.)	86,1	88,7	90,8	90,8
Tener una relación con una persona casada	40,4	42,7	33,2	44,9
Dañar bienes públicos (teléfonos, plazas, etc.)	98	98,3	98,2	98,4
Coimear a funcionarios públicos	95	91,7	96,9	95,1
Pasar los semáforos en rojo	85	89,6	94,1	95,9
Mentir para conseguir un trabajo	72,3	71,6	78,8	76

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.87 - Profesores por valoración “inaceptable” de conductas sociales y nivel para el que forma en porcentajes

Valoración “inaceptable” por nivel para el que forma Conductas sociales	Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
Colarse en el transporte público	93	85	86,7	80,9
Fumar marihuana ocasionalmente	80	76,2	67,3	69
Divorciarse	8,9	9,5	5,2	5,1
Emborracharse	86,5	74	70,3	66,8
Faltar al trabajo simulando enfermedad	96,1	89	89,1	86,4
Llevarse un producto de un negocio sin pagar	98,4	95,2	96,7	97,6
Tener relaciones sexuales sin estar casado	15,1	9	9,6	5,2
Agredir físicamente a alguien para responder a un insulto	94,5	91,2	91,9	91,6
No declarar a la DGI el total de los ingresos	70,2	58,2	66,7	54,7
Tener experiencias homosexuales	42,7	31,5	30,1	34,4
Convivir sin estar casado	12,5	7,4	6,7	3,3
Usar drogas duras (heroína, etc.)	95,3	85,6	89,5	87,3
Tener una relación con una persona casada	59,2	32,6	37	35,9
Dañar bienes públicos (teléfonos, plazas, etc.)	99,2	97,3	97,7	98,1
Coimear a funcionarios públicos	93,8	95,3	97,2	92
Pasar los semáforos en rojo	93,8	94	93	86,9
Mentir para conseguir un trabajo	79,1	73,8	73,6	72,6

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 2.88 - Profesores por valoración “inaceptable” de conductas sociales y NSE en porcentajes

Valoración “inaceptable” por NSE Conductas sociales	Bajo	Medio	Alto
Colarse en el transporte público	85,3	85,6	91,4
Fumar marihuana ocasionalmente	75,8	69,1	74,8
Divorciarse	5,2	8,2	3,9
Emborracharse	70	74,2	74,2
Faltar al trabajo simulando enfermedad	91,5	89,4	87,2
Llevarse un producto de un negocio sin pagar	96,7	96,6	98,4
Tener relaciones sexuales sin estar casado	10	7,9	8,7
Agredir físicamente a alguien para responder a un insulto	91,6	92,6	93,6
No declarar a la DGI el total de los ingresos	60,5	61,3	61,6
Tener experiencias homosexuales	34,4	33,2	29,6
Convivir sin estar casado	9	4,8	5,6
Usar drogas duras (heroína, etc.)	88,6	87,8	91,3
Tener una relación con una persona casada	41,6	41,7	37,6
Dañar bienes públicos (teléfonos, plazas, etc.)	98,1	98,5	97,7
Coimear a funcionarios públicos	93	95,9	95,3
Pasar los semáforos en rojo	90,2	91,9	92,1
Mentir para conseguir un trabajo	71,4	76,2	73,6

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, I., VEZUB, L. y CLUCCELLAS, M., (2008). Las Instituciones Terciarias de Formación Docente en la Argentina. Datos del Relevamiento Anual 2004. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

AGUERRONDO, I. y VEZUB, L., (2008). Los Profesores de Formación Docente: Características de los Formadores y los Institutos. Una mirada hacia el interior de los institutos terciarios de Formación Docente en la Argentina. Cambios y continuidades en su configuración. Informe de investigación. Buenos Aires: Fundación Lúminis/UNDES.

ALLIAUD, A. y DAVINI, C., (1995). Los maestros del siglo XX: un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

ALTET, M. y PERREONOU, P., (2002). Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?. Bruxelles: De Boeck.

TENTI FANFANI, E., (2005). La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

TENTI FANFANI, E., (2006). Profesionalización docente. Consideraciones metodológicas. En Tenfi Fanfani, E. (comp.) El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI/IIPE UNESCO/Fundación OSDE.

SNOECKX, M., (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. En Altet, M. y Perreonou, P. (dir.). Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?. Bruxelles: De Boeck. PP. 19-42.

TERIGI, F., (2004). Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino. Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria de formación docente en base al Censo Nacional de Docentes 2004. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

VAILLANT, D., (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. Preal. Doc. N° 25.

CAPÍTULO III

LOS ESTUDIANTES DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Gabriel Noel

1. Introducción

La reconstrucción del perfil sociodemográfico, las expectativas y las representaciones de los estudiantes de Institutos de Formación Docente (a partir de aquí, ISFD) presentados a lo largo de este capítulo se basan en el análisis de los resultados de la aplicación de cuestionarios autoadministrados presentados a estudiantes de diversos ISFD, tanto públicos como privados, de todo el país. Los mencionados estudiantes fueron seleccionados a partir de una muestra significativa a nivel nacional, lo cual implica que los resultados son estadísticamente aplicables a los ISFD de toda la Argentina.

Como resultado de la investigación se han recogido en total 3091 cuestionarios, los cuales fueron agrupados en cinco **regiones geográficas**³²: Noroeste (NOA), Noreste (NEA), Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz (RPMSC), Partidos del Gran Buenos Aires y La Plata (GBA) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Como habremos de ver a lo largo de todo el análisis, **la distribución por regiones** resulta ser **uno de los principales factores asociados a las diferencias significativas en las respuestas del cuestionario**. Dicho de manera ligeramente distinta: los estudiantes de ISFD muestran variaciones sistemáticas en muchas de sus respuestas según su región de origen³³.

2. Perfil sociodemográfico de los estudiantes

2.1. Sexo y edad

La distribución por sexo de nuestra muestra resulta consistente con lo que suele argumentarse respecto de la feminización de la carrera docente. En efecto, en el promedio general la proporción de mujeres versus varones supera el 3 a 1 (78% de mujeres contra 22% de varones). Aún así, estas cifras experimentan algunas variaciones regionales (aunque siempre manteniendo una notoria predominancia femenina). La diferencia es algo menor en el NOA (67%-33%) y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (63%-37%), mientras que crece en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz (84%-16%) y en el Conurbano Bonaerense y Gran La Plata (GBA) (85%-15%).

En lo que hace a las edades de los estudiantes, encontramos que casi la mitad se concentra entre los 20 y los 24 años (49%). El resto se divide de forma más o menos equitativa entre los menores de 20 (18%), entre los de 25 a 29 (18%) y entre los de 30 años o más (15%). Estas cifras son relativamente constantes en las diversas regiones, a excepción del Conurbano Bonaerense/Gran La Plata donde hay un número relativamente mayor de estudiantes de más de 29 años de edad (21% contra 15%, 45% y 19% para los otros valores, respectivamente). Resulta interesante señalar que en el grupo de edad que concentra la mayor parte de los estudiantes (de 20 a 24 años), la proporción de varones supera ligeramente a la de las mujeres, situación que se vuelve a repetir en el grupo de 25 a 29 años.

2.2. Situación conyugal y parental

Frente a la pregunta sobre su situación conyugal, un 73% de los estudiantes declaran ser solteros, un 14% dice estar viviendo en pareja, un 11% se declara casado y un 2% viudo o divorciado. Asimismo, un 80% de los respondientes declara no tener hijos, un 17% solo 1 o 2 hijos y solo un 3% afirma tener 3 hijos o más.

2.3. Estudios secundarios

Si analizamos las respuestas a la pregunta sobre el año de finalización de sus estudios secundarios, nuestros datos muestran que solo un **39% de los estudiantes comienzan sus estudios en el**

³²Los cuestionarios se distribuyen numéricamente por regiones de la siguiente manera: NOA 421 (14%), NEA 429 (14%), Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz 966 (31%), Partidos del GBA y La Plata 859 (28%) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires 416 (13%)

³³Si bien cabe relativizar el caso de la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz, en la medida en que reúne regiones hasta cierto punto heterogéneas cuyas diferencias pueden estar cancelándose al ser reunidas en una única categoría. Desafortunadamente, el número de cuestionarios disponibles no permite una discriminación más fina al interior de estas áreas geográficas.

ISFD inmediatamente después de terminada la escuela media o en un plazo relativamente breve (2-3 años)³⁴. En cambio, una cantidad comparable lo hacen mediando un lapso de entre tres y cinco años y **casi una cuarta parte (22%) ingresa a un ISFD después de más de cinco años de haber finalizado sus estudios secundarios**. Como veremos en breve, estos lapsos responderían a una diversidad de trayectorias y podrían atribuirse a múltiples causas, que serán discutidas oportunamente.

Cabe señalar que la mayor parte de los estudiantes que ingresan a los ISFD analizados realizaron sus estudios secundarios en una escuela **pública** (68%) frente a un 21% de egresados de una escuela de gestión privada religiosa, y a un 11% de gestión privada laica. Como es de esperar, estas cifras experimentan grandes variaciones regionales: los egresados de escuelas públicas trepan al 89% y 86% en el NEA y NOA, respectivamente y caen al 44% en CABA. Significativamente, los datos muestran una disminución creciente de estudiantes que optan por la escuela pública a la hora de realizar sus estudios secundarios, dado que el porcentaje baja a medida que disminuye la edad de los respondentes. Todos estos datos resultan consistentes con lo que sabemos acerca del creciente retiro de los sectores medios urbanos de la escuela pública (y en especial del Nivel Medio), máxime si consideramos que entre nuestros entrevistados el nivel educativo de los padres guarda una relación inversa con la elección de la escuela pública.

2.4. Idiomas

Cuando se interroga a los estudiantes acerca de un potencial dominio fluido de idiomas adicionales, algo menos de la mitad de la muestra (un 42%) declara dominar un idioma además del español. Los valores más altos se registran en CABA (con casi un 70%) y en el NEA (en este último caso probablemente debido a una situación de bilingüismo relacionada con el portugués y el guaraní).

Asimismo, el dominio de un idioma adicional es más frecuente entre los más jóvenes (51% para los menores de 19 y 44% para los que tienen entre 20 y 24 años) que en los mayores de 24 (34%) y también entre quienes concurren a establecimientos privados (54%) que públicos (37%). Como es de esperar, el dominio de un idioma extranjero aumenta a medida que aumentan tanto el nivel educativo como el NSE de los padres de los respondentes.

2.5. Actividad como docentes

Al indagar sobre un posible desempeño como docentes, un 18% de los estudiantes señala tener o haber tenido una inserción en el sistema formal. Sin embargo, las variaciones regionales son enormes, oscilando desde un 4% y un 9% en el NOA y NEA, respectivamente, hasta un 27% y 31% en el Conurbano Bonaerense y CABA (las cifras para la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz están cerca del promedio, 16%). Lo que esto sugiere es que, mientras que para las regiones mencionadas en primer lugar el paso por un ISFD sería **previo** a la entrada en la carrera docente, en las últimas jurisdicciones funcionaría más bien como una instancia de **acreditación** o **perfeccionamiento** para quienes ya se encuentran desempeñando tareas como docentes.

2.6. Familiares docentes

Repetidas veces se ha argumentado respecto de la existencia de una cierta “endogamia” de la profesión docente, según la cual resultaría frecuente la existencia de varios miembros de una misma familia que se desempeñan como tales. Los datos relevados parecen apoyar ciertamente esta hipótesis: un 59% de los estudiantes en promedio, tienen algún familiar que se desempeña o se ha desempeñado como docente, porcentaje que sube al 68% en el NOA y al 63% en el NEA y CABA.

Resulta asimismo digno de mención que este porcentaje permanezca constante sin que importe la edad del encuestado, lo cual sugiere, al menos indirectamente, que el “reclutamiento endogámico” no ha perdido vigencia a lo largo de los años, más allá de lo que pudiera haber ocurrido con otros mecanismos.

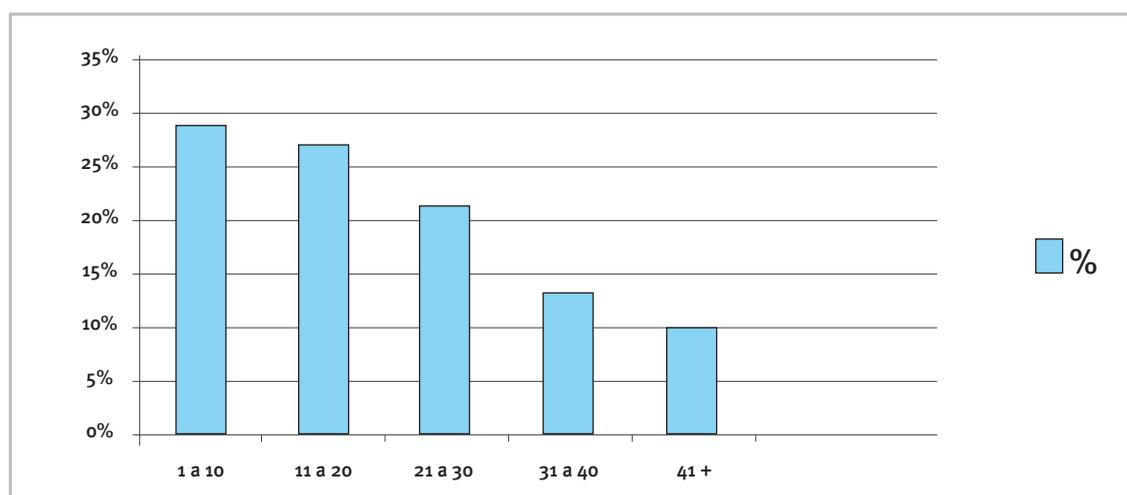
³⁴Si bien existe una diferencia cualitativa entre comenzar una carrera inmediatamente después de terminar el secundario y hacerlo dos o tres años después, el nivel de agregación al que fueron analizados nuestros datos no nos permiten discriminar entre estas dos situaciones.

2.7. Inserción laboral y cobertura de salud

El análisis agregado de las categorías de inserción laboral recolectadas en el cuestionario permite establecer que en promedio un 53% de nuestros respondentes están **ocupados**, un 24% **desocupados** (esto es, sin empleo pero en busca de uno) y un porcentaje comparable (23%) **inactivos** (es decir que no tienen ni buscan empleo). Sin embargo, existen diferencias regionales en ocasiones muy visibles. Así, mientras que el porcentaje de ocupados trepa al 71% en CABA, cae al 48% en el NOA y al 39% en el NEA. Por su parte, el análisis desagregado también se muestra consistente con lo que sabemos del mercado laboral contemporáneo en la Argentina (Beccaria y Vinocur, 1991): un porcentaje sumamente bajo de trabajo “en blanco” e inserciones laborales en general precarias y fragmentadas.

Podemos observar también que nuestros respondentes dedican un promedio de 22 horas semanales a su actividad laboral, con variaciones regionales mínimas. La cantidad de horas aumenta con la edad del respondente (de 18hs. para los menores de 19 años hasta 26,1hs. para los mayores de 30) y disminuye a medida que los estudiantes avanzan en sus trayectorias de formación docente (producto, uno puede suponer, de las crecientes demandas que la formación produce sobre los estudiantes, de un proceso de selección que permite que solo los que puedan darse el lujo de trabajar menos horas lleguen a los tramos finales de la carrera, o del efecto conjunto de ambas). Como es de esperar, la cantidad de horas también varía en proporción inversa al nivel socioeconómico de los padres: uno puede legítimamente suponer que a mayor poder adquisitivo, menos es la presión familiar para que el estudiante desempeñe una tarea remunerada.

Ordenadas según una tabla de frecuencias, la dedicación a la actividad laboral se distribuye como sigue:



Con el objeto de evaluar potenciales diferencias significativas en relación con la inserción laboral, los estudiantes de la muestra fueron agrupados en dos categorías según si **trabajan** o no **trabajan**. Aparecen así algunas diferencias, como la que involucra el sexo del respondente: así es que los varones que trabajan son un 26,7% contra un 15,6% de las mujeres.

También resultan notorias las diferencias que tienen que ver con la edad, ya que, para las edades inferiores a 19 años el número de alumnos que no trabaja es más del doble del de los que sí trabajan (26,1% frente a 11,6%), entre los de 20 a 24 años las cifras son comparables (49,6%-47,9%) y se invierten a partir de los 25 años (13%-21,8%) aunque la diferencia vuelve a estrecharse a partir de los 30, donde la relación es 11,2% a 18,7%.

En lo que respecta al análisis por región, una vez más, aparecen diferencias significativas:

Cuadro 3.15 - Situación laboral por región

	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Trabaja	11,7%	9,8%	30,9%	29%	18,5%
No Trabaja	15,6%	18,8%	35,9%	21,8%	8%
Total	13,4%	13,8%	33,1%	25,8%	13,9%

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Como puede verse, en NOA, NEA y en menor medida en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz el porcentaje de alumnos que no trabaja es mayor que el de alumnos que trabajan, mientras que en GBA y CABA la relación es inversa. Siendo así, puede suponerse que el factor principal que está operando en la base de estas diferencias tiene que ver con las oportunidades provistas por los respectivos mercados laborales en las regiones en cuestión, máxime cuando verificamos que no aparecen diferencias de peso en relación con el nivel educativo de los padres, lo que sugiere que el peso de la situación familiar de origen (y por tanto la presunta necesidad de trabajar) tiene una influencia relativamente menor.

Respecto de su cobertura de salud, los datos de nuestra muestra se revelan en general consistentes con la información disponible a nivel nacional para la población en general: así un 50% dice atenderse por obra social o mutual, un 32% recurre al sistema público de salud y solo un 16% recurre de manera habitual a una prepaga o un servicio médico de emergencias del sector privado.

2.8. Ingresos, nivel socioeconómico y becas

Si bien es conocida la renuencia de las personas a responder preguntas sobre su nivel de ingresos y la distorsiones habituales en las respuestas a estos tipos de pregunta, hemos optado por presentar los datos a título exploratorio y tentativo A la hora de declarar ingresos (con todos los reparos que este tipo de preguntas supone), nuestros estudiantes se distribuyen del siguiente modo:

Cuadro 3.17 - Ingresos declarados por los respondentes

	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Sin ingresos	7%	17%	10%	5%	4%	6%
1 a 499 pesos	36%	53%	53%	42%	29%	21%
500 a 999 pesos	25%	20%	18%	25%	29%	26%
1000 a 1499 pesos	18%	7%	13%	15%	22%	24%
1500 pesos o más	14%	3%	7%	13%	16%	23%

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Como puede verse a partir de la tabla, los promedios por nivel de ingresos encubren diferencias regionales importantes. Así, en NOA y NEA más del 50% de los respondientes se ubican en la franja de 1 a 499 pesos mensuales (en detrimento de las dos franjas siguientes), mientras que en GBA y CABA los ingresos se encuentran más uniformemente distribuidos entre las cuatro franjas que declaran ingresos. A su vez, la franja sin ingresos alcanza el 17% en NOA y 10% en NEA contra el 6%, 5% y 4% de CABA, RPMSC y GBA respectivamente.

Respecto del nivel socioeconómico (NSE) de sus padres, los estudiantes de nuestra muestra se encuentran distribuidos de manera relativamente balanceada con una ligerísima concentración en el NSE alto (38,5%), más notoria entre los estudiantes varones (43%) que entre las mujeres (37,4%).

La distribución por edad también se muestra relativamente equilibrada, aunque el NSE bajo aumenta relativamente respecto de los restantes entre los estudiantes de más edad, lo que puede quizás estar sugiriendo, como veremos en breve, una opción por la docencia que busca ampliar la posibilidad de insertarse en el mercado laboral en una edad en la que no siempre resulta fácil.

La distribución por región, por su parte, muestra una vez más diferencias significativas, aunque, en cierto sentido, esperables:

Cuadro 3.22 - Nivel socioeconómico por región

	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Bajo	32,4%	47,8%	38,9%	33,4%	31,7%	11,6%
Medio	29,1%	26,5%	31,2%	26,7%	34,2%	25,9%
Alto	38,5%	25,6%	29,9%	39,9%	34,2%	62,5%

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Así, puede verificarse que tanto en el NOA como en el NEA, existe una relación inversa entre NSE y elección de la carrera docente: la mayor cantidad de estudiantes pertenece a NSE bajo, seguido por el medio y con ligeras diferencias por el alto. Esta tendencia se desdibuja en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz y el GBA y se invierte de modo marcado en CABA, donde más del 60% de los estudiantes pertenecen a un NSE alto, algo más de un 25,9% al NSE medio y solo un 11,6% al NSE bajo. Cabe pensar que esta diferencia guarda relación con los NSE globales de las regiones respectivas, aunque esto no implica suponer, claro está, que esa relación sea directa.

Cuadro 3.23 - Composición regional del nivel socioeconómico

	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Bajo	18,8%	15,2%	34,9%	26%	5,1%
Medio	11,6%	13,5%	30,9%	31,2%	12,7%
Alto	8,5%	9,8%	34,9%	23,6%	23,2%
Total	12,7%	12,6%	33,8%	26,6%	14,3%

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Al mismo tiempo, la desagregación regional de los distintos niveles agrega información interesante. Así, en NOA (y en menor medida en NEA) encontramos que los respondientes de NSE bajo están sobre-representados en relación con los de los restantes niveles, es decir, hay comparativamente más alumnos de NSE bajo que de medio y alto. La distribución es mucho más equilibrada en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz (aunque los alumnos de NSE medio estén en leve minoría) y en GBA (donde la situación es la inversa, los alumnos de NSE medio son una leve mayoría sobre los de NSE bajo y alto). En CABA, por su parte, la situación se encuentra en el otro extremo del NOA y el NEA: aquí son los alumnos de NSE alto los que están sobre-representados respecto de los de nivel medio (cuyo porcentaje duplican) y de los de bajo (que cuadruplican).

Resulta también interesante señalar que la distribución por NSE varía según la carrera que consideremos. De esta forma, entre quienes estudian el Profesorado de Nivel Inicial u otras carreras, la proporción de estudiantes de NSE alto es considerablemente mayor que la de los de NSE medio, y la de estos que la de NSE bajo, pero en el caso de los que estudian Profesorado de Nivel Primario (y en menor medida de Nivel Medio) la relación cambia, con una predominancia de estudiantes de NSE bajo y una relativa paridad entre los de NSE medio y alto.

Solo un 6% en promedio de los estudiantes dice ser beneficiario de una beca en relación con sus estudios de formación docente. Las variaciones regionales son débiles, alcanzando un mínimo del 2% en CABA y un máximo del 9% en GBA. Tampoco se registran variaciones significativas en relación con otras variables.

2.9. Nivel educativo de los padres

Los datos sobre nivel educativo de los padres de los estudiantes parecen apoyar la hipótesis varias veces sostenida respecto de que **la atracción por la formación docente funcionaría sobre la base de una promesa de ascenso social** para los sectores con una posición más incierta o precaria en la estructura social. Así, más de la mitad de los estudiantes declaran tener un padre (57%) o una madre (53%) que no ha completado sus estudios secundarios. Una vez más, esta tendencia resulta más notoria en el NOA (72% y 65%) y el NEA (61% y 60%), pero también en el GBA (64% y 58%). En cambio, en CABA, los valores son considerablemente menores al promedio (31% y 24%) y en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz están levemente por debajo del mismo (56% y 51%). Asimismo, como era de esperar, esta tendencia aumenta correlativamente con la edad de los padres, lo cual probablemente esté relacionado con la tendencia histórica a un aumento de la cobertura del Nivel Medio.

2.10. Trayectoria educativa Trayectorias pasadas

Uno de los hallazgos más interesantes de nuestra investigación tiene que ver con el hecho de que los datos relevados muestran que **en casi la mitad de los casos la formación docente está lejos de ser una opción exclusiva**: el 37,6% de los estudiantes cursó y el 6,3% se encuentra cursando otra carrera terciaria o universitaria (43,9% total). Los porcentajes de los estudiantes que cursaron o se encuentran cursando una carrera adicional superan el 50% en el NOA y el 40% en CABA, GBA y NEA (48%, 45% y 44% respectivamente).

Asimismo, **un 56% de los respondientes que declara cursar o haber cursado otra carrera lo ha hecho en una institución universitaria**³⁵ (porcentaje que trepa al 73% en CABA), si bien solo un 21% de ellos declara haber finalizado la carrera en cuestión (porcentaje relativamente constante a nivel regional, con la excepción del NOA, donde la cifra desciende al 11% y de la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz donde trepa al 28%). Cuando hay una segunda carrera, las elecciones son múltiples y, aunque encontremos una dispersión sumamente grande, existe una concentración relativa en torno a la carrera de Derecho (8% de los casos) y el Profesorado de EGB 1 y 2 (7,5%). Algo más lejos -y con porcentajes similares entre sí- encontramos Psicología (4,8%), Educación Física y Deportes (4,7%), Profesorado de Nivel Inicial (4,6%), Sistemas e Informática (4,4%), Contador Público (3,6%) y Medicina (3,5%).

³⁴ Corresponde a un 24% del total de la muestra.

Como puede verse, las carreras que concentran la mayor parte del público de los ISFD se dividen entre las “carreras tradicionales”, esto es, las profesiones liberales que constituyen la habitual elección por default de las clases medias urbanas como lo son Derecho, Contaduría y Medicina y a las que podemos agregar Psicología que es la carrera más elegida del sistema universitario nacional desde hace ya varios años y las carreras de Informática que se han consolidado crecientemente como oferta atractiva para estos mismos sectores. Por otro lado encontramos a las carreras docentes adicionales que aumentan la inserción potencial del entrevistado en el sistema educativo formal como el Profesorado de EGB 1 y 2, Profesorado de Inicial, Educación Física.

Casi la mitad de los encuestados (49%) que declaran haber completado una carrera terciaria o universitaria lo hicieron en los últimos tres años. Este porcentaje sube al 56%, 58% y 54% en el NOA, NEA y en RPMSC, respectivamente, y desciende al 37% y 44% en el Conurbano Bonaerense y CABA, respectivamente. Como resulta hasta cierto punto esperable, los porcentajes varían con la edad y se incrementan notoriamente en la franja de 20 a 24 años (83%) y hasta 19 años (75%).

Cuando se les pregunta a aquellos que no completaron su trayectoria terciaria por las razones por las cuales su carrera quedó trunca, más de un cuarto de la muestra (25,4%) alega que “no le gustaba” y otro porcentaje comparable (22,5%) invoca “problemas económicos”. Si bien la primera categoría no permite un análisis demasiado pormenorizado -más allá de que sepamos desde Bourdieu que la invocación al “gusto” o a su ausencia puede encubrir con frecuencia la falta de posibilidades concretas, esto es, el “hacer de la necesidad, virtud”- la segunda resulta algo más sugestiva en la medida en que muestra hasta qué punto las constricciones económicas siguen teniendo un peso considerable incluso en un sistema en el que sigue existiendo una oferta Universitaria pública, gratuita y de calidad.

Trayectorias a futuro

Por otra parte, las evidencias disponibles apoyan una de las hipótesis iniciales que guiaron este estudio: **la de que los ISFD estarían funcionando como “lugares de paso” que permitirían a muchos estudiantes procurarse recursos materiales** (una inserción laboral) **o simbólicos** (la compensación de lo que se percibe como un déficit de formación en la escuela media), **que representarían un medio para un fin que está en otra parte, es decir, en la consecución de estudios universitarios.**

Así, **más de la mitad (58%)** de los respondientes **señala su voluntad de proseguir una carrera no docente** una vez finalizada su carrera actual, porcentaje que trepa al 78% en el NOA y al 68% en CABA. Esta tendencia es sobre todo manifiesta en los estudiantes más jóvenes y no experimenta variaciones significativas en relación con el nivel educativo de los padres. Cuando se pregunta específicamente si la carrera que se pretende seguir es una carrera universitaria, las cifras promedio son prácticamente las mismas, aunque experimentan una leve variación regional que podemos atribuir a la existencia o no de una oferta universitaria viable que tiñe el horizonte de expectativas de los respondientes (de ahí que decrezca bruscamente al 58% para el NOA, donde la oferta universitaria es menor).

Una clasificación de trayectorias educativas

Considerados en conjunto, los datos presentados en relación con los estudiantes y sus perspectivas nos permiten vislumbrar diversas trayectorias entre los estudiantes de los ISFD:

a) El ISFD como alternativa a la universidad: en primer lugar, tenemos aquellos que comienzan una carrera universitaria pero que descubren, tarde o temprano, que por diversas razones no se encuentran en condiciones de sostenerla. Aquí los ISFD funcionarían como alternativa o “refugio” para aquellos para quienes la universidad representa un horizonte demasiado exigente (en términos económicos, de tiempo o de formación). Corresponderían a este grupo aquellos que declaran haber comenzado una carrera universitaria trunca y que no contemplan la formación universitaria en su futuro.

b) El ISFD como desvío: fsin embargo, el paso por un ISFD no necesariamente implica la renuncia a una carrera universitaria. La información disponible nos permite hipotetizar que en muchos casos el paso por el ISFD funciona como un desvío temporal que precede al comienzo o a la reanudación de una

carrera universitaria trunca.

Quedarían incluidos en este grupo los estudiantes que afirman su intención de proseguir una formación universitaria una vez concluidos los estudios en un ISFD.

● Un caso particularmente interesante correspondiente a este tipo de alumnos estaría dado por aquellos que utilizan la formación en un ISFD como paliativo de lo que consideran una escuela secundaria mediocre o deficiente, que los habría preparado insuficientemente para los desafíos de la universidad (expresados en el 8,9% que adjudica su abandono de la universidad al “fracaso escolar”).

● Otro caso digno de señalarse, particularmente en relación con el número relativamente elevado de estudiantes que dicen haber abandonado la universidad en virtud de dificultades económicas, involucra la percepción de que la carrera docente provee una salida laboral relativamente rápida y segura que puede ser utilizada ulteriormente como plataforma para sostener económicamente los estudios universitarios.

c) El ISFD como acreditación o adición de credenciales educativas: como hemos visto en los párrafos precedentes, un número nada despreciable de estudiantes de los ISFD se encuentra desempeñando funciones en el sistema educativo formal. Su presencia en los ISFD puede explicarse en principio por dos razones: o bien **acreditación** (formalizar o consolidar mediante un título una presencia *de facto* en el sistema educativo) o bien la **adición** de credenciales educativas a las ya existentes con el objeto de sumar puntaje, cambiar de inserción (de un nivel a otro, por ejemplo, o en asignaturas adicionales) o ampliar la panoplia de posibilidades laborales.

d) El ISFD como complemento: si bien el nivel de agregación de nuestros datos no nos permite establecer su peso porcentual, hemos encontrado entre los estudiantes de ISFD graduados universitarios de diversas profesiones liberales (Abogacía, Ciencias Económicas, etc.) que buscan obtener un título adicional que les permita ejercer la docencia (o que aumente sus posibilidades de hacerlo). Si bien nuestro dispositivo de recolección de datos no indaga específicamente al respecto, datos cualitativos obtenidos informalmente permiten conjeturar, en la mayor parte de esas trayectorias, la búsqueda de una inserción laboral más o menos estable que funcione a modo de red de seguridad contra los ingresos inestables del ejercicio de una profesión laboral desde una inserción marginal o periférica.

e) El ISFD como decisión de primera instancia: encontramos, por último, aquellos estudiantes para quienes el ISFD constituyó una decisión de primera instancia, es decir, aquellos que no pasaron por la universidad ni tienen planes de hacerlo en el futuro. Este grupo constituye la “clientela” específica de los ISFD, para quienes la carrera docente constituyó una primera elección y un fin en sí misma.

Impacto de las trayectorias educativas

Ahora bien, ¿qué peso tiene -si es que tiene alguno- la pertenencia a una u otra de estas categorías en relación con las diversas variables y dimensiones de análisis de las que habremos de ocuparnos a lo largo del presente capítulo? A los efectos de analizar esta relación se dividió la muestra en dos grandes categorías:

I. Estudiante de ISFD “puro”, que incluye aquellos que declaran no cursar ni haber cursado una carrera universitaria, y corresponden al 76% de la muestra.

II. Estudiante de ISFD como segunda opción, esto es, aquellos respondientes que cursan o han cursado una carrera universitaria y que alcanzan el 24% de la muestra.

Se observa en relación con este corte, que no parece haber diferencias de peso en relación con su distribución según el **sexo**, la **etapa** en la que se encuentran en la carrera o **el trabajar o haber trabajado como docente** en el sistema formal. Sin embargo, sí aparecen diferencias moderadas en relación con un conjunto de variables adicionales, tales como el tipo de escuela secundaria en que se cursó, porque entre los egresados de las escuelas públicas es más frecuente la presencia de alumnos

“puros” que alumnos de segunda opción, mientras que la relación es la inversa entre egresados de escuelas privadas (y particularmente de privadas religiosas). La distribución por región, por su parte, nos muestra una relativa predominancia de alumnos “puros” (aunque la brecha es menor en CABA y mayor en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz).

Asimismo, hay una relación clara entre la distribución y el nivel educativo y socioeconómico de los padres ya que, si bien la predominancia de alumnos “puros” para todos los niveles se preserva, la relación se altera a favor de los de segunda opción a medida que nos acercamos a los de nivel medio alto o alto, sin duda alguna en relación con el imperativo del acceso a la instrucción universitaria que atraviesa a las familias que han consolidado una trayectoria educativa más o menos prolongada de acceso a los niveles superiores.

La distribución por edad, a su vez, también arroja un dato interesante: a excepción de los menores de 19 años, donde la predominancia de los estudiantes “puros” es absoluta (94% contra 6%), las diferencias se acortan para los restantes grupos de edad (con una brecha menor en el grupo de entre los 25 y los 29 años, de 65,1% y 34,9% respectivamente).

Al igual que lo que se afirmara respecto de la condición de empleo -aunque sin duda la constatación resulta aquí más sorprendente- la pertenencia a una u otra categoría no parece afectar, en términos generales, los posicionamientos y opiniones explícitas de los encuestados en relación con las dimensiones que se analizarán en el presente capítulo. No obstante, una excepción interesante está dada por la que tiene que ver con el peso de la “vocación”: si bien uno puede suponer que los “puros” mostraran mayores grados de acuerdo con las afirmaciones que colocan algún tipo de “vocación” en la base de la elección por la carrera docente³⁶ que los “de segunda opción”, la relación es en muchos casos la inversa, lo que sugiere -como discutiremos oportunamente- la existencia de una racionalización que, una vez más en palabras de Bourdieu, hace de la necesidad, virtud, y construye retrospectivamente una vocación que uno bien puede suponer ausente o marginal en un inicio³⁷.

También resulta interesante que la percepción del esfuerzo, comparado con el de una carrera universitaria, no varíe en gran medida entre los que han pasado por la experiencia universitaria (49,7%) y los que no (54,4%), y no muestre variaciones en lo que hace a la evaluación de la sociabilidad al interior del ISFD, incluyendo la relación con los docentes, la percepción de su idoneidad y todas las cuestiones relacionadas con las prácticas. Vale decir que, en términos generales, aquellos que han transitado una experiencia universitaria no se muestran necesariamente críticos en mayor medida que aquellos que no lo han hecho³⁸. Aquellas dimensiones que sí registran variación son fácilmente adjudicables al contraste, como ser la percepción de la bibliografía como excesiva, presente en el 37,1% de los “puros” y solo en el 27,8% de los “de segunda opción” o el de la exigencia de las materias (42,6% y 35% respectivamente)³⁹.

Lo que sí varía -y una vez más en forma hasta cierto punto predecible- es lo que podríamos denominar el impacto de la institución en la subjetividad: la afirmación “estudiar en el instituto cambió mi modo de pensar y entender la vida” muestra mayores niveles de acuerdo entre los “puros” (66,2%) que entre los “de segunda opción” (56,3%) en la medida en que puede suponerse que ese impacto en muchos casos ha tenido lugar previamente a la entrada al ISFD y corresponde al momento del paso por la universidad.

³⁶ Al hacer referencia a “niveles” o “grados de acuerdo” aludimos a la suma aquellos que se muestran “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con una afirmación determinada.

³⁷ Así, por ejemplo, la afirmación “la docencia es la actividad que mejor se ajusta a mi proyecto de vida” registra similares niveles mayores de acuerdo entre los de segunda opción (64,3%) que entre los “puros” (62,5%), lo cual vuelve a ocurrir con “elegí ser docente porque se adecua a mi personalidad y a mi carácter” (68,9% y 66,7% respectivamente). Todo esto sugiere con fuerza una reconstrucción y una reescritura retrospectiva de las orientaciones biográficas y las expectativas de vida en relación con la docencia luego de (o acompañando a) una trayectoria universitaria problemática o complementaria.

³⁸ Con una excepción en cierto sentido explicable que hace a las percepciones de los niveles de participación. Así, la afirmación acerca de que el IFD ofrece espacios de participación en la toma de decisiones encuentra un nivel de acuerdo del 43,1% entre los “puros” y de solo un 33,5% entre los de segunda opción, lo que sugiere que muchos de estos últimos encuentran en los IFD probablemente un espacio menos participativo comparado con la universidad.

³⁹ Tampoco aparecen diferencias significativas en relación con otras dimensiones de las que nos ocuparemos en breve, tales como las que tienen que ver con concepciones de la educación, la docencia y el aprendizaje en general o el rol y el impacto de las TIC.

Expectativas en relación con la duración de la carrera

Una dimensión de análisis que se ha mostrado inusualmente fecunda en términos de resultados tiene que ver con las expectativas respecto de la duración probable de la carrera en el ISFD, calculada sobre la base de la diferencia entre el año de ingreso y el año en que el encuestado espera recibirse. A los efectos del análisis se dividió este cálculo en tres grandes categorías: “menos de 3 años y medio”, “entre 3 años y medio y menos de 5 años” y “cinco años o más”.

Si para comenzar, consideramos las diferencias por sexo, veremos que el porcentaje de varones aumenta a medida que se extiende la duración de la expectativa, mientras que el de mujeres disminuye: en líneas generales, **las mujeres prevén carreras de menor duración que los varones.**

Consideremos ahora las variaciones regionales:

Cuadro 3.37 - Expectativas de duración de la carrera por región

	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Menos de 3 años y medio	14,6%	12,8%	46,3%	19,1%	7,2%
Entre 3 años y medio y menos de 5 años	13,1%	13,6%	30,3%	28,2%	14,9%
5 años o más	14,3%	18,4%	12,1%	29,6%	25,5%
Total	13,7%	13,9%	33,2%	25,6%	13,7%

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Según se sigue claramente de las cifras presentadas, allí donde en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz la expectativa de recibirse en un plazo más breve es mayor que la del plazo moderado y mucho más que la del plazo prolongado, la situación se invierte en el NEA y, de manera más marcada en GBA y CABA (mientras que la distribución en el NOA es más equilibrada). Las razones para esto no están del todo claras, aunque pueden tener que ver con la diferencia en la carga laboral de los estudiantes de la que ya nos hemos ocupado, entre otros potenciales factores de peso.

La edad también resulta una variable reveladora en relación con esta dimensión:

Cuadro 3.38 - Expectativas de duración de la carrera por edad

	Hasta 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 años o más
Menos de 3 años y medio	21,1%	49,7%	16,1%	13,2%
Entre 3 años y medio y menos de 5 años	18,5%	49,6%	17,1%	14,8%
5 años o más	9,1%	43,6%	26,6%	20,7%
Total	18,5%	48,9%	17,8%	14,9%

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

De manera hasta cierto punto previsible, las expectativas de los más jóvenes de graduarse en un plazo relativamente breve son reemplazadas en los grupos de edad creciente por un desplazamiento en la cantidad de encuestados que mueve esa expectativa hacia el plazo intermedio y, en último término, hacia el más extenso. Una de las posibles razones para esto puede tener que ver con la creciente asunción de responsabilidades laborales y familiares que van reduciendo el número de estudiantes de tiempo completo susceptibles de respetar los cronogramas de las carreras tal como se encuentran establecidos en la currícula.

Una de las variables que muestra mayor influencia en esta percepción es, por último, el tamaño del ISFD al que se concurre:

Cuadro 3.39 - Expectativas de duración de la carrera por tamaño del ISFD

	Hasta 400 alumnos	401 a 800 alumnos	800+ alumnos
Menos de 3 años y medio	38,2%	49,5%	12,4%
Entre 3 años y medio y menos de 5 años	28,3%	38%	33,7%
5 años o más	20,6%	28,7%	50,7%
Total	30,3%	40,2%	29,5%

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Resulta así que mientras que en los ISFD de tamaño pequeño o mediano la proporción de estudiantes que prevé graduarse en un plazo relativamente breve supera la de los que calculan plazos más largos, la relación se invierte para los ISFD más grandes.

3. Motivación para la entrada en la carrera docente

Interrogados indirectamente sobre las razones que habrían intervenido en la elección de la carrera docente⁴⁰, las proposiciones que obtienen la máxima adhesión (encima del 60%) son las que tienen que ver con la adecuación a la “propia personalidad y carácter” y al “proyecto de vida” (ver Cuadro 3.40 en Anexo al final del capítulo). Estas motivaciones que podríamos denominar, de manera laxa, **individualistas** tienen una incidencia algo menor en el NOA que en el resto del país y son asimismo más frecuentes en los estudiantes mayores de 30 años y en los que concurren a establecimientos privados. No obstante, esta clase de afirmaciones parece sonar bastante sensata para los estudiantes, en la medida en que menos de un 10% se manifiesta en desacuerdo visible con ella. Sin duda, esto puede interpretarse como síntoma de que las concepciones de la vida como construcción y como proyecto ligadas al creciente individualismo de las sociedades contemporáneas se encuentran firmemente instaladas en nuestros respondientes, al menos en el reconocimiento de que este tipo de razones constituyen respuestas respetables y legítimas a una pregunta por la elección de carrera. Cabe destacar que para el caso de la primera de estas afirmaciones, que hace referencia a la “adecuación a la propia personalidad y carácter”, el grado de adhesión es particularmente alto en los estudiantes que estudian el profesorado en Educación Inicial (81%, mientras que los valores de otras carreras no superan el 67%), lo cual sugiere hasta que punto se encuentra instalada la idea de que el Nivel Inicial requiere ciertas condiciones de personalidad preexistentes cuyo peso –a pesar de ser alto también– resulta menor para el caso de las restantes carreras docentes.

⁴⁰ Nótese que las respuestas no son mutuamente excluyentes.

Inmediatamente detrás, tenemos el componente que hace referencia a la omnipresente **vocación**: más de la mitad (54,5%) de los respondientes señalan que “siempre quisieron ser docentes”, aunque también cabe destacar que un 15% niega de plano esta afirmación. Los valores trepan al 63% en el GBA y a casi el 58% en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz. Resulta digno de destaque el hecho de que esta fundamentación sea más frecuente en las estudiantes mujeres que en los varones (58,4% y 40,5% respectivamente) y mucho más frecuente en los mayores de 30 años (70,3%) que entre los restantes grupos de edad (que se mantienen cerca y por ligeramente por encima del 50%).

Asimismo, el componente vocacional varía en relación inversa tanto con el nivel educativo de los padres como con el nivel socioeconómico del respondiente: es decir, que a **menor** nivel educativo de los padres o nivel socioeconómico, **más frecuente** es el acuerdo con estas afirmaciones “vocacionales”. Una vez más, esto puede interpretarse a la luz del ya mencionado horizonte de posibilidades y expectativas para los sectores medio-bajos y bajos y de la percepción creciente de la formación docente como vía posible de ascenso social para estos sectores. Por otra parte, y a la luz de lo mencionado en el párrafo precedente, apenas sorprende el hecho de que los valores de asentimiento de los estudiantes del Profesorado del Nivel Inicial estén muy por encima del de otras carreras docentes, en la medida en que el imperativo vocacional aparece más marcado en estos casos.

Sin embargo, y aún cuando el volumen del acuerdo parezca contundente, debemos señalar algunos reparos a una posible interpretación simplista o unilateral del peso del componente vocacional en la elección de la carrera. En primer lugar, no está de más destacar que la respuesta por la vocación es prácticamente un imperativo moral, considerando hasta qué punto la idea de una “vocación docente” irreductible y fundacional se encuentra firmemente instalada en los medios educativos. Siendo así, uno puede conjeturar que el porcentaje que la sustenta (inferior al 60%) marca más bien una erosión que una confirmación del ideal de la vocación, en la medida en que uno podría esperar que fuera más alto. Por otra parte -y por razones similares- uno puede conjeturar que la vocación figura “encubriendo” o suavizando moralmente las elecciones más abiertamente pragmáticas (de las que nos ocuparemos en breve) que el respondiente podría pensar menos aceptables a los ojos del investigador responsable por el cuestionario. En apoyo de esta posibilidad debemos mencionar el hecho de que la vocación no se destaca de manera aislada sobre otras posibilidades de respuesta, sino que las acompaña en un cómodo segundo o tercer lugar, como en una suerte de “...así y todo, la vocación es importante”.

A la luz de estas consideraciones, resulta sumamente interesante el comportamiento de las motivaciones que podríamos denominar **pragmáticas**, esto es, las que hacen referencia a la docencia como garantía de un posible empleo estable o a la docencia como la carrera “más al alcance” de las posibilidades del estudiante. La primera opción convoca a algo menos de la mitad de los encuestados (47%), aunque un 32,2% la niega de plano. Sin embargo, las variaciones regionales resultan enormemente sugestivas: en el NOA y en el NEA las expectativas de inserción laboral a través de la carrera docente trepan al 66,9% y al 73,7% respectivamente, lo cual tiene sentido a la luz de un mercado laboral formal particularmente deprimido a nivel regional. En CABA, por su parte, la frecuencia con la que esta motivación aparece como central baja al 30%. Asimismo, como es de esperar, el peso de esta motivación desciende a medida que aumenta el nivel educativo de los padres y -más marcadamente aún- el nivel socioeconómico del respondiente.

La elección de la docencia, motivada por ser la carrera más al alcance de las posibilidades del estudiante, registra un porcentaje promedio menor a la de la anterior opción: 36,2% (y un 47% la niega de plano) aunque las variaciones regionales son aquí muy considerables y en cierto sentido esperables, a la luz de lo que ya hemos mencionado acerca de la percepción de sus posibilidades reales por parte de los estudiantes. Así, un 64,1% de los respondientes del NOA y un 57,1% de los del NEA manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta opción, contra un 33% de la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz, un 27,2% del Conurbano Bonaerense o solo un 14,2% de CABA.

La diferencia es también notoria entre los que acuden a un ISFD público (42,1%) y privado (23,6%) y varía concomitantemente con el nivel educativo de los padres y con el nivel socioeconómico del respondiente. Asimismo, la referencia a esta motivación es mayor entre los docentes de EGB y Media, y es menor en los de Inicial y otras carreras docentes.

El **papel de la familia** en la decisión sobre seguir una carrera docente también registra un comportamiento interesante, 41,4% de los respondientes señalan que sus familias los impulsaron a seguir una carrera docente, 34,5% niega tal influencia en la decisión y un 22% afirma que su familia

hubiese preferido que ellos siguieran “otra cosa”. La influencia de los familiares se mantiene alta en todas las jurisdicciones (49,6% en NOA, 48,9% en NEA, 41,8% en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz y 40,3% en el Conurbano Bonaerense) y cae en CABA a 27,5%. La recomendación familiar, predeciblemente, tiene algo más de peso para las mujeres que para los hombres (en la medida en que la docencia es vista aún en muchos casos como una opción “natural” para estas), es mayor en las familias de menor nivel educativo y socioeconómico -probablemente ligada a la percepción ya mencionada de la carrera docente como putativa vía de ascenso social y de inserción laboral medianamente segura y estable- y se ejerce especialmente sobre los estudiantes de EGB 1 y 2. (55,4%, casi veinte puntos porcentuales de diferencia, en promedio, con otras carreras docentes).

Más anómalo es el comportamiento de la segunda clase de respuestas. El 41,2% de los respondientes del NOA afirma que su familia hubiese preferido que siguieran “otra cosa”, contra 24,7% del NEA, 20,6% de la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz, 15,5% del Conurbano Bonaerense y 18,4% de CABA. Una posible interpretación de estos datos implicaría, a la luz de lo ya mencionado respecto de las percepciones de oportunidad de los estudiantes, que las expectativas familiares chocan con las posibilidades concretas de seguir una carrera y de llevarla a buen término que muchos de nuestros respondientes ven a su alrededor.

Finalmente, un número variable de respondientes (11,5%) señalan **no saber o no recordar las razones que los llevaron a optar por una carrera docente**. Una vez más, las variaciones regionales son considerables y llegan a un máximo en el NOA (21,4%) y NEA (17,2), mientras que los valores de la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz se acercan al promedio y los de Gran Buenos Aires (7,5%) y CABA (5%) se sitúan muy por debajo. Asimismo, esta incertidumbre es mayor cuanto más jóvenes son los respondientes y en aquellos que concurren a instituciones públicas que en los que lo hacen a privadas. Los valores son considerablemente más bajos en los estudiantes del Profesorado en Educación Inicial (7,6%) que en los de primaria (17,6%) o Nivel Medio (10,5%) -lo cual una vez más nos estaría hablando del mayor peso de la “vocación” en este nivel- y desciende levemente a medida que asciende el nivel socioeconómico. Sin embargo, no debemos descartar de plano que esta opción esté funcionando como una suerte de “no sabe/no contesta” en la que se estén refugiando aquellos que no quieren declarar sus motivaciones para elegir la carrera docente por considerarlas “ilegítimas” o “degradadas” a los ojos de los analistas del cuestionario.

4. Razones de elección de los ISFD

Las razones por las cuales los respondientes señalan haber optado por el ISFD en el que se encuentran cursando muestran una dispersión considerable, y ninguna de ellas exhibe una predominancia notoria⁴¹. **La proximidad geográfica** tiene indudablemente un papel importante (un 35% de los respondientes lo señala como razón de peso, y tanto en el NOA como en el Conurbano Bonaerense supera el 40%), pero en CABA, donde la oferta es mayor, su peso cae a un mero 10%⁴². La recomendación de amigos o conocidos exhibe un peso constante de entre aproximadamente el 25% y el 35%, mientras que el prestigio académico solo aparece como razón de peso en CABA (46%) -donde, una vez más, la oferta es mayor- y en menor medida en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz (23%). Correlativamente, la exclusividad de la oferta deviene razón de peso allí donde la oferta es menor, como en el NEA (30%) y en el NOA (23%). Hasta donde lo muestran los datos, estas justificaciones parecen ser relativamente indiferentes al sexo, edad y NSE de los respondientes.

5. Vida estudiantil en los ISFD

5.1. Cambios en la vida cotidiana

A la luz de las respuestas de nuestros encuestados, puede deducirse que su entrada y paso por un ISFD representa una **reorganización importante** de la vida cotidiana y una influencia considerable

⁴¹ Una vez más hay que tener en cuenta que las respuestas no son excluyentes.

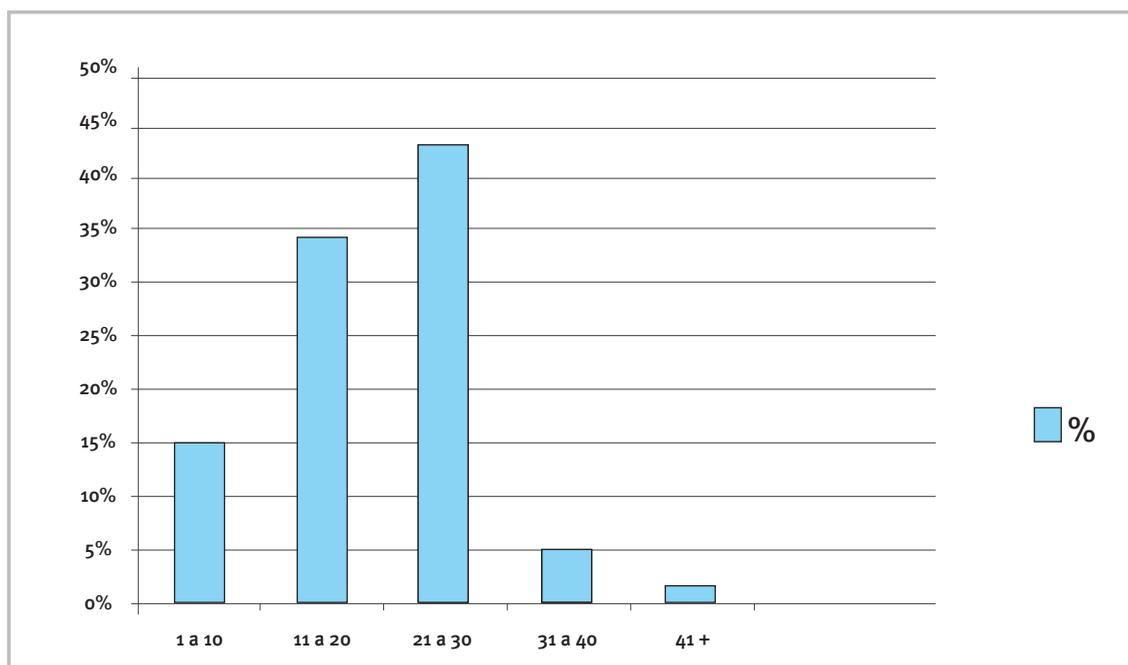
⁴² Esta conclusión se ve reforzada por el hecho de que para los institutos de más de 800 alumnos la adhesión cae al 17%, contra valores de 40% para instituciones de menor tamaño.

en al menos algunas percepciones y actitudes.

Así, un 77,1% manifiesta que estudiar en el instituto ha significado una reorganización importante de su vida social y familiar (valores que alcanzan casi el 85% en NOA y NEA), especialmente para aquellos que lo hacen en ISFD públicos o que provienen de familias con menor nivel educativo y socioeconómico (por contraste, la clase de carrera docente que se cursa no parece tener una influencia significativa en esta percepción). En el mismo sentido, la mayor parte de los respondientes marcan una diferencia notable entre ellos y sus contemporáneos que no siguen una carrera: la afirmación “mi vida en general no es muy distinta de la de la gente de mi edad que no estudia una carrera” es negada en el 61,9% de los casos (aunque la impugnación sea algo menor en el NOA, o entre los que estudian profesorado de EGB 1 y 2) y, predeciblemente, entre aquellos cuyos padres tienen mayor nivel educativo o socioeconómico (de quienes puede pensarse que sus pares siguen carreras de alguna clase que configuran demandas similares a las de nuestros encuestados).

Las demandas de tiempo de los ISFD sobre sus estudiantes pueden ser cuantificadas con precisión: el promedio de horas que los estudiantes le dedican a cursar sus carreras es de 21,1 y cabe destacar que las cifras son altamente constantes y consistentes a través de todas las dimensiones de análisis.

La distribución de frecuencias arroja los siguientes resultados:



5.2 Sociabilidad y relaciones con los pares

En lo que hace a las dimensiones relacionadas con la **sociabilidad**, una amplia mayoría de los respondientes (61,5%) acuerdan con la sensación de pasarla muy bien en el ISFD al que concurren, percepción que decrece con la edad del respondiente (cae de un 73,7% para los menores de 20 años a 55% en los 25 años, donde parece estar el punto de inflexión) y a medida que avanza la carrera (de un 69,8% para los que se encuentran comenzando a un 58,5% al promediar la carrera y a un 55,2% para los que se encuentran en las fases finales). Esta sensación parece también ser sensible al nivel educativo de los padres y al NSE del respondiente, ya que cuanto más altos son estos niveles la satisfacción declarada es mayor. Asimismo, el grado de satisfacción es considerablemente mayor en ISFD “pequeños” -de menos de 400 alumnos- que en los med medianos y grandes (64,9% contra 58,2% y 59% respectivamente).

Sin embargo, una afirmación más ambiciosa como “el instituto es una gran familia” encuentra en

general niveles comparables de acuerdo (37,2%) y de desacuerdo (30,5%), aunque el acuerdo sea mayor entre los varones (respecto de las mujeres), los menores de 20 años o los estudiantes que concurren a instituciones públicas y -como puede esperarse- varíe en relación inversa con el tamaño del ISFD. Aún cuando estos altos niveles de satisfacción y pertenencia no sean omnipresentes, sí son bajos los de extrañamiento absoluto. Interrogados acerca de la sensación de sentirse “sapo de otro pozo”, solo un 15,2% de los encuestados se mostraron de acuerdo, contra la negativa vehemente de un 69,2%. Las únicas variaciones en este sentido son regionales (21,9% de acuerdo en el NEA, 18%, en el NOA, 10,4% en CABA) y -una vez más, de forma predecible- en relación al nivel educativo de los padres y al NSE del respondente (la incidencia de la sensación es considerablemente menor a medida que se asciende en uno y en otro). De todo esto puede deducirse que, de acuerdo con sus declaraciones, la **modalidad de inserción** de la mayor parte de los estudiantes en los ISFD **supera el mero “ir y cursar”, pero no llega** a la integración representada por la metáfora de **“la gran familia”**.

La **relación con los pares** parece abarcar, según lo declarado por nuestros encuestados, más que las simples cuestiones relacionadas estrictamente con el estudio, pero las amistades suscitadas en el marco del mismo no parecen reemplazar a las que los encuestados encuentran en otros círculos de sociabilidad, como las amistades previas o la familia. Así, solo un 20,7% de los encuestados señalan que la relación con sus compañeros solo abarca cuestiones de estudio (y un contundente 63,6% niega esto), pero solo un 30,3% afirma que la mayor parte de sus amistades sean compañeros del ISFD. Los porcentajes de amistad endogámica (al interior del ISFD) trepan, no obstante, al 45,1% en el NOA y 41,2% en el NEA (contra un 17,7% en CABA) y decrecen correlativamente con la edad (en la medida en que, como puede pensarse, las demandas de tiempo por fuera del ISFD son mayores a medida que se incrementa la edad y con ella las responsabilidades familiares o conyugales, lo cual es consistente con el crecimiento inverso y correlativo de quienes afirman que las relaciones con sus compañeros se reducen a cuestiones de estudio) y en forma inversa al nivel educativo de los padres y al NSE del respondente. Asimismo, son más los estudiantes de ISFD públicos (32,2%) que de privados (26,3%) que encuentran la mayor parte de sus amistades en el marco del instituto, y el porcentaje de respuestas afirmativas aumenta considerablemente a medida que los alumnos avanzan en la carrera, es decir, en la medida en que -puede pensarse- las afinidades con el grupo de pares aumentan en detrimento de aquellos que no comparten las inclinaciones y disposiciones adquiridas en el transcurso de la formación. Esto tiene sentido, como veremos en breve, a la luz de la percepción generalizada de que el paso por un ISFD transforma el modo de ver y de ser de sus estudiantes. Asimismo, los niveles de amistad endogámica son mayores -como es de prever- en los ISFD con menos alumnos y son levemente más altos en el profesorado de educación primaria que en el resto de las carreras docentes.

5.3. Oferta de actividades culturales

Asimismo, es sorprendentemente alto el número de estudiantes que declaran que el ISFD les ofrece actividades culturales⁴³ adicionales por fuera de la formación curricular (casi la mitad, un 47,4%). La cifra es notablemente alta para el NEA (62%) y algo más baja que el promedio para el NOA (37,6%). Al mismo tiempo, esta percepción decrece en forma sostenida con la edad de los respondentes así como con la longitud del trayecto de los mismos en el marco de su carrera.

5.4. Tensiones entre sociabilidad y demandas de tiempo

Si combinamos los resultados respecto de la **sociabilidad**, con los que hacen a las **demandas de tiempo** del ISFD, se entiende que ambas dimensiones se encuentren en tensión. Esto se pone de manifiesto cuando se les pregunta a los estudiantes si su experiencia con el instituto “se reduce básicamente a ir, cursar, estudiar y rendir”: un 36,6% se encuentra de acuerdo (lo cual probablemente refleje la dificultad de sostener una sociabilidad más amplia en el marco de una demanda fuerte sobre el tiempo disponible) mientras que un 43,3% se muestra en desacuerdo. Los valores de acuerdo son mayores para el NOA y para el NEA que para el resto de las regiones analizadas, para las mujeres que

⁴³Aunque dada la ambigüedad de la expresión “culturales” resulte difícil establecer a qué clase de actividades se refieren.

para los varones (lo cual probablemente refleje la conocida exigencia de la doble o la triple jornada que deben satisfacer las mujeres adultas que deben ocuparse de un hogar en forma total o parcial) y son mucho más altas entre los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria (47,4%) que en el resto (que en ningún caso superan el 36%). Si bien las variaciones en relación con la edad no son notorias, sí encuentran un pequeño incremento entre los 25 y 29 años que quizás pueda acompañar la entrada en la vida conyugal o reproductiva. La diferencia es algo más notoria cuando se comparan los institutos públicos (donde el 38,7% está de acuerdo con la afirmación) con los privados (31,8%). Los valores son también menores para aquellos cuyos padres tienen mayor nivel educativo y, de forma algo más pronunciada, para los respondientes de mayor NSE, lo cual probablemente hable de una menor presión económica o laboral sobre los estudiantes que pertenecen a este grupo.

5.5. Cambios en percepciones y posicionamientos ideológicos

La influencia del ISFD sobre sus estudiantes parece no ceñirse solamente a los aspectos sociales o al uso o disponibilidad del tiempo libre: un porcentaje significativamente alto de respondientes señala que **“su paso por el ISFD ha cambiado su modo de pensar y entender la vida”** (solo un 14,1% niega tajantemente esto), y las cifras son consistentemente altas en todas las jurisdicciones (desde un 65,2% en Conurbano hasta un 76,2% en el NOA) excepto en CABA, donde solo un 44,9% se muestra de acuerdo con la afirmación. Esta constatación es mayor en los alumnos de 30 años o más, en los que concurren a instituciones públicas y en los que han pasado los primeros años de la carrera. Se muestra, además, notoriamente sensible a las diferencias de nivel educativo de la familia (72,3%, 65,1% y 54,6% de menor a mayor nivel educativo de los padres). Lo que esta evidencia sugiere es que **los ISFD tendrían un efecto socializador importante** y que los estudiantes -al menos según sus declaraciones- se sienten notoriamente transformados por su paso a través de ellos.

Una excepción notoria parece estar dada por los estudiantes del **Profesorado de Educación Inicial**, cuyos niveles de asentimiento a esta proposición son considerablemente menores (hasta diez puntos porcentuales, en promedio) que los de otras carreras docentes. Una vez más, creemos que esto puede explicarse por una fuerte afinidad electiva entre los candidatos y la carrera, que tiene como efecto que las expectativas y las disposiciones de los mismos estén ajustadas con más frecuencia a la carrera, mientras que en el caso de otras opciones docentes, las expectativas son más difusas o la discrepancia mayor. Puesto de manera más sencilla, esto implica que los estudiantes tienen una serie de valores y expectativas, consistentes con los que reciben en el transcurso de su formación.

5.6. Percepciones de esfuerzo

Al preguntar a los estudiantes sobre su percepción del esfuerzo requerido por la carrera en un ISFD comparado con el de una carrera universitaria, algo más de la mitad de los encuestados declaran que el esfuerzo les parece comparable⁴⁴ (las cifras oscilan entre el 45% y el 55% a excepción del NEA donde alcanzan un 65,6%). Los porcentajes de acuerdo bajan levemente entre aquellos que se encuentran cursando el final de la carrera respecto de aquellos en etapas anteriores y también lo hace mínimamente entre aquellos cuyos padres tienen un menor nivel educativo, así como en los estudiantes del profesorado de enseñanza primaria frente a los otros niveles. Téngase en cuenta, sin embargo, que esta respuesta probablemente no deba interpretarse con ligereza: para aquellos estudiantes cuyas trayectorias hemos denominado **los ISFD como alternativa a la universidad**, la negación de esta igualdad relativa implicaría una confesión de fracaso, lo cual es difícil de pensar que estén dispuestos a hacer con ligereza y mucho menos frente al investigador⁴⁵.

Sin embargo, la diferencia percibida es muy grande cuando la comparación ofrece como término el **colegio secundario**: solo un 20% afirma que el esfuerzo es comparable, mientras que un 65,9%

⁴⁴ Cabe destacar que, dado el modo en que está formulada la consigna, resulta imposible determinar si aquellos que niegan la afirmación consideran que el esfuerzo es mayor o menor que el de una carrera universitaria.

⁴⁵ A los efectos de calibrar esta respuesta no hay que olvidar que, como hemos visto, una parte nada despreciable de los entrevistados han pasado por una carrera universitaria.

% lo niega vehementemente. La continuidad percibida es algo mayor en el NOA (28%), pero en todos los casos decrece con la edad del respondente⁴⁶. Es interesante notar que el nivel de acuerdo es ligeramente mayor entre los estudiantes de Profesorado de Nivel Inicial y los de Primario (23,1% y 22,8%, respectivamente) que en los de Medio (16,9%) u otras carreras docentes (18,6%) y también resulta ligeramente mayor entre los respondentes de mayor NSE, lo cual podríamos interpretar en términos de una cierta continuidad entre una secundaria comparativamente exigente y el nivel de compromiso exigido por el ISFD. El tamaño del ISFD, por su parte, no parece ser una variable significativa a la hora de analizar esta dimensión.

5.7. Percepciones sobre la participación y la relación con los docentes

Al ser interrogados respecto de si sus ISFD les ofrecen **espacios de participación en la toma de decisiones**, la mayor parte de los estudiantes (41,1%) opta por la afirmativa (una vez más, el porcentaje de respuestas afirmativas es más alta para el NEA y más baja que el promedio para el NOA)⁴⁷ y decrece notoriamente con la edad de los respondentes, con el avance en la carrera y con el nivel educativo de los padres, lo cual probablemente hable de que las demandas o expectativas de participación **umentan** con la edad, con los años de carrera o con el capital educativo de origen, más que de una disminución en la oferta de estos espacios por parte de las instituciones. Como es de esperar, son más los alumnos en ISFD públicos (43,2%) que en privados (36,2%) que señalan la existencia de estos espacios, aunque la diferencia no es tan grande como la que cabría esperar a simple vista. Las cifras no experimentan casi variación en relación con el tamaño del ISFD.

Las opiniones están divididas equitativamente respecto de la **relación personal con los docentes**: interrogados sobre si consideran la relación con sus docentes “cercana y personal”, un 31,3% está de acuerdo contra un 32,9% que está en desacuerdo⁴⁸. La Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz y, en menor medida CABA, tienen valores de acuerdo algo más altos y asimismo esta es una percepción que crece considerablemente con la edad, lo que permite suponer que las diferencias generacionales se borran a medida que las edades de estudiantes y docentes convergen. Los alumnos de ISFD privados, por su parte, encuentran a sus docentes “cercaños” con mayor frecuencia que los de los públicos (34,2% contra 29,8%) y la frecuencia de la percepción de cercanía también aumenta a medida que los estudiantes avanzan en su formación, muy probablemente, debido a la existencia de grupos más reducidos y a la presencia de las prácticas en los tramos superiores de la carrera en numerosas jurisdicciones. Asimismo, los estudiantes de Profesorado de Nivel Inicial registran una frecuencia levemente mayor de asentimiento a esta afirmación. Al mismo tiempo, los estudiantes cuyos padres tienen mayor nivel educativo y los de mayor NSE también manifiestan con mayor frecuencia encontrar cercanos a sus docentes, lo cual probablemente tenga que ver con una mayor afinidad o facilidad de entablar relaciones a partir de la posesión de capitales económicos o culturales comparables.

5.8. Principales dificultades encontradas en el ingreso al ISFD

Mención aparte merece la pregunta sobre las principales dificultades encontradas por los estudiantes a su ingreso a los ISFD. Si bien la dispersión es muy grande, los horarios ocupan un lugar predominante con un 37%⁴⁹ de respondentes subrayándolos como problemáticos⁵⁰, lo cual resulta fácilmente comprensible en relación con lo ya dicho respecto del reacomodamiento de la vida cotidiana supuesto por la entrada a la carrera docente, combinado con las demandas de la vida laboral y en ocasiones, las

⁴⁶ No hay que ignorar aquí que se trata de una comparación retrospectiva, cuyo foco (el colegio secundario) se encuentra cada vez más lejano a medida que pasan los años.

⁴⁷ La modalidad de la pregunta no permite establecer de qué clase de mecanismos se trata ni su grado de inscripción institucional o formal.

⁴⁸ Nótese que como la pregunta refiere a “los docentes” en general y resulta sumamente vulnerable a la variabilidad al interior del cuerpo docente del IFD en cuestión, dado que obliga a los respondientes a enunciar una opinión generalizada que hace caso omiso de las relaciones particulares que puedan tener con diversos docentes.

⁴⁹ La pregunta es abierta por lo cual los porcentajes no deben sumarse.

⁵⁰ A esto puede sumarse un 12,2% que declara problemas con la distancia o el transporte, un 10% que alega problemas “de tiempo”, sin especificar y un 2,7% que argumenta “problemas laborales”.

responsabilidades familiares. Sin embargo, un porcentaje comparable (31%) dice no haber encontrado ninguna dificultad digna de mención. Además, la proporción de los que lo afirman crece con el NSE y decrece a medida que aumenta el tamaño de la institución.

Lo que podríamos denominar desafíos académicos ocupan un lugar siempre notorio ya que un 21% de los respondentes ha encontrado dificultades para preparar trabajos prácticos, un porcentaje idéntico tuvo problemas con la cantidad de lectura y un 17% con la exigencia académica en general⁵¹. Apenas si hace falta aclarar que todas estas dimensiones “académicas” decrecen notoriamente a medida que aumenta el NSE del respondente. Por otro lado, los “problemas de adaptación” también hacen una aparición algo más discreta pero igualmente notoria (14,1%).

6. Evaluación y satisfacción con los ISFD por parte de los estudiantes

Uno de los resultados más interesantes de nuestra investigación tiene que ver con el hecho de que los estudiantes parecen encontrarse enormemente satisfechos, prácticamente, con todos los aspectos de los ISFD que sometimos a su consideración. Ciertamente, y como se ha señalado en la introducción, esto contrasta con una imagen sumamente generalizada que sitúa a los ISFD como espacios sometidos a duras críticas por parte de diversos actores, estudiantes incluidos.

Sin embargo, no debe descartarse que el grado relativamente alto de conformismo y consenso que surge de las respuestas de los estudiantes a nuestro cuestionario puede ser interpretado en el marco de una estrategia defensiva que busque oponer un “frente cerrado” a los ataques y críticas reiteradas que los ISFD reciben por parte de diversos “otros significativos” (expertos, funcionarios, especialistas, etc.). Asimismo, puede pensarse que una crítica demasiado explícita estaría representando, una vez más, una suerte de autoincriminación. Al fin y al cabo, el permanecer en un espacio que se presenta como problemático puede ser leído como pasividad, falta de ambición o inconsistencia.

Como quiera que sea, lo cierto es que a la hora de evaluar su satisfacción con los ISFD en los cuales cursan, las evaluaciones de los estudiantes suelen ser positivas en alto grado y en promedio, los aspectos peor evaluados no descienden del 40% de satisfacción, aunque haya excepciones, como pronto veremos. Más allá de las interpretaciones ya adelantadas, creemos que este altísimo nivel de **conformismo** de los estudiantes con sus ISFD se volverá más explicable a medida que avancemos en la elucidación de las interpretaciones que nuestros respondentes hacen del éxito o el fracaso en las trayectorias educativas. Aún a riesgo de adelantar la argumentación, permítasenos decir que los ISFD -y las instituciones educativas en general- aparecen como **transparentes** respecto de las trayectorias educativas de quienes transitan por ellas, como un fondo casi inequívocamente no problemático y hasta trivial que deposita toda la responsabilidad por el éxito o el fracaso educativo en el estudiante, sus disposiciones y esfuerzo (y en ocasiones sus constricciones sociales). A los ojos de nuestros respondentes, todo ocurre **como si a las instituciones educativas no les cupiera ninguna o casi ninguna responsabilidad** sobre las trayectorias individuales de quienes los atraviesan. Sin embargo, resulta interesante destacar, que en todos los casos la región del NOA exhibe marcadas diferencias con las restantes, en el sentido de que los valores de aprobación suelen ser más bajos (un 10% o un 15% o incluso más) que en el resto de las regiones⁵² y que, sin excepción, los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial se muestran, en general, más conformistas que los de otras carreras docentes y, salvadas las excepciones que haremos explícitamente, los niveles de conformidad decrecen a medida que aumenta el tamaño del ISFD, de manera particularmente notoria, incluso abrupta, cuando el ISFD tiene más de 800 alumnos.

⁵¹ Asimismo un 9,9% declara problemas “con los contenidos”.

⁵² Sin embargo, la inconformidad aparece no obstante de manera indirecta en algunas respuestas. Así, al ser interrogados sobre las principales dificultades encontradas a su entrada al IFD, los problemas o la inconformidad con los docentes o contenidos suma un notorio 18,3%, los problemas administrativos un 22,3% y los de infraestructura o condiciones de cursada un 9,9%, lo cual contrasta con los altísimos niveles de conformidad expresados en las respuestas más directas (cfr. infra).

6.1. Satisfacción en relación con los docentes

La dimensión más consistentemente evaluada de manera positiva es la **calidad académica** de los docentes, la cual un 83,9% de los encuestados considera “buena” o “muy buena”. Salvando la excepción de lo mencionado para el NOA, esta aprobación se muestra relativamente constante a través de todas las dimensiones de análisis. Con las excepciones ya señaladas en el párrafo precedente, es mayor entre los estudiantes del Profesorado del Nivel Inicial y es considerablemente menor en las instituciones de más de 800 alumnos (77,6%) contra 85,1% en las de más de 400 y menos de 800 y 87,8% en las de menos de 400. Asimismo, decrece levemente con el NSE del respondente y en aquellos cuyos padres tienen un nivel educativo alto, descenso probablemente ligado a la posesión de mayor capital económico y cultural que aumenta la exigencia respecto de los docentes a la vez que coloca al respondente en una posición más crítica. Sin embargo, quisiéramos subrayar una vez más que estas diferencias aparecen siempre contra el fondo de niveles muy altos de aprobación.

Más allá de la calidad académica, otras dimensiones relacionadas con la percepción de los docentes por parte de los alumnos también exhiben un alto grado de aprobación. Por ejemplo, la **calidez y el trato** por parte de los docentes, son considerados favorablemente por un 77,5% de los respondentes (aprobación levemente mayor en los ISFD de gestión privada que en los de gestión pública), mientras que la **forma de dar clase** y el **compromiso de los docentes** para con sus alumnos son aprobados en el 74,7% y 74,2% de los casos respectivamente.

6.2. Articulación entre materias y coordinación entre docentes

La articulación entre materias del plan de estudio también concita un número menor de adhesiones positivas. Si bien un 58,4% evalúa positivamente esta dimensión, hay que tener en cuenta que para un 12,7% la articulación es “mala” o “muy mala”. Asimismo, a lo ya indicado respecto de los valores del NOA (donde solo el 51,6% evalúa favorablemente esta articulación) se suma el caso de CABA donde la cifra desciende al 50,1%⁵³. Las diferencias en la percepción también son notables entre hombres (52,1%) y mujeres (60,2%) y la aprobación, predeciblemente, decrece a medida que los estudiantes avanzan en la carrera, en la medida en que van agregando tanto asignaturas como elementos de juicio. Los valores de aprobación y la variación entre los mismos son muy similares para la dimensión **“coordinación entre profesores para el desarrollo de la enseñanza”** y ambas experimentan niveles significativamente menores de aprobación (más de quince puntos porcentuales) entre los ISFD de más de 800 alumnos que entre los de menor tamaño.

6.3. Recursos materiales relacionados con la enseñanza

En lo que hace a los recursos materiales relacionados con la enseñanza, la mayor parte de los encuestados registra una opinión favorable. Sin embargo, una excepción importante es la constituida por las escuelas del NOA (y en menor medida el NEA), en las cuales los porcentajes de aprobación son sensiblemente más bajos que en el resto de las regiones del país. Así, donde un 58% de los encuestados estima que la disponibilidad de recursos para la enseñanza (biblioteca, equipamiento) es buena o muy buena (contra un 20,8% que la estima en “mala” o “muy mala”), estas cifras de aprobación bajan prácticamente a la mitad, 30,7% en el caso del NOA y un 10% en el caso del NEA (50,1%).

Asimismo, este eje constituye una excepción en relación con lo dicho acerca de la variable “tamaño del ISFD” en la medida en que el asentimiento entre los estudiantes de los ISFD de mayor tamaño es comparable con los de menor envergadura. Resulta digno de mención, por otra parte, que el asentimiento **augmente** con el NSE del respondente, lo cual puede interpretarse en relación con los recursos **propios** con los que el estudiante cuenta en relación con los que requiere de la institución. A mayor NSE, mayor disponibilidad de recursos propios y menor demanda, con lo cual los recursos son evaluados como “satisfactorios”. Por el contrario, aquellos estudiantes que cuentan con menos

⁵³ A la hora de analizar dimensiones de esta clase relacionadas con el plan de estudios se debe tener en cuenta la diferencia de organización de las carreras y los planes de estudio en las diversas jurisdicciones bajo análisis.

recursos propios se ven obligados a demandarlos a la institución y ante el aumento de la demanda los mismos recursos pueden aparecer como insuficientes.

Algo similar sucede cuando lo que se pide evaluar es la **infraestructura edilicia**, donde el promedio de aprobación es del 48,5% (y el de desaprobación 27,3%). Aquí, los porcentajes de aprobación caen estrepitosamente para el caso del NOA (18,8%) y algo menos para los estudiantes del profesorado de educación secundaria con respecto a las otras carreras docentes. La caída es también importante a medida que aumenta el tamaño del ISFD: 59,3%, 47,4% y 36,4% para ISFD “pequeños”, “medianos” y “grandes” respectivamente. Cabe destacar que para ambos casos -tanto recursos como infraestructura- los ISFD privados tienen evaluaciones positivas algo más frecuentes que sus contrapartes públicos (64,1% contra 55,2% y 55,5% contra 45,3% respectivamente).

6.4. Gestión institucional

Resta por último una dimensión que hace a lo que podríamos denominar el nivel “administrativo”, “burocrático” o de “gestión institucional”, que es la que en general recibe menores niveles de aprobación (aunque en promedio no desciendan por debajo del 40%). El primero de los ejes contenidos en esta dimensión es el denominado **“organización general de carreras, cursos y materias”**, cuyo nivel promedio de aprobación se sitúa en un 55,4%. Sin embargo, las variaciones regionales son notorias, desciende al 42,4% en CABA y a 47,7% en el NOA, mientras que ronda el 60% en las restantes regiones (los porcentajes más altos corresponden a NEA y GBA). Algo similar ocurre con el eje **“claridad de las reglas/transparencia de funcionamiento”**, para el cual el porcentaje promedio de aprobación es de un 48,7%, y los valores regionales oscilan entre un 35,7% y un 44,3% (NOA y CABA, respectivamente) y un 53,6% en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz. Sin embargo, en este último eje -a diferencia de los anteriores- encontramos una variación sostenida en las evaluaciones de acuerdo con el tramo de la carrera en la que se encuentren los alumnos. Así, a medida que pasan de los tramos iniciales a los intermedios y de estos a los finales, los porcentajes de aprobación descienden de un 57,2% a un 46% y un 42,5%. También varían de acuerdo al capital educativo de las familias y al NSE del respondente; así, en contra de las intuiciones que puedan tenerse al respecto, los porcentajes de aprobación descienden a medida que aumentan uno y otro, lo cual puede interpretarse en función de un aumento de las expectativas, o bien, de una comparación retrospectiva con otros entornos educativos a los que puedan haber tenido acceso.

En la misma dimensión, el eje de **relación con la dirección del instituto** tiene un porcentaje de aprobación promedio del 45,5%, aunque la desaprobación vehemente es escasa ya que ronda el 9,5%, lo cual sugiere, en promedio, una actitud de neutralidad o indiferencia. El único caso regional que se destaca aquí es el de CABA, donde el porcentaje de aprobación desciende al 30,9%. Las evaluaciones favorables registran un leve incremento con la edad del respondente que podría adjudicarse a cuestiones generacionales y son algo más frecuentes en ISFD públicos (46,3%) que en los privados (42,9%). Una vez más, las respuestas favorables varían en proporción inversa al nivel educativo y al NSE, lo cual puede interpretarse asimismo en función de los niveles de expectativa a los que hemos hecho referencia en el párrafo precedente.

La evaluación de la **agilidad y eficiencia de los trámites administrativos** es el eje que recibe las peores evaluaciones, con el menor nivel de aprobación (42,9%) y el segundo más alto nivel de desaprobación abierta (22,9%). Aquí, una vez más, son el NOA (31,3%) y CABA (37,2%) los que registran los menores niveles de aprobación, e incluso, la tendencia de los estudiantes de Profesorado de Nivel Inicial a mayores porcentajes de aprobación se desdibuja. Asimismo, resalta el hecho de que los valores sean constantes entre los 19 y los 29 años, para subir abruptamente en el caso de los mayores de 30 (52,8%). Al igual que lo que ocurría con la dimensión “claridad de las reglas/transparencia de funcionamiento”, hay un descenso marcado de acuerdo con el avance del alumno en la carrera (de 47,9% a 41,8% y de ahí a 38,4%) al igual que con el aumento del nivel educativo de los padres (de 45,1% a 42,7% y 40,6%). Sin embargo, estos niveles de disconformidad relativa puede que expresen una cierta distorsión relacionada con la menor reticencia de los respondentes a expresar quejas contra los aspectos burocráticos de las instituciones sobre el fondo de una serie de lugares comunes supuestamente compartidos (Herzfeld, 1993).

7. La cuestión de las prácticas

Las percepciones acerca de las **prácticas docentes** aparecen como algo irregulares. Si bien, en promedio, el 68,4% tiene una evaluación abiertamente positiva de las mismas, en el NOA la cifra baja al 48,6%. También aparece aquí una diferencia entre las evaluaciones de las mujeres (70,1% positivas) y las de los varones (63% positivas).

Sin embargo, es consistentemente alta la **evaluación de la articulación entre materias teóricas y prácticas** (82%), aunque cabe destacar que la desaprobación abierta es del 18%, lo cual muestra que es una cuestión que no admite indiferencia. Los valores más altos son aquí los registrados en el NEA (89%) y los más bajos los del GBA (79%) y notablemente, los porcentajes de aprobación descienden a medida que los estudiantes avanzan en la carrera y predeciblemente, las expectativas comienzan a ser reemplazadas por las experiencias. Así, de un 93% en los tramos iniciales pasan a 80% en los intermedios y 79% en los finales. Asimismo, se encuentran niveles de asentimiento levemente mayores entre los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria que en el resto y los mismos caen abruptamente a medida que aumenta el NSE de los respondentes y esperablemente, el tamaño de los ISFD.

Al interrogar específicamente respecto de la relación con sus docentes en esa área a aquellos alumnos que se encuentran realizando prácticas, encontramos que las respuestas están divididas. Así, algo menos de la mitad de los encuestados (41%) expresa su plena satisfacción diciendo sentirse contenido y acompañado por sus docentes de prácticas, mientras que un 48% declara, en cambio, que aunque sus docentes facilitan el acceso y atienden consultas, la mayor parte del tiempo deben desenvolverse solos. Finalmente, un 11%, declara que sus docentes se desentienden del desarrollo de las prácticas.

No encontramos demasiadas variaciones a nivel regional, con excepción del NEA donde las opciones extremas descienden con el correlativo aumento de la intermedia (32%, 60% y 8% respectivamente). Resulta digno de destacarse que, en relación con el tamaño del ISFD, a diferencia de lo que ocurre con otras dimensiones, aquí el umbral parece estar dado entre los institutos de menos de 400 estudiantes y el resto, es decir, entre lo que denominaríamos ISFD “pequeños” por un lado y los “medianos” y “grandes” por el otro, en la medida en que estos últimos registran valores similares y más altos de insatisfacción con el desarrollo de las prácticas que los medianos y los pequeños. Sin embargo, esta insatisfacción encuentra un límite inferior, en aquellos que afirman que sus docentes se “desentienden” de las prácticas, los valores de asentimiento son relativamente constantes para los ISFD de todos los tamaños.

A pesar de todo lo dicho, solo un 12,4% de los respondentes declara no haber encontrado **ninguna** dificultad en sus prácticas. La inmensa mayoría de nuestros

Cuadro 3.56 - Dificultades con las prácticas

	Cantidad	% sobre casos
Falta de tiempo o problemas con plazos	211	18,8
Ninguna	140	12,4
Problemas con el docente de la práctica	100	8,9
Problemas con planificaciones o armado de cronograma	93	8,3
Problemas con docente de escuela en que realiza la práctica	76	6,8
Problemas con actitud de los alumnos de escuela en que realiza la práctica	75	6,7
Desarticulación entre teoría y práctica	54	4,8
Personalidad del practicante, nerviosismo	54	4,8
Carencias de infraestructura y recursos	49	4,4
Paros docentes	48	4,3
Problemas o déficit en el contenido de la práctica	45	4,0
Inexperiencia o falta de preparación	39	3,5
Distancia o problemas con la ubicación	37	3,3
Fallas de organización o comunicación	27	2,4
Problemas económicos	22	2,0
Falta de coordinación entre profesorado	20	1,8
Acceso a escuelas para realizar las prácticas	19	1,7
Otras	17	1,5
No poder realizar prácticas	11	1,0
Dificultad uso recursos didácticos, déficit didáctico	11	1,0
Problemas burocráticos o administrativos	8	0,7
Dificultad en el trabajo con niños discapacitados	4	0,4
Dificultades con contexto sociocultural	4	0,4
Dificultad en adaptación de contenidos pedagógicos	1	0,1
Total de respuestas	1165	103,6
Total de casos	1125	

Fuente: IIFE UNESCO Buenos Aires

En términos generales, una gran mayoría de estudiantes (60%) considera que las prácticas deberían distribuirse a lo largo de toda la carrera y solo un 10% preferiría restringirlas al último año (el 30% restante opta por prácticas que comiencen a mitad de la carrera). Sin embargo, las opiniones están distribuidas de manera más pareja en NOA y NEA y más concentradas en las restantes regiones del país.

8. Evaluación de los docentes⁵⁴

A la hora de evaluar a sus docentes vuelven a hacer su aparición algunas tendencias señaladas en secciones precedentes, como el **marco generalizado de conformismo que presenta un menor nivel de aprobación a medida que aumenta en NSE de los respondentes** o el descenso -a menudo abrupto- de la frecuencia de la aprobación a medida que aumenta el tamaño del ISFD (aunque esta tendencia registre mayor número de excepciones que en los casos analizados previamente).

Sobre este fondo de aprobación generalizada, el atributo que encuentra más consenso entre los estudiantes es la **calidad pedagógica** que se manifiesta en la alta adhesión que encuentra la afirmación “en lo que hace a sus cualidades para enseñar los docentes en general son muy capaces...” (76 %). Una vez más, la excepción parece estar dada por los estudiantes del NOA, que en esta -como en **todas** las dimensiones restantes relacionadas con la evaluación de sus docentes- manifiestan porcentajes de adhesión considerablemente más bajos que el promedio, mientras que el NEA o el GBA se ubican alternativamente levemente por encima del mismo. Así, esta proposición encuentra solo un 65,7% de adhesión entre los respondentes del NOA. También existe una variación perceptible entre la adhesión expresada por los respondentes menores de 19 años (81%) y el resto, más cercanos del promedio. Asimismo, la frecuencia de la adhesión decrece con el avance del alumno en la carrera (80,5%, 74,7% y 72,5% para los que se encuentran iniciándola, promediándola y finalizándola respectivamente), a medida que aumenta el nivel educativo de los padres y como ya ha sido señalado, el NSE de los respondentes). Una vez más, ambas dimensiones pueden relacionarse, por un lado, con las expectativas, y por el otro con el incremento del espíritu crítico, sobre todo en lo que hace al avance en la carrera. Resulta interesante señalar que no hay diferencias en la apreciación de esta dimensión entre institutos públicos y privados aunque sean muy marcadas en relación con el tamaño del ISFD (80,9%, 77,3% y 68,6% para los de tamaño pequeño, mediano y grande, respectivamente).

La segunda dimensión que concita mayores adhesiones es el **conocimiento que los docentes tienen de su materia** (66,3%, en promedio, 57,8% para el NOA). A diferencia de lo que ocurriera con la dimensión pedagógica, los juicios favorables aumentan con la edad de manera sostenida. De esta manera, cuanto mayor es el respondente, muestra una opinión más favorable sobre del conocimiento de sus docentes. Al igual que en el caso anterior, no hay aquí diferencias en lo que hace a institutos públicos y privados y el descenso relacionado con el avance del alumno en la carrera, si bien existe, es más leve que en el caso anterior. Asimismo, los docentes del profesorado de educación secundaria adhieren a esta afirmación con mayor frecuencia (71,2%) que sus contrapartes de educación inicial (64,4%) o primaria (68,1%) lo cual podría estar acompañando un aumento relativo del peso del componente disciplinar en relación con otras dimensiones del rol docente para este nivel en particular.

En lo que hace a la **disponibilidad de los docentes** fuera de los horarios estrictos de clase, también una gran mayoría está dispuesta a afirmar que los mismos se muestran en general disponibles (61%), especialmente en CABA (67,9%) y en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz (62,8%). En lo que hace al conjunto de las evaluaciones que los estudiantes hacen de sus docentes, parece ser esta la única pregunta cuyas respuestas rompen los patrones que encontramos en forma más o menos consistente en las restantes dado que no hay diferencias marcadas en relación con las diversas variables de análisis, con la previsible excepción del descenso a medida que aumenta el tamaño del ISFD.

Las respuestas relacionadas con la exigencia muestran una variación interesante. Así, un 60,8% de los respondentes se muestra dispuesto a afirmar que **los docentes exigentes son frecuentes** en sus carreras (un 11,9% niega esto), pero solo un 41,5% se muestra de acuerdo con que el **nivel de**

⁵⁴ Téngase en cuenta, una vez más, que las afirmaciones contenidas en este apartado obligan a los respondentes a generalizar ya que se pregunta por todos los docentes que han tenido a lo largo de su carrera.

exigencia de las materias sea muy alto (un 20,8% lo niega)⁵⁵. En lo que hace a los docentes, son los estudiantes del NEA (71%) y los del GBA (65,4%) los que comparten mayormente la opinión de su exigencia, mientras que en lo que hace a las materias solo los respondentes del NEA (51,8%) se distancian claramente del promedio. Los estudiantes del NOA, comparados con el resto, no consideran particularmente exigentes ni a sus docentes ni a sus materias. Respecto tanto a los docentes como a las materias, los estudiantes de ISFD públicos están claramente más dispuestos a reconocer su exigencia (62,7%/43,5%) que los de los privados (56,8%/36,7%). También en ambos casos, la percepción de exigencia decrece a medida que la trayectoria de los estudiantes se extiende y que aumenta el nivel educativo de los padres y el NSE del respondente, como ocurre con las restantes dimensiones que hemos analizado más arriba.

Los pareceres están algo más divididos cuando se indaga específicamente respecto del **carácter excesivo de la bibliografía de las materias** (un 35,2% la considera excesiva, un 26,7% no) y la tendencia a considerarla excesiva es más alta en el NEA (33,7%) que en el resto y en los grupos de edad más jóvenes (menores de 19) que en los mayores de 30 (39% contra 32,6%). Si bien aquí no hay diferencia entre los alumnos que están comenzando y los que promedian la carrera (38,1% en ambos casos), si la hay con los que están finalizando de los cuales solo el 27,8% la considera excesiva. Esto podría estar ligado a la aparición de las prácticas (en las trayectorias que las concentran al final) y a la consiguiente reducción de bibliografía teórica exigida.

Los porcentajes de acuerdo cuando lo que se trata de evaluar es la **disposición de los docentes a contemplar los problemas específicos y las necesidades puntuales de sus alumnos** oscilan en torno del 54,5%, mientras que el desacuerdo lo hace en torno del 13,9%. Aquí las variaciones regionales son notorias: en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz y en el GBA un 60,9% y un 57% de los respondentes consideran que sus docentes están atentos a estas dimensiones, mientras que solo un 43,8% de los respondentes del NEA está de acuerdo con esta afirmación y que por otra parte no registra variaciones sistemáticas a lo largo de los restantes ejes, más allá del regional. También son dignas de mención las variaciones en lo que hace a la carrera ya que los acuerdos son mayores en estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial (63,8%) que en los de primario (58,1%), media (53,5%) u otros (46,9%).

9. Evaluación de la formación recibida en términos del desempeño laboral⁵⁶

Interrogados sobre qué tan preparados se sienten por el ISFD al que concurren para desempeñarse en relación con diversas dimensiones de su futura práctica docente, muchas de las regularidades ya mencionadas se repiten. Así, los estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial se muestran sin excepción más dispuestos a mostrar su acuerdo con su preparación en relación con diversos niveles de desempeño que los estudiantes del resto de las carreras y el tamaño del ISFD sigue siendo -como en las secciones precedentes- una variable relevante a la hora de predecir niveles de acuerdo ya que, una vez más, descienden a medida que aumenta el tamaño de la institución.

9.1. Conocimiento de contenidos

Sobre este marco general, el ítem que registra mayores grados de acuerdo es sin duda alguna el conocimiento del contenido a enseñar (un 72,3% de los respondentes dicen sentirse bien preparados), aunque se registran variaciones en el NOA (solo un 62,3% afirma sentirse preparado) y CABA (79,4%). Los estudiantes del Profesorado de Nivel Medio son los que acuerdan con mayor frecuencia (75,3%), seguidos de cerca por los de Nivel Inicial (74,6%). Por otro lado, los varones dicen sentirse preparados con mayor frecuencia que las mujeres en este sentido (77,7% frente a 70,9%) y esta certidumbre de crece notoriamente con la edad y con el avance de la carrera.

⁵⁵ Respecto a esta clase de respuestas, téngase en cuenta lo ya dicho respecto de la posibilidad de comparación de los IFD con la exigencia universitaria. En la medida en que la negación de estas afirmaciones implicaría degradar la propia experiencia formativa, puede esperarse la expresión de un mayor grado de aprobación que el experimentado por el estudiante universitario.

⁵⁶ Resulta interesante e iluminadora la comparación de las respuestas de esta sección con las dificultades encontradas en la realización de las prácticas -a las que nos hemos referido más arriba-. Las respuestas que aquellas muchas veces permiten matizar o incluso poner en duda las evaluaciones abiertamente positivas (e incluso entusiastas) de estas últimas.

9.2. Conocimientos de Psicología y estrategias didácticas

Un asentimiento también alto pero algo menor recibe la dimensión **psicológica** (conocimiento de la psicología del futuro alumno), con un promedio del 64,3% y la de las **estrategias didácticas** (62,6%). Sin embargo, a nivel regional, las variaciones son notorias: en lo que hace al conocimiento de la psicología del alumno CABA registra los valores más bajos (con un 52%), seguido por el NOA (59,5%), y es esta última jurisdicción la que lo hace en lo referente a las estrategias didácticas. Los valores de acuerdo también parecen decrecer con la edad, con el avance en la carrera y a medida que aumenta el nivel educativo de los padres y el NSE del respondente, aunque en el primero de los casos no lo hace de modo sistemático, mientras que en el segundo la tendencia es muy marcada y leve en el tercero. En ambos casos, el asentimiento es levemente superior en los ISFD privados y el contraste entre el grado de asentimiento de los estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial y el resto de las carreras docentes es también marcado. Esto probablemente es efecto -como ya se sugirió en párrafos precedentes- del mayor peso, en este nivel de enseñanza, de los componentes psicológicos y didácticos del rol docente, en detrimento de los disciplinarios.

9.3. Conocimientos sobre contextos sociales y culturales diversos

La formación acerca de contextos sociales diversos presenta un grado de aprobación del 60,8%, que cae al 55,2% en el NOA y al 43% en CABA. Con niveles más bajos de asentimiento (55,9% para el promedio, 46% para el NOA y 40,3% para CABA) lo mismo ocurre cuando se interroga sobre contextos culturales diversos. Si bien con los datos disponibles no podemos ensayar más que una conjetura, podemos suponer que en el primero de los casos el descenso en el porcentaje de aprobación refiere a la existencia de poblaciones con una fuerte impronta cultural andina y en el segundo a la aparición relativamente reciente de poblaciones inmigrantes de origen, tanto interno como externo, presentes desde hace más tiempo en el Conurbano, donde el desacuerdo sobre este punto es, por lo tanto, menor. En ambos casos, una formación estandarizada no daría cuenta suficiente de las particularidades sociales y culturales de estas poblaciones, lo que sería echado en falta por un número de respondentes. Aquí, a diferencia de lo que ocurre con las dimensiones mencionadas en el párrafo precedente, son los alumnos de ISFD públicos los que están satisfechos en mayor medida (62% a 58,5%) mientras que el decrecimiento relacionado con el avance de la formación y el nivel educativo de los padres es comparable.

9.4. Capacidad de trabajar en equipo

Acerca de la formación para la capacidad de trabajar en equipo, un 59,4% se siente bien formado y las variaciones regionales y por carrera son mucho menos considerables que en los casos anteriores. Sin embargo, los descensos relacionados con la edad y con el avance en la carrera siguen siendo notorios, aunque ya no en relación con el nivel educativo de los padres o el NSE para los cuales las tendencias se desdibujan.

9.5. Conocimientos sobre la organización del sistema educativo

Un comportamiento similar se registra en lo que hace al conocimiento acerca de la organización del sistema educativo (56,5%) aunque se destaca aquí la diferencia entre el porcentaje de satisfacción en CABA (43,5%) y en el resto.

9.6. Dimensiones relacionales

Resulta sugestivo que los dos valores menores de satisfacción con la formación impliquen dimensiones que bien podríamos llamar relacionales: se trata de la **capacidad de comunicarse e interactuar con los alumnos, padres, colegas y comunidad en general y del manejo de conflictos**. En el

primero de los casos, la satisfacción desciende, respecto de las dimensiones anteriores, al 47,9%, pero hay que tener en cuenta también, que la insatisfacción declarada asciende al 26%. Más cerca aún se encuentra satisfacción e insatisfacción en lo que hace a la segunda dimensión (39,9% y 32,7% respectivamente). A nivel regional, se repiten las tendencias señaladas para la mayor parte de las dimensiones anteriores: los menores niveles de satisfacción se encuentran en NOA y CABA (lo que vuelve a abonar nuestra conjetura interpretativa) y el descenso por edad y por avance en la carrera es notorio e incluso abrupto cuando se pasa del primer al segundo corte en ambos casos. Sin embargo, se invierte aquí la relación entre ISFD públicos y privados, ya que la satisfacción es mayor en los segundos que en los primeros. Sin embargo, el descenso en el nivel de satisfacción que acompaña al aumento del tamaño del ISFD se vuelve, si cabe, más marcado que en los casos anteriores.

10. Influencias en la formación e identificación con corrientes o escuelas pedagógicas

Una de las principales formas de evaluar de manera indirecta los efectos de la formación al interior del ISFD fue efectuada mediante una serie de preguntas acerca de autores y variantes teóricas con los que los respondientes pudieran sentirse identificados.

En esta línea, al ser interrogados acerca de los tres autores que más influyeran en su formación como docentes, una inmensa mayoría coloca a Jean Piaget en el primer (25%), segundo (10%) o tercer (7%) lugar. Los siguientes autores citados con más frecuencia son Paulo Freire (casi siempre en primer o segundo lugar) y Lev Vygotsky (con mayor frecuencia en segundo o tercero). A partir de allí, las menciones encuentran una gran dispersión, en las que autores locales (Filmus, Tedesco, Dussel) se alternan con figuras internacionales más clásicas como Bourdieu o Bruner. También aparecen menciones en las que puede adivinarse una lectura reciente introducida por una cátedra o un docente, e incluso autores que no pertenecen estrictamente al campo educativo como Fernando Savater.

Resulta consistente con este panorama (e igualmente notoria) la identificación mayoritaria (52%) que nuestros respondientes hacen con el constructivismo (adhesiones que a veces son acompañadas o incluso reemplazadas por los nombres de Piaget y Vygotsky). Si bien casi siempre la afiliación al constructivismo aparece en solitario, en otras ocasiones aparece combinada con otras adscripciones teóricas, incluso con algunas que uno consideraría en principio no del todo compatibles (así, no falta quienes responden “constructivismo y conductismo”).

Teniendo en cuenta la mención masiva de Freire a la hora de preguntar por las influencias, resulta algo sorprendente el contraste con la mención relativamente escasa de la **Pedagogía Crítica** o las invocaciones a este autor, superadas masivamente por las pertenencias que invocan a David Ausubel y a la **Teoría del Aprendizaje Significativo**, que ocupan un cómodo segundo lugar.

Un puñado encuestados responden la pregunta por afinidad o pertenencia teórica enhebrando series de autores (Freud-Erikson, Litwin-Antelo-Freire o “La teoría de Piaget, Freud y Bourdieu”), con una cita textual (Debesse: “la educación no consiste en formar al niño... sino que lo ayuda a formarse a sí mismo”) o argumentando un eclecticismo irrestricto, alguna suerte de “mezcla” entre varios autores y perspectivas (una vez más, no siempre estrictamente compatibles desde un punto de vista teórico, metodológico o pedagógico).

11. Concepciones sobre el rol del docente en general

Resulta central, a los efectos de comprender el papel que la socialización en el marco de los ISFD juega en la génesis de las representaciones de los futuros docentes, examinar las posiciones de los estudiantes -así como su variación- en relación con una serie de atributos ligados al potencial desempeño correcto del rol docente: “conocimiento de la materia”, “conocimientos de Didáctica y Pedagogía”, “calidez en el trato”, “disponibilidad y accesibilidad” y “conocimiento particularizado de las realidades de sus alumnos”.

Cuando se les pregunta a los estudiantes por la importancia relativa de estas dimensiones, encontramos que en **todos los casos** (es decir, para las cinco dimensiones) más de un 85% de los respondientes las consideran prioritarias. Los valores superan el 95% para las dos primeras (conocimiento de la materia y de Didáctica y Pedagogía, con 98,5% y 97,1% respectivamente) y el 90% en otros dos casos (“calidez en el trato y disponibilidad y accesibilidad”, con 93% y 92,4% respectivamente). La

única que se sitúa por debajo del 90% es “conocimiento particularizado de las realidades de sus alumnos”, con 85,3%, lo cual sugiere que a pesar de las habituales protestas respecto de la irrelevancia de la escuela contemporánea y de la necesidad de adaptarla a las “nuevas realidades”, los estudiantes no consideran prioritario este necesario prerrequisito.

Precisamente, a la luz de algunas de las dimensiones que hemos venido analizando, los datos resultan enormemente sugestivos. Veníamos de ver como en muchos casos los alumnos consideran insuficiente el conocimiento que sus ISFD les proveen de las realidades sociales y culturales de sus alumnos, y sin embargo, a la hora de priorizar, los estudiantes que privilegian estas dimensiones son los menos. Según se sigue de este ordenamiento, **el conocimiento disciplinar y la Didáctica** siguen siendo considerados los dos pilares fundamentales del ejercicio docente, por más que muchas veces de palabra se critique a los ISFD por ceñirse demasiado ajustadamente a esta doble agenda. Sin embargo, esta predominancia debe leerse en el marco de una concepción “holística” del docente y la docencia que reclama condiciones excepcionales en casi todas las dimensiones de la vida personal, profesional y social. De creerle a nuestros respondentes, los docentes serían -o deberían ser o aspirar a ser- una suerte de superhombres capaces de combinar en igual medida conocimientos disciplinares, pedagógicos, psicológicos y sociológicos con una serie de disposiciones personales que harían de ellos personas accesibles, amables, sociables y siempre bien dispuestas, todo ello en el mismo orden de importancia.

12. Concepciones sobre los factores que contribuyen a llevar a buen término la carrera docente

12.1. Factores individuales y familiares

Cuando se interroga a los estudiantes sobre los factores que, según ellos, más contribuirían a llevar a buen término la carrera docente, las respuestas están más dispersas. Tres de ellas son elegidas por más de la mitad de los respondentes: “motivación o interés” (56%), “disponibilidad de tiempo” (55%) y “tenacidad y fuerza de voluntad”. Como hemos insinuado ya, al hablar de la “transparencia” de los ISFD en la evaluación que los estudiantes hacen de sus trayectorias, resulta interesante señalar que más allá del caso de la disponibilidad de tiempo, que es una restricción en cierto sentido externa al estudiante, las otras dos dimensiones hacen referencia a **rasgos de carácter**. Siendo así, queda claro que la mayor parte de los estudiantes opina que depende **del propio estudiante** y de sus actitudes y disposiciones llevar a buen término o no una carrera. Ocupan un segundo lugar las dimensiones de la sociabilidad inmediata, como el “apoyo del entorno familiar o social” (42%) o “la situación económica de la familia” (37%) y un tercer lugar la “capacidad” (31%) y la “buena formación previa” (20%), lo cual nos habla de una cierta distribución “voluntarista”, en la medida en que la capacidad o la formación son considerados importantes en menor cantidad de casos que la tenacidad, la motivación o el interés. Sin embargo, más allá de los promedios, las variaciones regionales resultan sumamente sugestivas. Algunas dimensiones se muestran más o menos igualmente representadas en todas las regiones, tales como la “capacidad” (donde el peso estadístico es casi idéntico en todas las regiones), “disponibilidad de tiempo”, “tenacidad” y “fuerza de voluntad” o, en menor medida, “apoyo del entorno familiar o social” y “buena formación previa”. Considérese, en cambio, lo que ocurre con “motivación o interés” y “situación económica de la familia”.

Cuadro 3.68 - Opiniones sobre el peso de los factores individuales y familiares en el éxito en la carrera docente (detalle)

	NOA	NEA	RPMS	GBA	CABA
Motivación o interés	46%	51%	58%	57%	65%
Situación económica de la familia	51%	52%	32%	36%	20%

Fuente: IIFE UNESCO Buenos Aires

Como puede verse, las regiones comparativamente más ricas del país, en términos generales, conceden un valor mayor a la motivación y al interés que las relativamente más pobres, mientras que el peso otorgado a la situación económica de la familia es exactamente el inverso. Una interpretación verosímil de esta relación especular -aunque nuestros datos nos impiden sustentarla empíricamente- implica que, consistentemente con lo establecido por Bourdieu y Passeron (2003) hace ya bastante tiempo, la ideología meritocrática que asigna a la responsabilidad individual el resultado de la carrera de un estudiante es más frecuente allí donde la posesión de un mayor capital económico se encuentra más generalizada, puesto que los que lo poseen pueden darse el lujo de subestimar su importancia. Inversamente, allí donde las condiciones económicas son generalmente más difíciles, el papel del capital económico se vuelve evidente para aquellos que se ven limitados por su escasez. Este supuesto es consistente con las variaciones relacionadas con el NSE del respondente: la cantidad de respondentes que asignan peso a la motivación o interés se incrementa de 52% a 54% cuando se pasa de NSE bajo a medio y a 62% en los respondentes de nivel alto, mientras que los porcentajes de los que le asignan peso a la situación económica de la familia descienden de 44% a 35% y a 28% respectivamente.

12.2. Factores institucionales

Cuando pasamos a los factores específicamente institucionales, los porcentajes decaen abruptamente. Así, solo un 8% de nuestros respondentes considera relevante la “falta de flexibilidad o adaptación de los institutos a las necesidades de sus estudiantes” y un 3% la “falta de instancias de acompañamiento a lo largo de la carrera” o “la inexistencia de mecanismos de retención de alumnos por parte de los institutos”.

Resulta claro, por lo tanto, que **las demandas implícitas de los alumnos sobre los institutos ocupan un clarísimo segundo plano respecto de las disposiciones, las condiciones y la responsabilidad individual sobre la propia trayectoria educativa**, situación que se ve subrayada por el hecho de que, a diferencia con lo que ocurre con la mayoría de las dimensiones evaluadas, estos valores no varían significativamente en relación al tamaño del ISFD, el NSE del respondente o el tipo de carrera que cursa.

13. Opiniones sobre la educación, la escuela y la docencia en general

Con el objeto de conocer las opiniones de los estudiantes de la educación y la docencia, se sometió a su consideración una serie de afirmaciones generales respecto de las que debían mostrar su acuerdo o desacuerdo. Los resultados, ordenados por nivel de asentimiento, son los presentados a continuación.

13.1. “El docente tiene como tarea fundamental facilitar y acompañar el proceso de aprendizaje”

Un 93,4% de los respondentes estuvo de acuerdo con esta afirmación y solo un 1,4% en desacuerdo, lo cual expresa de manera cabal el actual sentido común pedagógico del docente como “facilitador” del aprendizaje y el correlativo “suavizamiento” o erosión del carácter jerárquico y desigual del vínculo pedagógico (Pierella, 2006). Los niveles de asentimiento no varían significativamente de acuerdo con ninguna de las dimensiones centrales de análisis, excepto, positivamente, con el **avance de la formación**, lo cual sustenta nuestra hipótesis que sostiene que esta concepción continuaría siendo una de las premisas centrales de las actuales concepciones pedagógicas hegemónicas.

13.2. “Todo docente debe realizar investigación y producción de conocimiento”

Aquí, un 86,9% de los respondentes estuvo de acuerdo, mientras que el desacuerdo es de 1,8%. Esto también revela el avance del imperativo de investigar, el que parece haber alcanzado la docencia en los últimos años. De modo similar a lo dicho respecto de la anterior afirmación, no suele haber variación significativa a lo largo de las diversas dimensiones, excepto, en este caso concreto, en lo que hace al sexo (las mujeres prestan mayor apoyo a la proposición que los varones) y al nivel educativo de los padres (los porcentajes de asentimiento son menores para aquellos respondentes cuyos padres tienen mayor nivel educativo).

Resulta en cierta medida sorprendente que el número de respondientes que expresan asentimiento a esta afirmación sea mayor entre los estudiantes de Profesorado de Nivel Inicial (89%) que en los de primario (87,1%) y entre estos que en los de media (86,5%). Del mismo modo, es interesante notar que los niveles de asentimiento son mayores que los de la siguiente afirmación, lo cual subraya el avance avasallador de esta concepción del “docente como investigador” que se agrega a la serie de atributos e imperativos de ese sobreexigido “superhombre” del que hablamos en secciones precedentes.

13.3. “Un aspecto clave en la formación continua del docente es su capacidad para apropiarse de los resultados de la investigación como herramienta para sus prácticas de enseñanza”

Esta opción registra un asentimiento de un 76,1%, lo que implica que el número de quienes consideran a los docentes como productores de conocimiento supera el que los considera como difusores o divulgadores de conocimientos producidos por otros. Sin embargo, el asentimiento a esta última proposición aumenta con la edad y con el avance en los estudios, lo que no ocurría con la anterior, aunque se mantiene siempre por debajo de los niveles de aquella.

13.4. “La escuela debe procurar que cada alumno obtenga el máximo rendimiento de sus capacidades”

Los grados de asentimiento también aquí son altos (84,5%), aunque levemente mayores en NOA y NEA que en el resto del país y en las mujeres respecto de los varones. A diferencia de las anteriores afirmaciones, el asentimiento a esta se incrementa con la edad y con el avance en la carrera, lo que sugiere que al menos parte del asentimiento podría ser resultado del paso por la misma, y disminuye a medida que aumenta el nivel educativo de los padres y el NSE del respondiente. Asimismo, el asentimiento es mayor entre los estudiantes del profesorado de Nivel Medio (88%) que entre los de primario (85,6%) y de inicial (82,7%). Cabe destacar que esta afirmación supone la presentada a continuación.

13.5. “Hay factores que determinan que los alumnos tengan diferentes capacidades de aprendizaje”

Esta afirmación, con niveles más bajos (81% en promedio) reproduce en líneas generales los niveles de asentimiento de la misma. Sin embargo, encontramos diferencias cuando se formula la cuestión de las capacidades de aprendizaje de otra manera bajo la afirmación “todas las personas tienen la misma capacidad de aprender.”

13.6. “Todas las personas tienen la misma capacidad de aprender”

Encontramos que, aún cuando la afirmación es básicamente la inversa a “hay factores que determinan que los alumnos tengan diferentes capacidades de aprendizaje”, las opiniones aparecen más divididas (42,5% de acuerdo y 46,5% de desacuerdo). Una posible interpretación de esta variación podría ser que “capacidad” remita a lo innato y “factores” a lo adquirido, lo que explicaría los grados variables de asentimiento según la concepción que se tenga de sus pesos respectivos en el proceso de aprendizaje.

Compárese estas dos afirmaciones con una que se sigue de ellas como consecuencia y que se detalla a continuación.

13.7. “La clave de un buen sistema educativo es que logre que todos los alumnos adquieran los mismos conocimientos”⁵⁷

Aquí, el asentimiento cae bruscamente al 67,2% y la discrepancia casi triplica la de las afirmaciones precedentes (13%). Todo esto nos habla de un número relativamente alto de estudiantes que **duda de que un buen sistema educativo deba procurar la adquisición de conocimientos en forma igualitaria**. Una vez más, y de manera similar a lo dicho respecto al par motivación/capital económico, las variaciones regionales son sugerentes. De esta forma, como puede verse, el asentimiento es mayor en aquellas regiones con menor capital económico en términos generales. Una vez más, esto podría interpretarse en el sentido de que en aquellas regiones donde la adquisición de capital escolar es subsidiaria respecto a la acumulación de capital cultural, encuentran menor asentimiento respecto a la obligación del sistema educativo de asegurarlo, en la medida en que muchos de ellos lo tienen asegurado. Siendo así, apenas puede extrañar que la variación sea consistente a nivel del capital escolar de los padres o NSE (Ver Cuadro 3.71 en Anexo) o que los asistentes a ISFD públicos registren mayores niveles de asentimiento que los que concurren a privados (69,9% contra 61,2% respectivamente). Más sorprendente todavía, resulta que los valores de asentimiento desciendan con la edad o con el avance de la formación, aunque no puede descartarse que el descenso esté ligado a un creciente escepticismo respecto a las posibilidades reales del sistema educativo de lograr ese objetivo, lo que hace que los respondientes minimicen el horizonte normativo implicado en la afirmación porque, de todos modos, no sería posible alcanzar el objetivo.

13.8. “El rol principal del docente es transmitir conocimientos socialmente valorados”

Un 64,9% de los respondientes adhiere a esta afirmación, emparentada con la anterior, mientras que un 13,1% la niega. Lamentablemente, no está claro qué implica esta negación, esto es, cuales la proposición que los respondientes tenían en mente como contrapuesta a la afirmación. Sin embargo, podemos encontrar una pista en el hecho de que experimenta la misma clase de variación que la anterior: la adhesión varía inversamente al nivel socioeconómico de la región, aumenta en los ISFD públicos y cuanto menor es el nivel educativo de los padres mientras que disminuye con la edad y con el avance en la formación.

13.9. “Para ejercer la docencia es necesario tener vocación antes que nada”

Como hemos argumentado ya más de una vez, la cuestión de la vocación docente sigue apareciendo firmemente instalada dentro de las respuestas de los estudiantes. Incluso cuando el porcentaje de asentimiento no sea avasallador, supera los dos tercios (67%) y los que niegan la afirmación representan apenas el 12%. Las adhesiones más altas se encuentran en la Región Pampeana Mendoza y Santa Cruz, GBA y CABA, entre los que cursan el Profesorado de Nivel Inicial (quince puntos porcentuales en promedio por encima del resto) entre las mujeres y entre los que concurren a establecimientos privados, sin que la edad, el avance en la carrera o el nivel educativo de los padres parezcan ser aquí factores de peso.

13.10. “Muchas de las cosas que hacen a un buen docente no pueden enseñarse”

Esta reformulación parcial -aunque no del todo equivalente- de la afirmación anterior, en términos de disposiciones, hace descender comparativamente los niveles de asentimiento (49,5% y 18,2% de disenso) y aplanar, o incluso invierte, las tendencias mencionadas respecto a la afirmación precedente. Esta diferencia puede explicarse, al menos en parte, creemos, por la ya referida “eficacia simbólica” del término “vocación” y las adhesiones más o menos irreflexivas que suscita al interior del sistema educativo y sus instituciones, al menos en términos de algo que “hay que decir” más allá de que se crea firmemente en su importancia.

⁵⁷ Los niveles de asentimiento relativamente bajos con relación a esta proposición y a la siguiente cobran especial relevancia si tenemos en cuenta que entran en tensión con la obligatoriedad de la enseñanza secundaria establecida recientemente por ley, que supone -al menos en parte- el asentimiento de lo que estas proposiciones afirman.

13.11 y 13.12. “Las actividades grupales son las más importantes para un buen proceso de aprendizaje” y “El aprendizaje debe basarse ante todo en trabajos individuales”

Complementarias la una de la otra, las adhesiones a ambas afirmaciones registran asentimientos y disensos igualmente complementarios (al menos en términos generales). Resulta claro, a partir de su comportamiento conjunto, que “lo grupal” y “el trabajo de equipo” se encuentran bastante bien instalados dentro del imaginario de las prácticas deseables y que “lo individual”, aunque no siempre objeto de rechazo, implica un valor de segundo orden. Resulta interesante que las adhesiones a ambas afirmaciones decrezcan con el avance del alumno en el proceso de formación, lo que sugeriría que una combinación de estrategias colectivas e individuales es crecientemente considerada como la mejor alternativa a medida que los alumnos avanzan en la carrera.

14. Opiniones sobre la evaluación en general

Al pedirse a los respondentes que se pronunciaron sobre el sentido y propósito de los exámenes mostrando su acuerdo o desacuerdo con un conjunto de proposiciones, los niveles de asentimiento se agruparon en cuatro segmentos claramente relacionados.

En primer lugar, los que encontraron mayor grado de asentimiento fueron los que acompañaban la afirmación “los exámenes son una forma de apreciar el grado de aprendizaje logrado por los alumnos” (85,8%), seguido por “los exámenes son un mecanismo para reorientar la estrategia pedagógica y didáctica” (73,7%). Ambos hacen hincapié en el examen como instrumento y canal de “feedback” entre docentes y alumnos, lo cual constituye una afirmación “pacífica” y políticamente correcta en los ámbitos educativos contemporáneos.

Las tres siguientes, “los exámenes son un mecanismo para alentar el trabajo y el esfuerzo de los alumnos”, “los exámenes son una forma de favorecer la creatividad y la capacidad crítica de los alumnos” y “los exámenes son un dispositivo para elevar el nivel de exigencia y calidad de la educación ofrecida”; obtuvieron niveles similares de asentimiento (61,6%, 60% y 57,9% respectivamente). Con mínimas variaciones, las proposiciones “los exámenes son un medio de favorecer el logro de la excelencia en el aprendizaje” y “los exámenes son un mecanismo para facilitar el aprendizaje” registran también niveles comparables de asentimiento (47,7% y 47,3% respectivamente). Lo que encontramos aquí es otra dimensión también relativamente poco problemática: la de los exámenes como estímulo de disposiciones y actitudes consistentes con una educación de calidad en los alumnos.

Por último, la proposición que concita menos apoyo y que es más vehementemente recusada es “los exámenes son un mecanismo de selección de acuerdo al merito”, con la que solo el 36% está de acuerdo y que el 27,9% recusa de plano. Apenas cabe duda alguna de que el rechazo está ligado a la impugnación del componente explícitamente selectivo y meritocrático enunciado en la afirmación, que choca de plano con los imperativos morales y políticos de una educación igualitaria, imperativos que, sin embargo, veremos que son seriamente puestos en duda en la sección inmediatamente siguiente, cuando se pregunta por los objetivos de la educación.

15. Opiniones sobre los objetivos de la educación en general

Cuando se pidió a los estudiantes que se pronunciaron sobre el carácter prioritario de una serie de objetivos posibles para la educación⁵⁸, los resultados fueron sumamente sugestivos. De todos los objetivos listados, el que obtuvo mayores cuotas de asentimiento fue “Transmitir valores morales”, cuyo asentimiento alcanza el 60% y se eleva al 64% en CABA. Resulta interesante señalar que los porcentajes de asentimiento descienden bruscamente con la edad y, en menor medida, con el avance de los alumnos en la carrera.

⁵⁸ Las respuestas no son excluyentes entre sí, ya que lo que se pedía de los respondentes era que priorizaran algunos de entre la lista general de objetivos presentados.

Los porcentajes de asentimiento son también levemente mayores entre los alumnos de ISFD privados (62%) que en los de públicos (59%) y aumentan en proporción directa al nivel educativo de los padres⁵⁹. Predeciblemente, el peso de esta elección es mayor en estudiantes del Profesorado en Nivel Inicial que en los de Primario (66% y 62% respectivamente) y mayor en estos últimos que en los de Medio (52%).

Los resultados correspondientes al segundo objetivo en orden de asentimiento (“Preparar para la vida en sociedad”, con un 58%) también se comportan de manera interesante. Si bien los porcentajes de asentimiento también decrecen con la edad, aumentan a medida que los alumnos avanzan en la carrera, al igual que en relación con el nivel educativo de los padres. Por su parte, las tendencias en relación con la carrera cursada y con el NSE del respondente se difuminan.

Más interesante aun es el comportamiento del asentimiento al tercer objetivo, “transmitir conocimientos, actualizados y relevantes”, que registra un 54% de asentimiento. La adhesión a este objetivo aumenta con la edad, pero luego de haber aumentado con la transición que lleva del comienzo a la mitad de la carrera, desciende para los alumnos que se encuentran completándola. Como es de esperar, el asentimiento es mayor entre los estudiantes del profesorado de media que en los de primario y entre estos que en los de inicial, correlativamente con la disminución del peso de los componentes sociabilizadores y el aumento de los disciplinarios a medida que el alumno transita el sistema educativo. Y como vimos en otras ocasiones, el asentimiento a esta proposición baja a medida que aumenta el nivel educativo de los padres, muy probablemente en relación con las razones ya adelantadas respecto de la transmisión y posesión de capital cultural extraescolar⁶⁰.

“Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico” registra niveles similares de asentimiento (53%). Sin embargo, aparece aquí por vez primera una notoria variación regional: los valores más altos se encuentran en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz (60%) y el GBA (57%) y los más bajos en el NOA (44%) y NEA (40%). También aquí el asentimiento aumenta notoriamente con la edad. Podemos conjeturar que esta variación es consistente con la cercanía de las generaciones mayores a circunstancias históricas en las cuáles la adquisición del espíritu crítico y las posibilidades de ejercitarlo estaban severamente limitadas. Cabe destacar también que el asentimiento es mayor en los alumnos de ISFD privados que en los de los públicos (56% frente a 52%) y que aumenta a medida que los alumnos transitan la carrera.

Por otro lado, lo que podríamos denominar la “función integradora” de la educación, expresada en el objetivo “promover la integración de los grupos sociales más postergados de la sociedad”, ocupa un lugar intermedio en la distribución de las preferencias de los entrevistados, a una considerable distancia del primer “bloque” representado por los fines que acabamos de considerar (33% de respondentes). En la distribución, la frecuencia de encuestados que declaran prioritario este fin aumenta con la edad, sobre todo a partir de los 25 y los 31, donde pasa a 36% y 43% respectivamente. Asimismo, el porcentaje de respondentes que declara prioritario este objetivo disminuye con el nivel educativo de los padres (de 35% a 32% y a 30%, a medida que nos desplazamos de respondentes con padres de menor a mayor nivel educativo) y en menor medida con el NSE del respondente (35% para los niveles bajo y medio, 28% para los de alto). Podemos leer estos datos a la luz del argumento de Maristella Svampa (2005), quien señala que las generaciones más recientes de sectores medios urbanos “ganadores” habrían internalizado y naturalizado la nueva estructura social post-neoliberal y abandonado la pretensión integradora de los populismos de mediados del siglo XX.

“Formar para el trabajo” aparece seleccionado como prioritario por un 26% de los respondentes, porcentaje que se incrementa al 35% para el NOA y al 29% para el NEA. La proporción es mayor en respondentes varones (30%) que en mujeres (25%) y en estudiantes de ISFD públicos (27%) que privados (22%). La variación desciende según el nivel educativo de los padres pero en forma apenas apreciable (26%, 25%, 24%). Indudablemente, este valor es resultado de una tensión entre dos expectativas contradictorias: por una parte, los restos de la antigua ambición de la escuela (y sobre todo

⁵⁹ La lectura de este nivel de asentimiento recibe iluminación adicional si la comparamos con las actitudes morales expresadas por nuestros respondentes respecto de una serie de comportamientos trasgresores, de los cuales nos ocuparemos en breve.

⁶⁰ Sin embargo, esta tendencia no se registra en relación con el capital económico (el NSE del respondente).

de la escuela media) como preparación y antesala de la inserción laboral; por el otro, un pesimismo creciente -y ciertamente no desprovisto de sustento- respecto de las posibilidades de la escuela de funcionar como condición suficiente para la inserción laboral (que constituye una condición necesaria no constituye objeto de discusión alguna).

Cuando pasamos a los objetivos seleccionados por una menor cantidad de docentes, los descensos son más abruptos. Así, “crear hábitos de comportamiento” registra un 14% de adhesión y “seleccionar a los sujetos más capacitados” y -de manera algo más sorprendente- “proporcionar conocimientos mínimos” un 6%. A diferencia de estas dos últimas dimensiones, que no registran variaciones significativas a lo largo de ninguna de las dimensiones analizadas, la primera de ellas registra un porcentaje de adhesión levemente mayor en CABA (19%) y un descenso marcado con la edad (19%, 16%, 12% y 11% para los cuatro grupos de edad empleados) y una mayor frecuencia de adhesión en estudiantes de ISFD privados (17%) que públicos (14%).

16. Uso de TIC y actitudes respecto de las mismas

16.1. Uso de TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ocupan un lugar importante y poderoso en el imaginario de la escuela contemporánea y de sus agentes y son citadas con frecuencia por ello, ya como panacea universal, ya como amenaza previsible. Siendo así, a los efectos de evaluar el posicionamiento de los estudiantes respecto de ellas, los mismos fueron interrogados acerca del uso que hacen de diversas TIC.

Como resultaba hasta cierto punto previsible, encontramos en líneas generales un uso casi omnipresente entre los estudiantes de los servicios SMS de la telefonía celular (93%) y un uso sumamente extendido de aplicaciones y servicios relacionados con Internet (como buscadores, 82%, o correo electrónico, 81%). Frecuencias algo menores (aunque siempre relativamente altas) registra el uso de procesadores de texto (74%).

Si bien el uso de telefonía celular aparece como relativamente homogéneo a lo largo del país (con una frecuencia ligeramente mayor en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz, GBA y CABA que en NOA y NEA) los servicios en plataforma PC exhiben importantes diferencias regionales, indudablemente ligadas tanto a la facilidad de acceso al hardware requerido como, en los dos primeros casos, a la extensión del servicio y al alcance regionalmente sesgado de los proveedores de Internet. También aparecen diferencias entre los usos de varones y mujeres (aunque cabe destacar que nunca son excesivamente marcadas). Así, las mujeres usan más los SMS que los varones (92% contra 88%), y estos los buscadores (82% contra 80%) y en especial el correo electrónico (83% contra 77%) con mayor frecuencia que aquellas. No hay diferencias en relación con el uso de los procesadores de texto (72% en ambos casos).

En relación con la edad también se verifica una diferencia entre el uso de SMS y de los servicios sobre plataforma PC. Así, si bien el uso de SMS es relativamente uniforme para todas las edades (con un ligero descenso en los mayores de 30 años), el uso de buscadores, correo electrónico y procesadores de texto desciende para los dos últimos grupos de edad (25 a 29 y mayores de 30 años), muchas veces en forma abrupta para el último grupo. Asimismo, como cabe esperar, los porcentajes de uso de TIC son mayores para los alumnos de ISFD privados que para los de públicos (una vez más, la brecha es menor en el caso de los SMS), lo cual puede adjudicarse a una diferencia socioeconómica que influye en las posibilidades de acceder al hardware requerido. Los porcentajes aumentan progresivamente también con el avance en la carrera, el nivel educativo de los padres y el NSE del respondente, aunque, una vez más, las diferencias entre SMS y tecnologías con soporte PC sean notorias (con una mayor homogeneidad en el primer caso que en el segundo).

Más irregular es el uso de herramientas de chat o MI (Mensajería Instantánea), al que el 56% de nuestros respondentes recurren con frecuencia. En este punto, si bien las tendencias son homólogas a las registradas para las restantes tecnologías de soporte PC, las diferencias -ya sea regionales, de sexo, etarias, por clase de ISFD, por nivel educativo de los padres o por NSE - son muchísimo más abruptas (en particular la edad, ya que la frecuencia con la cual los menores de 19 usan estos servicios prácticamente dobla la de los mayores de 30). La única excepción a esto es la trayectoria en la carrera, en la medida en que no se registran diferencias sistemáticas según el segmento de la misma en que los estudiantes se encuentren. Comparado con las restantes aplicaciones de soporte PC, esto puede ser

leído en el sentido de que, a diferencia de lo que ocurre con aquellas, el chat es meramente “recreativo” y siendo así, la carrera no exige un uso cada vez más intensivo del mismo, lo que sí sucedería con los buscadores o el procesador de textos.

Las planillas de cálculo, por su parte, registran un porcentaje de uso análogo (aunque algo más irregular) que el de los procesadores de texto, si bien a un nivel más bajo (aproximadamente la mitad).

16.2. Representaciones acerca de las TIC

Las actitudes respecto de las TIC, en términos generales, son consistentes con los altos grados de uso declarados por los respondentes. Así, las actitudes abiertamente apocalípticas o de abierto rechazo registran los niveles más bajos de adhesión: solo un 32,6% está dispuesto a afirmar que las TIC “van a contribuir a deshumanizar la enseñanza y las instituciones pedagógicas” (y un 42,2% manifiesta un desacuerdo vehemente con esta afirmación) y aun menos (22,1%) opinan que las TIC “van a reemplazar parcialmente el trabajo de los docentes en el aula” (un 55% opina que no es así). Si bien para la primera afirmación las variaciones regionales son relativamente menores (un mínimo de 30,8% de acuerdo en el NEA, un máximo de 34,6% en la CABA), en el caso de la segunda hay una gradación clara de recelo en las diversas regiones del país.

Asimismo, en ambos casos los porcentajes de adhesión son mayores para los varones que para las mujeres y decrecen con la edad (una vez más, en forma más marcada para la segunda afirmación que para la primera).

Las afirmaciones que registran mayores niveles de acuerdo, en el otro extremo, son la de que el uso las TIC “va a ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento por parte de los alumnos” (70,4%) y la de que “son recursos que facilitarán la tarea de los docentes en las aulas” (65,1%). Como puede verse, es en su rol auxiliar de “facilitadoras” o “amplificadoras” que las TIC concitan los mayores niveles de adhesión. Sin embargo, no se trata de una adhesión entusiasta o irreflexiva, como lo muestran los niveles de acuerdo con las restantes dos proposiciones: un 56% de los respondentes afirman que el uso de las TIC “va a alentar el facilismo de los alumnos” y solo un 52,6% se muestra positivamente seguro de que “permitirán mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje”, mientras que un 14,6% opina que no será así. Interesantemente, para este último caso, la “gradación del recelo” a la que nos referíamos más arriba se transforma en su imagen especular aproximada, una “gradación del escepticismo”.

Incluso a riesgo de una conjetura demasiado audaz, se puede suponer que en aquellas regiones donde el acceso y uso de las TIC es menor aumentan las esperanzas respecto de un uso aún no concretado, mientras que en aquellas en las cuales se encuentran más difundidas el escepticismo aumenta a medida que su extensión no viene acompañada de sus efectos esperables o esperados.

17. Posicionamientos morales

Con el objeto de evaluar los posicionamientos morales generales de nuestros encuestados, se les ofreció una lista de comportamientos respecto de los cuales debían expresar su opinión, en una escala que oponía en sus extremos “aceptable”, para aquellas conductas que no fuesen vistas como moralmente problemáticas, e “inaceptable” para aquellos objetos de abierta censura.

Los comportamientos objeto de evaluación pueden ser reunidos en las siguientes categorías:

a) Transgresiones a leyes o disposiciones que regulan la vida pública o a normas morales generalmente consensuadas:

- Agredir físicamente a alguien para responder a un insulto
- Coimear a funcionarios públicos
- Colarse en el transporte público
- Dañar bienes públicos (teléfonos, plazas, etc.)
- Faltar al trabajo simulando enfermedad
- Mentir para conseguir un trabajo

- No declarar a la DGI el total de los ingresos
- Pasar los semáforos en rojo

b) Prácticas privadas (legales o ilegales) que ponen en riesgo la salud física de quien las realiza:

- Emborracharse
- Fumar marihuana ocasionalmente
- Usar drogas duras (heroína, etc.)

c) Infracciones a la moral sexual burguesa de inspiración cristiana:

- Convivir sin estar casado
- Divorciarse
- Tener experiencias homosexuales
- Tener relaciones sexuales sin estar casado
- Tener una relación con una persona casada

Los dos comportamientos que suscitaron la mayor cantidad de condenas son “dañar bienes públicos (teléfonos, plazas, etc.)” (93,9% de nuestros respondentes lo declararon inaceptable) y “llevarse un producto de un negocio sin pagar” (93,5%). Les siguen dos bloques conformados por “usar drogas duras (heroína, etc.)” (88%) y “coimear a funcionarios públicos” (87,1%), por un lado, y “agredir físicamente a alguien para responder a un insulto” (82,9%) y “pasar los semáforos en rojo” (81,2%). Reciben menores porcentajes de rechazo “faltar al trabajo simulando enfermedad (78,3%), “fumar marihuana ocasionalmente” (75,1%) y “colarse en el transporte público (70,3%).

El primer gran salto se produce en relación con el comportamiento “mentir para conseguir un trabajo”, cuyo rechazo desciende al 55%. Al mismo tiempo, aquellos que declaran “aceptable” esta conducta alcanzan el 13%, el porcentaje más alto hasta este punto, teniendo en cuenta que respecto de las conductas arriba listadas la aceptación no superaba en ningún caso el 5%. “Emborracharse”, “no declarar a la DGI el total de los ingresos”, “tener una relación con una persona casada” y, en menor medida, “tener experiencias homosexuales” también registran niveles similares de rechazo (54,3%, 53,2%, 52,7% y 48,2% respectivamente) aunque los niveles de aceptación son también menores, especialmente en los dos primeros casos (9,1%, 4,5%, 10,5% y 10,5% respectivamente).

Finalmente, para los tres últimos comportamientos “divorciarse”, “tener relaciones sexuales sin estar casado” y “convivir sin estar casado” -el porcentaje de aceptación (37,3%, 51,9% y 60,4%) supera abrumadoramente el de rechazo (14,7%, 11% y 10%) sugiriendo hasta qué punto estos tres comportamientos relacionados con la moral sexual han ganado aceptación, si no pacífica al menos ampliamente consensuada, en la opinión pública en las últimas décadas, aunque más no sea en la sensación de que oponerse a ellos no es “políticamente correcto”.

17.1. Diferencias regionales

Sin embargo, hemos estado hasta aquí discutiendo simplemente las cifras generales de adhesión y rechazo y debemos tener en cuenta que esta sección del cuestionario es probablemente la que registra mayores diferencias en relación con casi cualquiera de las variables que se elija considerar (con la posible excepción del NSE del respondente).

A lo largo de las diferentes **regiones** del país, por ejemplo, los niveles de rechazo y ordenación frecuentemente cambian su orden, sobre todo en la parte central de la escala (los primeros dos y los últimos tres comportamientos permanecen constantes en términos generales). Algunas variaciones de nota se registran respecto de comportamientos con diverso grado de aceptación a lo largo del país. Por ejemplo, “fumar marihuana ocasionalmente” es declarado inaceptable en el NOA y el NEA por el 82,8% y 89,5% de los respondentes, respectivamente (lo cual la mantiene en el cuarto lugar de rechazo que ocupa en el promedio), mientras que en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz y GBA descienden a 77% y 72% (lo cual lo hace descender al octavo puesto) y en CABA a 55% (lo cual implica un noveno lugar, por debajo, por ejemplo, de “colarse en el transporte público” o “faltar al trabajo simulando enfermedad”). Claramente esto nos habla de una creciente aceptación de la marihuana en sectores

sectores urbanos que ya ha sido documentada por varios estudios antropológicos que se han ocupado del tema. “Emborracharse” es otro ejemplo interesante: si en NOA y NEA los porcentajes de rechazo son del 63,3% y 61,2% respectivamente (esto es, superiores al promedio, colocando este comportamiento en el décimo lugar en cuanto a rechazo), en GBA y en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz descienden a 56,7% y 54,6% (lo que implica, en este último caso, un descenso de tres lugares en la escala). En CABA, por su parte, el rechazo alcanza tan solo un 33,5%, lo que se sitúa en las inmediaciones de los tres últimos comportamientos que, como hemos visto, gozan de amplia aceptación en términos generales. En lo que hace a la (in)aceptabilidad de “tener experiencias homosexuales”, la diferencia es notoria en relación con la diferencia entre entornos más y menos urbanizados y/o cosmopolitas. Así, en NEA y NOA los porcentajes de rechazo abierto son de 58,8% y 57,3% (muy superiores al promedio) lo cual los coloca en el undécimo lugar. En la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz el porcentaje de rechazo desciende al 53,7% lo cual implica una caída de cuatro lugares en la escala. En GBA y CABA, permanecen en el decimocuarto lugar de la escala, aunque con caídas notorias en el porcentaje de condenas (40,6% y 32,1% respectivamente). Valores similares encontramos en torno de “tener una relación con una persona casada”, para la cual la condena es menor en GBA (50,9% y CABA 40,2%) que en el resto de las regiones del país (en torno del 56%).

17.2. Diferencias por sexo

Si pasamos a la diferencia por sexo, encontramos que varones y mujeres difieren sistemáticamente en muchas de sus evaluaciones. Para comenzar, los porcentajes de rechazo de los hombres son casi invariablemente inferiores o muy inferiores a los de las mujeres excepto en dos casos reveladores: “tener experiencias homosexuales” (un 52,2% de los varones lo declara inaceptable, contra un 47,1% de las mujeres) y “divorciarse” (17% y 13,9% respectivamente). Para el primero de los casos, apenas cabe dudar de que lo que tienen en mente nuestros respondientes varones es la homosexualidad masculina, fuente de escarnio y de rechazo desde las versiones de la masculinidad más o menos hegemónicas. Respecto del segundo, esta diferencia es consistente con lo señalado por varios autores (Jelin, 1998) respecto del creciente conservadurismo “defensivo” de los varones que acompaña a la progresiva emancipación de las mujeres en algunas dimensiones relacionadas con la conyugalidad y la moral sexual.

Los primeros cuatro comportamientos (“dañar bienes públicos”, “llevarse un producto de un negocio sin pagar”, “usar drogas duras (heroína, etc.)” y “coimear a funcionarios públicos”) ocupan posiciones análogas en la escala sin importar el sexo del respondiente (aun cuando, como ya hemos señalado, los valores de rechazo de los hombres sean algo inferiores a los de las mujeres). La primera variación significativa -aunque ciertamente esperable- refiere a “agredir físicamente a alguien para responder a un insulto”: mientras que un 86,9% de las mujeres condena este comportamiento (lo cual lo coloca en el quinto lugar, inmediatamente por detrás de los cuatro más consensuados que acabamos de nombrar), solo un 68,5% de los varones comparte esa valoración (lo cual lo hace descender al séptimo lugar). Una diferencia aún mayor -y prácticamente abismal- encontramos en lo que hace a “emborracharse” y “tener una relación con una persona casada” donde los porcentajes de rechazo de las mujeres (58,4% y 58,9%) son muy superiores a la de los varones (39,8% y 29,9% respectivamente). Una vez más, podemos adjudicar estas diferencias a las expectativas diferenciales por género respecto de lo que constituye la conducta socialmente exigida (y por tanto esperable) de varones y mujeres.

Otras diferencias notorias aparecen en relación con el uso de drogas. Así, si bien ocupa el tercer puesto en cuanto a rechazo en ambos casos, solo un 80,3% de los hombres condena “usar drogas duras” (contra el 90,2% de las mujeres) y la práctica de “fumar marihuana ocasionalmente” es condenada por el 79,2% de las mujeres, pero solo por el 60,2% de los hombres. Algo parecido pasa con “colarse en el transporte público”, desaprobado por el 72,9% de las mujeres y solo el 60,8% de los hombres.

17.3. Diferencias por edad

Uno de los hallazgos más salientes de nuestro análisis es el alto nivel de “conformismo” o incluso “conservadurismo” de los menores de 19 años en relación con algunos comportamientos, expresado en niveles de rechazo considerablemente mayores que los de otros grupos de edad. Así, este

grupo de edad expresa los valores más altos de condena en relación con “fumar marihuana ocasionalmente” (80,2% lo que los equipara con los encuestados situados en el grupo de edad de mayores de 30, con un 79%), “tener una relación con una persona casada” (58,7%, más de cinco puntos porcentuales por encima del siguiente 53,4% para los de entre 20 y 25 años), “tener experiencias homosexuales” (56,7%, casi ocho puntos por encima del siguiente 48,3% para los de entre 20 y 25 años) y los tres últimos: “divorciarse” (18,3%), “tener relaciones sexuales sin estar casado” (13,7%) y “convivir sin estar casado” (11%). Al menos en lo que hace a los comportamientos referidos al rubro que hemos denominado **“infracciones a la moral sexual burguesa de inspiración cristiana”**, esta diferencia puede adjudicarse a una excesiva “idealización” del amor romántico o de pareja, expresado en el modelo hegemónico de la exclusividad, la fidelidad y el matrimonio monógamo “para toda la vida” expresado en una gran cantidad de productos culturales consumidos por jóvenes y adolescentes (canciones, lecturas, etc., entre otros).

A favor de nuestra tesis, encontramos que este “conservadurismo” parece ceñirse a las cuestiones mencionadas. En relación con otros comportamientos, los más jóvenes se muestran sistemáticamente menos “conservadores” y más “trasgresores” que el resto de los grupos de edad. Esto sucede con conductas referidas a lo que denomináramos **“trasgresiones a leyes o disposiciones que regulan la vida pública o a normas morales generalmente consensuadas”** como “llevarse un producto de un negocio sin pagar”, “dañar bienes públicos” o “pasar los semáforos en rojo” (aunque la diferencia en estos tres casos muchas veces sea mínima respecto de otros grupos de edad) diferencia que es algo mayor cuando consideramos “faltar al trabajo simulando enfermedad” (75,2% de condena con 77,7% para los dos grupos de edad siguientes) o “no declarar a la DGI el total de los ingresos” (48,8%, tres puntos por debajo del siguiente).

Igualmente interesante resulta la diferencia cuando pasamos a comportamientos relacionados con la autoafirmación como “agredir físicamente a alguien para responder a un insulto”, conducta que es rechazada solo por un 78,8% de los respondientes de este grupo (rechazo que crece proporcionalmente con la edad hasta llegar al 90,7% para los mayores de 30 años). En este último caso puede conjeturarse el efecto de la expansión notoria de lo que muchos investigadores denominan la “cultura del aguante” (Alabarces 2003, Garriga y Moreira 2006), relacionada con la capacidad de hacer valer el uso del cuerpo en determinados “lances de honor”.

En el otro extremo de la escala, con los mayores de 30 años, encontramos una situación en gran medida inversa: los adultos suelen ser más tolerantes en lo que hace a cuestiones relacionadas con la moral sexual y mostrarse más listos a condenar las conductas que transgreden la esfera pública, la convivencia o la honestidad, por ejemplo “faltar al trabajo simulando enfermedad” o “mentir para conseguir un trabajo”). También son mayores los porcentajes de condena respecto del consumo de drogas duras y alcohol (no así de marihuana). Así, esta diferencia podría expresar la percepción de los adultos de un “problema” con el alcohol y las drogas duras entre los más jóvenes.

Entre ambos extremos existe un continuum de variación, aunque las oscilaciones sean mínimas en la mayoría de los casos. Los únicos comportamientos para los cuales se registran tendencias sistemáticas son “dañar bienes públicos” y “agredir físicamente a alguien para responder a un insulto”, “pasar los semáforos en rojo”, “faltar al trabajo simulando enfermedad”, “colarse en el transporte público” y “no declarar a la DGI el total de los ingresos” (para los cuales el porcentaje de condena aumenta sistemáticamente con la edad) y aquellas relacionadas con la moral sexual, como “tener una relación con una persona casada”, “tener experiencias homosexuales”, “divorciarse”, “tener relaciones sexuales sin estar casado” y “convivir sin estar casado”) que verifican una trayectoria en forma de U (valores más altos de rechazo en los extremos y menores en los grupos centrales de edad).

Resulta interesante comparar estas tendencias relacionadas con la edad con las que involucran la posición del alumno a través de la carrera, en la medida en que las diferencias notorias permiten conjeturar un efecto de socialización al interior de los institutos (aunque transformar esta conjetura en hipótesis implicaría un seguimiento longitudinal y no una yuxtaposición de cortes transversales que vuelve la conjetura vulnerable a un efecto de cohorte). Sin embargo, en su mayoría las tendencias registradas acompañan las registradas en relación con la edad aunque en porcentajes menores. Esto que permite inferir que, suponiendo que la edad y el avance en la carrera en un gran número de casos se incrementan al unísono, los efectos de la edad son los que se perciben indirectamente a través de estas categorías. Incluso en aquellos casos en los que lo que eran oscilaciones más o menos pequeñas

se transforman en tendencias más o menos sistemáticas no podemos descartar que se trate de un artificio debido a los diferentes criterios de corte de categoría. Solo cabría hipotetizar un efecto de socialización allí donde las diferencias son lo suficientemente marcadas, como en el caso del “uso de drogas” ya se trate de drogas duras como de marihuana o alcohol, comportamientos para los cuales la desaprobación decrece a medida que avanza la trayectoria de los respondentes.

17.4. Diferencias por nivel educativo de los padres

Finalmente, si tomamos en cuenta el nivel educativo de los padres del respondente, encontraremos que la regla general es que los niveles de desaprobación disminuyan a medida que aumentan los niveles educativos, lo cual corrobora indirectamente lo argumentado muchas veces respecto del “conservadurismo” de los sectores populares y del “cosmopolitismo” de los sectores más educados. Se registran solo tres excepciones: “colarse en el transporte público” (donde los valores de rechazo son levemente mayores en la categoría más alta que en la intermedia, aunque la variación entre las tres es en todo caso menor), “no declarar a la DGI el total de los ingresos” y “mentir para conseguir un trabajo”. En estos últimos dos casos los valores de rechazo son más altos en los respondentes con padres de mayor nivel educativo, lo que los aproxima a los situados en el otro extremo de la escala por oposición a que ocupan el lugar intermedio.

17.5. Análisis sobre la base de un Índice de Posicionamiento Moral (IPM)

Con el objeto de proceder a un análisis más pormenorizado de los posicionamientos morales de los respondentes se procedió a la construcción de un **Índice de Posicionamiento Moral (IPM)**⁶¹, que divide las respuestas en tres posiciones: “**conservador**”, “**moderado**” y “**progresista**”. Los resultados del análisis muestran variaciones significativas en relación con distintas variables.

La tendencia para las variaciones por **sexo** es que los varones se concentren más a medida que vamos desde las posiciones conservadoras a las progresistas mientras que el caso de las mujeres es el inverso. Los resultados también varían al considerar la escuela secundaria en la que se realizaron los estudios: entre los egresados de las escuelas **públicas** es más frecuente encontrar posicionamientos conservadores que moderados y moderados que progresistas, mientras que en las escuelas **privadas laicas** la situación es la inversa y en las **privadas religiosas** la distribución es más equilibrada, con una ligerísima tendencia a concentrarse en los extremos.

Haberse desempeñado o **desempeñarse como docente** en el sistema formal también parece guardar relación con el IPM. Aquellos que se desempeñan o se han desempeñado como docentes tienden a agruparse hacia el extremo progresista de la escala, mientras que aquellos que no tienen una trayectoria comparable lo hacen hacia el extremo conservador.

Si analizamos lo que sucede en relación con la **distribución regional del IPM**, encontramos, consistentemente con lo ya expuesto, que mientras que en el interior del país las posiciones conservadoras predominan sobre las moderadas y estas sobre las progresistas, en el AMBA la situación es la inversa (de manera particularmente notoria en la CABA).

Las variaciones por **nivel educativo de los padres** también se muestran hasta cierto punto predecibles y consistentes con lo expuesto anteriormente y las variaciones por edad reproducen lo ya dicho acerca del conservadurismo relativo de los más jóvenes, aunque muestren mayores disparidades en los restantes grupos de edad.

⁶¹ Para la construcción del índice se seleccionaron 5 ítems sobre relaciones sexuales y de pareja (c, g, j, k, m) y se promedió la suma de puntajes con la cantidad de respuestas válidas (1 a 3) con el objeto de evitar sesgar el índice hacia la posición más baja (conservadora). Asimismo, se descartaron casos con menos de 3 respuestas válidas en los cinco ítems (4,9%) lo cual evita sesgar la variable utilizando casos en los que se asigna más del 50% de su valor en el índice. La escala final va de 1 a 3 y los puntos de corte son simétricos en las categorías extremas de la variable: 1-1,66; 1,67 a 2,33; 2,34 a 3.

18. Consumo de medios informativos

Una bibliografía demasiado numerosa para ser citada hace hincapié en el papel central que los medios masivos de comunicación ocupan en la construcción de la imaginación colectiva de sus consumidores. Aun alejándonos de posiciones mecanicistas que ven en los medios una “manipulación” de conciencias inocentes, apenas puede dudarse de que les cabe un papel central en la construcción y refuerzo de representaciones sociales variadas. Siendo así, nuestra investigación buscó evaluar el consumo de medios informativos de nuestros entrevistados.

A la luz de nuestra muestra, se puede afirmar inequívocamente que en términos generales los noticieros de TV son la principal elección de los estudiantes de ISFD a la hora de informarse, seguidos por la radio. Esta afirmación es cierta de todas las regiones del país, aunque la proporción de TV y radio en relación con otros medios (en especial los diarios en Internet) sea menor en NOA o NEA que en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz, GBA o CABA, consistentemente con los patrones de uso declarados de esta última tecnología a los que nos hemos referido.

Asimismo, la TV y la radio son preferidas por las mujeres en relación con los hombres, mientras que en el caso de los diarios en Internet la relación es inversa. Asimismo, si bien el uso de la TV y la radio como fuentes de información se mantienen relativamente constantes con la edad y con el avance en la carrera, la lectura de diarios en Internet aumenta en proporción directa con ambos y es igualmente mayor en alumnos de ISFD privados que de públicos (una vez más, consistentemente con lo que hemos visto para el caso del uso de las TIC). Sin embargo, la mayor diferencia se da en relación con el nivel educativo de los padres. Allí la TV y la radio registran una tendencia de reporte decreciente a medida que aumenta el nivel educativo de los padres, mientras que la lectura de diarios en Internet prácticamente se duplica cuando se comparan los niveles de más alto nivel educativo con los más bajos (tendencia en todo análoga a la que cabe encontrar en relación con el NSE del respondente).

El recurso a los diarios en papel, por su parte, muestra una distribución de frecuencias mucho más irregular, en la medida en que puede suponerse que los mismos compiten por un lado con la TV y la radio y por el otro con la lectura en Internet. A veces ambas tendencias corren en paralelo, a veces se oponen. Como quiera que sea, la mayor parte de quienes declaran leer diarios dicen leerlos algunas veces a la semana (52%) o una vez por semana (35%), y solo un 13% dice hacerlo todos los días. Esto señala una limitación importante a lo que se puede afirmar a partir de un estudio como el nuestro en la medida en que, como las ciencias sociales saben desde hace mucho, el acto de “informarse” rara vez se confía a un único medio o soporte, sino que hay una serie de configuraciones complejas que combinan, o contraponen medios en frecuencias y distribuciones sumamente irregulares y variables.

19. Uso del tiempo libre

19.1. Tiempo libre al interior del hogar

Cuando se indaga acerca del uso que nuestros entrevistados hacen de su tiempo libre, tanto al interior como fuera del hogar, las preferencias de nuestros respondentes marcan una serie de tendencias a la vez notorias y consistentes con algunas previsiones de la investigación acerca del perfil de los estudiantes de ISFD.

Así, al **interior del hogar**, un 66% de nuestros respondentes⁶² coloca a la TV como actividad principal a la que se le dedica el tiempo libre. Esta tendencia experimenta una marcada variación regional (77% en el NOA, 74% en el NEA, 64% en RPMSC, 63% en GBA y 61% en CABA) que se presta, aunque con algunas dificultades, a una interpretación en términos de alternativas disponibles: a mayor posibilidad de acceso a dispositivos alternativos de entretenimiento hogareño, menor consumo televisivo. Si bien no hay diferencias notorias por sexo, entre alumnos de institutos públicos o privados o por NSE (ninguna en relación con el nivel educativo de los padres) sí aparece una tendencia marcadamente decreciente a medida que aumenta la edad, y una ligeramente decreciente relacionada con el avance en la carrera, lo que revela que sería aquí la edad el factor más relevante.

La realización de **actividades en familia** ocupa el segundo lugar en la lista de actividades se

⁶² Las respuestas no son excluyentes.

leccionadas por nuestros respondentes, ya que un 50% declara dedicarle su tiempo libre en el hogar (con un valor notoriamente discordante de 38% para CABA, lo que uno puede adjudicar tentativamente tanto al mayor impacto del proceso de individualización como a la variedad y diversidad de tecnologías de entretenimiento disponible al interior de los hogares de la región). La diferencia aquí entre hombres y mujeres es notoria (33% y 54% respectivamente), hecho que es factible adjudicar a las respectivas expectativas de género y al rol que marcan para la mujer en el ámbito de lo doméstico/privado y para el hombre en el ámbito de lo público. Los valores también aumentan marcadamente con la edad, lo que tampoco resulta sorprendente en la medida en que el aumento de edad suele ser concomitante con la asunción de crecientes responsabilidades familiares, sobre todo parentales.

Más allá de estas dos actividades, la dispersión es mayor. Un grupo que incluye **la lectura de libros, los hobbies, el cine hogareño y la navegación por Internet**⁶³ ronda el 30-35% (aunque esta última sigue el patrón ya analizado para el consumo de TIC).

19.2. Tiempo libre fuera del hogar

Fuera del hogar, las actividades se encuentran más dispersas, lo cual no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que resultan más vulnerables a la irregularidad de la oferta. Así, las actividades seleccionadas por la mayoría de nuestros respondentes, salir a comer o a tomar algo (65%) y paseos, (63%), son las menos sujetas a la irregularidad mencionada, aunque cabe destacar que la distribución regional los encuentra con mayor predominancia en las regiones con mayor oferta. Respecto de la primera opción el pico lo registra CABA, donde el 71% de los respondentes seleccionan esta actividad, mientras que el menor porcentaje corresponde al NOA con el 59%. Asimismo, las mujeres la seleccionan con mayor frecuencia (67%) que los hombres (56%) y aparece una esperable vinculación con el NSE (la frecuencia de elección aumenta con el mismo), ya que es una actividad que requiere recursos. Los paseos, por su parte, registran una distribución regional irregular y una correlación inversa tanto con el capital económico (NSE) como el cultural (nivel educativo de los padres) lo que sugiere que se trata de una actividad “residual”, que aparece como alternativa de base a “no hacer nada”.

Las actividades que involucran el cuerpo, como **ir a bailar, practicar deportes o concurrir al gimnasio**, también son elecciones habituales de nuestros encuestados (37%, 30% y 22% respectivamente), si bien los valores en GBA son considerablemente más bajos que el promedio en los tres casos. Aunque ir a bailar y concurrir al gimnasio parecen registrar grados similares de preferencia entre hombres y mujeres, queda claro que practicar deportes es una actividad notoriamente preferida por los varones (67%, contra 20% de mujeres), aunque la participación decrece con la edad (no tanto como “ir a bailar”, actividad fuertemente marcada por la edad, pero más que la concurrencia al gimnasio, que aparece más uniformemente distribuida entre los distintos grupos de edad).

La concurrencia al **cine** (21%) o a **recitales** (15%) aparece a nivel regional claramente marcada por la oferta: GBA y CABA duplican o triplican los porcentajes encontrados en NOA o NEA. Respecto del cine, la frecuentación declarada registra un leve pero sostenido aumento con la edad y una diferencia marcada entre alumnos de ISFD públicos y privados (18% y 27% respectivamente). Más marcadas son las tendencias relacionadas con el capital cultural (nivel educativo de los padres) y económico (NSE), cuyo aumento es concomitante con el aumento de la concurrencia al cine. Respecto de los recitales -salvando la aclaración ya adelantada respecto de su distribución regional- la frecuentación es más pareja (si bien los varones declaran concurrir más que las mujeres, 20% y 14% respectivamente), lo cual puede entenderse en relación con las mayores facilidades (sobre todo económicas) para la concurrencia a actividades de este tipo.

Las **peñas o recitales folklóricos** representan, a nivel regional, la imagen especular de los **recitales** y el **cine**, lo cual sugiere que ocupan un lugar homólogo al que estos ocupan en las restantes regiones del país. Sin embargo, a diferencia de los recitales, la frecuentación aumenta con la edad, es mayor en estudiantes de ISFD públicos que privados y decrece con el capital cultural y económico (en menor medida) de los respondentes. Finalmente, ocupan una categoría claramente residual las

⁶⁴ Junto con este porcentaje hay que considerar que el 24% que declara usar su tiempo para chatear y el 1% que dedica su tiempo libre a las redes sociales.

actividades relacionadas con lo que podríamos denominar la “alta cultura”. La frecuentación de **museos y centros culturales, teatro, ópera y ballet** no alcanza el 10% en ninguno de los casos. A estos efectos resulta interesante señalar que, contrariamente a lo que se podría pensar, la distribución de esta respuesta parece ser **independiente de la oferta**, en la medida en que no experimenta variaciones regionales significativas. Tampoco varía por sexo, aunque sí lo hace (y de manera notoria) por edad: los valores declarados por los mayores de 29 años duplican (al menos para las primeras dos actividades) los de los restantes grupos de edad, relativamente constantes. Sorprendentemente, no registran variaciones sistemáticas ni en relación al capital cultural (nivele educativo de los padres) ni al económico (NSE).

20. Lecturas

Las prácticas de lectura merecen consideración aparte, en la medida en que frecuentemente se consideran como una actividad central -o al menos altamente valorada- en el caso de futuros docentes. Por tanto, a los efectos de proveer una caracterización más detallada y rigurosa de esta práctica, se preguntó a los estudiantes tanto sobre los últimos libros leídos como acerca del género de lectura preferido.

Al preguntar por el último libro leído, la diversidad en las lecturas declaradas es enorme, aunque algunos autores aparezcan más de una vez. Paulo Coelho, por ejemplo, aparece repetidas veces, al igual que (en menor medida) Isabel Allende o Felipe Pigna y, algo más atrás, Eduardo Galeano y Gabriel García Márquez. Las obras históricas, ya sean académicas (Halperín Donghi, Romero), correspondientes a lo que se ha dado en llamar “historia de masas” (Pigna, Lanata) o de divulgación (Luna) también aparecen con cierta recurrencia, al igual que los libros de autoayuda, y en menor medida la literatura explícitamente religiosa. Los best sellers de moda (J. K. Rowling, Dan Brown, etc.), también hacen una aparición recurrente, aunque no masiva.

Asimismo, en varios casos encontramos referencias a obras o compilaciones de autores “clásicos” que corresponden a colecciones en venta en kioscos de diarios y revistas al momento de la encuesta. Por otro lado, una cantidad pequeña pero significativa de respondentes señala como última lectura materiales de clase, apuntes o fichas en lugar de libros, lo cual se muestra consistente con ciertas afirmaciones en torno de los soportes contemporáneos de circulación de conocimiento que colocan al libro en un lugar crecientemente marginal respecto de otras formas, como “haces” de fotocopias (Corea y Lewkowicz, 1999).

Resulta digno de mención que muchos de los encuestados pueden mencionar libros pero no autores, o autores pero no libros (en este último caso la referencia es siempre a autores reconocidos o de prestigio, de los que “queda bien” decir que se leen). Los nombres de autores de lenguas no castellanas son muchas veces deformados hasta casi lo irreconocible, lo que puede sugerir una falta de familiaridad (“Browling” por “Rowling”, “Shespier” por “Shakespeare”, “Brad Braury” por “Ray Bradbury”).

Interrogados sobre los géneros de su preferencia, nuestros respondentes distribuyen sus preferencias de la siguiente manera⁶⁴:

⁶⁴Nótese que las preguntas no necesariamente involucran una única respuesta, por lo cual los porcentajes no se suman.

Cuadro 3.92 – Preferencias de lectura en tiempo libre

Literatura de ficción	25%
Pedagogía y Educación	22%
Historia	15%
Poesía	13%
Novela policial	11%
Autoayuda	10%
Otro	8%
Biografías	5%
Periodismo de investigación	5%
Ensayos de ciencias sociales	5%

A la luz de los intereses de la presente investigación resulta interesante considerar el comportamiento de la categoría **Pedagogía y Educación**. A la hora de declararlo como un género preferido de lectura en tiempo libre, el porcentaje de mujeres (24%) supera notoriamente el de varones (15%), crece visible y sostenidamente con la edad (de un 18% en menores de 19 años a un 27% en mayores de 29) y con el trayecto educativo (de 19% a 21% y 27% a medida que se pasa de los años iniciales a los intermedios y de allí a los finales de la carrera). Más sorprendente es la tendencia que encontramos en relación con el tipo de carrera que se cursa: los estudiantes de profesorado de EGB 3 y Polimodal declaran dedicar su tiempo libre de lectura a textos pedagógicos y de educación con casi la mitad de la frecuencia que sus compañeros de Inicial, y con una frecuencia mucho menor que la de los de Primaria/EGB o los de áreas específicas.

También resulta interesante de destacar los niveles consistentemente bajos de lectura de ensayos de ciencias sociales (los cuáles solo en circunstancias excepcionales rozan el 10%), especialmente a la luz de lo señalado en secciones anteriores respecto de la percepción de los estudiantes de un problema más o menos notorio en lo que hace a su capacidad de desenvolverse en los complejos contextos sociales y culturales contemporáneos.

21. Participación en instituciones

La participación de los estudiantes en instituciones también ocupó un lugar central en nuestra investigación, puesto que los tópicos de la creciente “desmovilización” y “desinterés” de la sociedad en general -y de los jóvenes en particular- atraviesan numerosos debates contemporáneos.

Al ser interrogados acerca de su participación en organizaciones colectivas de diversa índole, un porcentaje variable pero **notoriamente minoritario** de los estudiantes encuestados declaran participar en una o más de ellas. Las organizaciones que registran mayores porcentajes son las **iglesias o asociaciones religiosas**: un 36,2% declara participar habitual u ocasionalmente (y un 29,9% nunca o casi nunca), seguidas muy de cerca por las **asociaciones o clubes deportivos** (35,1% de participantes habituales, 31,8% de personas que declaran no participar en ellos). Un porcentaje algo menor de participación concentran las asociaciones de ayuda solidaria (25,8% de encuestados participan, 56,6% no) seguidas (con cierta distancia) por centros culturales (14,3% de participación y 71% de no participación), cooperadoras escolares (13,5% de participación y 73% de no participación) y sociedades barriales, vecinales o de fomento (14,3% de participación y 71% de no participación). Las restantes opciones (“partido político”, “asociación ecologista”, “Organismo de Derechos Humanos”, “asociación sindical o gremial”, “asociación de grupos de nacionalidad” y “asociación de consumidores”) no superan el 8% de participación.

Sin embargo, más allá de los valores globales, se registran una vez más notorias variaciones. A nivel regional, por ejemplo, en la inmensa mayoría de los casos el NOA declara niveles más altos de participación que todas las otras regiones, en porcentajes que duplican o incluso triplican esos valores. La única excepción notable es “cooperadora escolar”, para la cual el NOA presenta los valores más bajos. Cabe agregar, aunque en menor medida, la opción “iglesias o asociaciones religiosas”, para las cuales los porcentajes del NEA son levemente superiores. Resulta interesante comparar la distribución regional de varias instituciones que muestran tendencias similares en los reportes de participación.

Como puede verse, la distribución de las adhesiones a estas instituciones guarda una homología que se verifica con mayores o menores matices a distintos niveles de adhesión. La excepción aquí es la participación en “asociaciones o clubes deportivos”, que registra un comportamiento muy distinto, y que en el caso de la CABA representa a las instituciones con mayor porcentaje de participación declarada (que duplica al de la siguiente, “iglesias o asociaciones religiosas”).

La distribución por sexo en general no exhibe diferencias demasiado marcadas, salvo en algunos casos puntuales. Así, la participación de las mujeres en iglesias o asociaciones religiosas supera a la de los varones (37,2% y 33% respectivamente), situación que se repite para las asociaciones de ayuda solidaria (27,3% y 20,8%). Lo contrario sucede con otras instituciones en las cuales la participación masculina declarada supera a la femenina, como las asociaciones o clubes deportivos (57,4% de varones contra 28,6% de mujeres), los centros culturales (17,4% y 13,4%), las sociedades barriales, vecinales o de fomento (16% y 11,1%), los partidos políticos (11,5% y 7%) y todas las restantes instituciones con menores porcentaje de participación declarada mencionadas anteriormente. Como puede verse, hasta cierto punto esta distribución respeta los estereotipos habituales de género tanto en lo que hace a devoción externa como a la “compasión” y la “ayuda” supuestamente consustanciales con la “condición femenina”.

Respecto de la edad, las tendencias no suelen ser tan claras, más allá de una disminución en aumento en la participación en los clubes o centros deportivos, y un incremento de la participación en centros culturales, cooperadoras escolares (esta última muy notoria entre los mayores de 30), partidos políticos y las restantes instituciones con menores porcentaje de participación declarada ya mencionadas. Son más claras en lo que hace a la diferencia entre estudiantes de **ISFD públicos y privados**: los porcentajes de participación declarada por los primeros superan con una única excepción (clubes o centros deportivos) los de los segundos, en ocasiones en 5 o más puntos porcentuales. Las mayores brechas ocurren en relación con “cooperadora escolar” (15,6% y 9,5% respectivamente), “sociedad barrial, vecinal o de fomento” (13,8% y 8,8%) y sobre todo “partido político” (10,2% y 3,6%). El paso por el ISFD no parece tener demasiados efectos sobre los niveles de participación, en la medida en que permanecen prácticamente constantes o varían muy poco cuando se comparan estudiantes en diversos tramos de la carrera. El nivel de estudios de los padres, por su parte, interviene de forma a veces notoria: la regla general es que a medida que el mismo crece, disminuyan los niveles de participación declarada en casi todas las instituciones, con la excepción de “asociaciones o clubes deportivos” (para los cuáles funciona de manera inversa). En otros casos de menor grado de adhesión, como “asociaciones ecologistas” o “asociaciones sindicales o gremiales” el comportamiento es más irregular y no está tan claramente asociado a esta variable.

Con el objeto de proceder a un análisis más pormenorizado, se construyó un **Índice de Participación (IPart)**, que distribuyó la muestra en terciles denominados “bajo”, “medio” y “alto”. Los índices de participación así construidos varían en relación con varias dimensiones de análisis, como el sexo (que exhibe una tendencia a que los varones participen en organizaciones con más frecuencia que las mujeres) o la distribución regional. Así, mientras que en el NOA el porcentaje de nuestra muestra con un nivel alto de participación supera claramente el de nivel medio y bajo, los valores están más próximos entre sí en el NEA y RPMSC, mientras que en GBA la concentración es inversa a la del NOA y en la CABA el mayor porcentaje se concentra en torno de un valor medio de participación, con una diferencia leve sobre ambos extremos.

Si bien existen variaciones en relación con el nivel educativo de los padres, con la edad de los respondentes, con el tipo de carrera cursada o con el NSE, las mismas no son lo suficientemente sistemáticas como para permitir sacar conclusiones claras

22. A modo de resumen: la vida social de los estudiantes de ISFD a la luz de las dimensiones analizadas

Desde una visión de conjunto, la vida social de los estudiantes de ISFD que analizamos en la presente sección aparece, en líneas generales, configurada y atravesada por un horizonte de época, en el cual se echa de ver un creciente individualismo más o menos irregular, desplegado en los ámbitos de la sociabilidad inmediata: familia, grupo de amigos, excepcionalmente en alguna institución más o menos organizada (en la mayor parte de los casos una iglesia o una institución deportiva) y abocada a una serie de consumos culturales más o menos masivos (medios electrónicos, sobre todo la omnipresente TV, y en menor medida las TIC y el cine, según la oferta y las posibilidades de acceso) y a espacios de recreación más o menos indiferenciados y poco estructurados. El compromiso con la carrera implica de nuestros respondientes una dedicación intensa, pero que parece estar lejos de ser intensiva y sus impactos sobre la vida social, allí donde existen, parecen ser irregulares e intermitentes.

BIBLIOGRAFÍA

BECCARIA, L. y VINOCCUR P., (1991) La Pobreza del Ajuste o el Ajuste de La Pobreza, Buenos Aires: UNICEF Argentina.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C., (2003) [1964] Los Herederos, Buenos Aires: Siglo XXI.

PIRELLA, M.P., (2006) “Infancia y Autoridad en el Discurso Pedagógico Posdictatorial” en CARLI, S., (2006) La Cuestión de la Infancia. Entre la Escuela, la Calle y el Shopping, Buenos Aires: Paidós.

SVAMPA, M., (2005) La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo, Buenos Aires: Taurus.

JELIN, E., (1998) Pan y afectos. La transformación de las familias, Buenos Aires: FCE.

ALBARCES, P., (2003) Crónicas del Aguante; Buenos Aires: Capital Intelectual.

GARRIGA ZUCAL, J. y MOREIRA, M.V., (2006) “‘El Aguante’: Hinchadas de Fútbol entre la Pasión y la Violencia” en MÍGUEZ, D. y SEMÁN P., Entre Santos, Cumbias y Piquetes. Las Culturas Populares en la Argentina Reciente, Buenos Aires: Biblos.

COREA, C. y LEWKOWICZ, I., (2004) Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas, Buenos Aires: Paidós.

ANEXO DEL CAPITULO III

// ANEXO: Los estudiantes de los Institutos de Formación Docente

Leandro Bottinelli

Cuadro 3.1 - Distribución regional de la muestra

NOA	NEA	Pampeana, Mendoza y Santa Cruz	Partidos GBA y La Plata	CABA
421	429	966	859	416
14%	14%	31%	28%	13%

Cuadro 3.2 – Distribución de la muestra por sexo

Sexo	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Varón	22%	33%	22%	16%	15%	37%
Mujer	78%	67%	78%	84%	85%	63%

Cuadro 3.3 – Distribución de la muestra por edad

Edad (agrupada)	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Hasta 19 años	18%	18%	16%	21%	15%	20%
20 a 24 años	49%	51%	49%	50%	45%	50%
25 a 29 años	18%	20%	21%	15%	19%	16%
30 años y más	15%	11%	13%	14%	21%	14%

Cuadro 3.4 – Distribución de la muestra por tipo de educación secundaria

Hizo su secundario en una institución...	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Pública	68%	86%	89%	68%	61%	44%
Privada laica	11%	4%	3%	10%	17%	15%
Privada religiosa	21%	9%	8%	22%	22%	40%

Cuadro 3.5 – Tipo de establecimiento en el que realizó la escuela media por nivel educativo de los padres

Hizo su escuela en una institución...

	Ambos bajo o medio bajo	Mixto	Ambos alto o medio alto
Pública	78%	68%	53%
Privada laica	9%	11%	14%
Privada religiosa	13%	21%	32%

Cuadro 3.6 – Desempeño docente de los estudiantes de ISFD

¿Trabaja o ha trabajado como docente en sistema formal?

NO	SI				
	18%				
SI	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
		4%	9%	16%	27%

Cuadro 3.7 – Dominio de idiomas

¿Habla fluidamente uno o más idiomas además del español?

NO	SI				
	42%				
58%	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
		38%	45%	37%	36%

Cuadro 3.8 – Nivel educativo de los padres

	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Estudiantes cuyos padres tienen bajo nivel educativo (secundaria incompleta o menos)	57%	72%	61%	56%	64%	31%
Estudiantes cuyas madres tienen bajo nivel educativo (secundaria incompleta o menos)	53%	65%	60%	51%	58%	24%

Cuadro 3.9 – Estudiantes con familiares que se desempeñan o se han desempeñado como docentes

¿Tiene algún familiar docente?

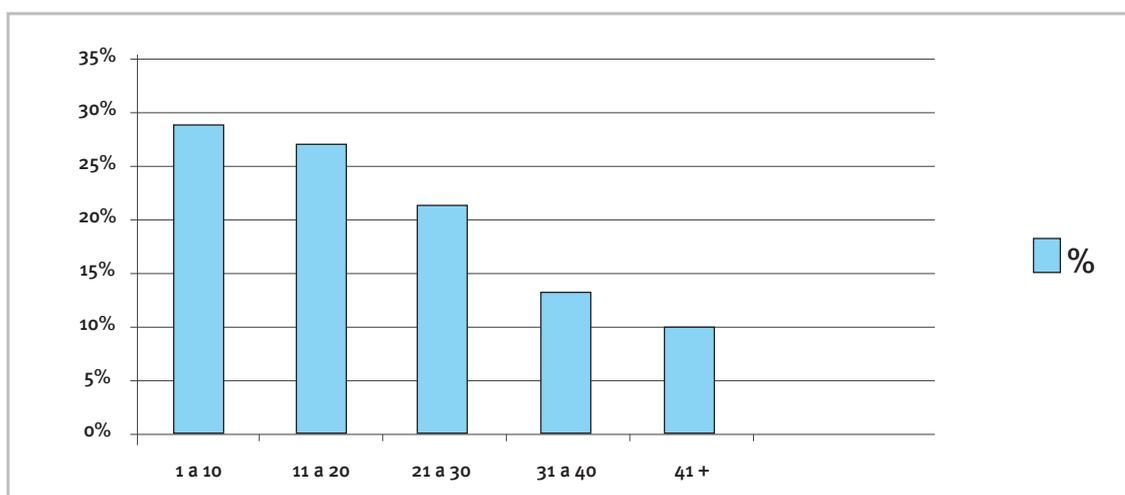
Sí				
59%				
NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
68%	63%	54%	56%	63%

Cuadro 3.10 – Condición de ocupación de los estudiantes

Condición de ocupación	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Ocupados	53%	48%	39%	51%	58%	71%
Desocupados	24%	36%	30%	21%	24%	13%
Inactivos	23%	16%	31%	28%	18%	16%

Cuadro 3.11 – Dedicación semanal a la actividad laboral en horas

Horas	%
1 a 10	28,7%
11 a 20	26,5%
21 a 30	21,6%
31 a 40	13,4%
41 +	9,8%
Total	100%



Cuadro 3.12 – Situación laboral por sexo

	Trabaja	No Trabaja
Varones	268,5%	31,5%
Mujeres	52,5%	47,5%

Cuadro 3.13 – Situación laboral por edad

	Hasta 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 años o más
Trabaja	11,6%	47,9%	21,8%	18,7%
No Trabaja	26,1%	49,6%	13%	11,2%
Total	18%	48,7%	17,9%	15,4%

Cuadro 3.14 – Situación laboral para cada clase de edad

	Trabaja	No Trabaja
Hasta 19 años	36%	64%
20 a 24 años	55,2%	44,8%
25 a 29 años	68,2%	31,8%
30 años o más	67,9%	32,1%

Cuadro 3.15 - Situación laboral por región

	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Trabaja	11,7%	9,8%	30,9%	29%	18,5%
No Trabaja	15,6%	18,8%	35,9%	21,8%	8%
Total	13,4%	13,8%	33,1%	25,8%	13,9%

Cuadro 3.16 – Situación laboral al interior de cada región

	Trabaja	No Trabaja
NOA	48,9%	51,1%
NEA	39,9%	60,1%
RPMSC	52,3%	47,7%
GBA	62,9%	37,1%
CABA	74,6%	25,4%

Cuadro 3.17 - Ingresos declarados por los respondientes

	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Sin ingresos	7%	17%	10%	5%	4%	6%
1 a 499 pesos	36%	53%	53%	42%	29%	21%
500 a 999 pesos	25%	20%	18%	25%	29%	26%
1000 a 1499 pesos	18%	7%	13%	15%	22%	24%
1500 pesos o más	14%	3%	7%	13%	16%	23%

Cuadro 3.18 – Nivel socioeconómico por sexo

	Total	Varones	Mujeres
Bajo	32,4%	29,8%	33%
Medio	29,1%	27,2%	29,6%
Alto	38,5%	43%	37,4%

Cuadro 3.19 – Nivel Socioeconómico: distribución por sexo al interior de cada nivel

	Varones	Mujeres
Bajo	19,1%	80,9%
Medio	19,4%	80,6%
Alto	23,1%	76,9%
Total	20,7%	79,3%

Cuadro 3.20 – Nivel socioeconómico por edad

	Total	Hasta 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 años o más
Bajo	32,4%	34,6%	29,1%	32,1%	41%
Medio	29,1%	27,1%	27,5%	34,4%	31,4%
Alto	38,5%	38,4%	43,4%	33,5%	27,7%

Cuadro 3.21 – Composición del nivel socioeconómico por edad

	Hasta 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 años o más
Bajo	19%	44,6%	17,6%	18,8%
Medio	16,5%	46,7%	20,8%	16%
Alto	17,8%	56%	15,4%	10,7%
Total	17,8%	49,6%	17,7%	14,9%

Cuadro 3.22 - Nivel socioeconómico por región

	Total	NOA	NEA	RPMS	GBA	CABA
Bajo	32,4%	47,8%	38,9%	33,4%	31,7%	11,6%
Medio	29,1%	26,5%	31,2%	26,7%	34,2%	25,9%
Alto	38,5%	25,6%	29,9%	39,9%	34,2%	62,5%

Cuadro 3.23 - Composición regional del nivel socioeconómico

	NOA	NEA	RPMS	GBA	CABA
Bajo	18,8%	15,2%	34,9%	26%	5,1%
Medio	11,6%	13,5%	30,9%	31,2%	12,7%
Alto	8,5%	9,8%	34,9%	23,6%	23,2%
Total	12,7%	12,6%	33,8%	26,6%	14,3%

Cuadro 3.24 – Nivel socioeconómico por carrera

	Total	Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
Bajo	32,4%	23,7%	42,4%	35,3%	32,4%
Medio	29,1%	32,7%	27,8%	31,7%	29,1%
Alto	38,5%	43,7%	29,8%	33%	38,5%

Cuadro 3.25 – Composición del nivel socioeconómico por carrera

NOA	Inicial	Primaria EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
Bajo	14,1%	30,3%	29,5%	26,1%
Medio	21,6%	22%	29,5%	26,9%
Alto	21,9%	17,9%	23,2%	37,1%
Total	19,3%	23,1%	27,1%	30,6%

Cuadro 3.26 – Porcentaje de estudiantes que cursaron o cursan otras carreras terciarias o universitarias

¿Cursa o cursó alguna otra carrera terciaria o universitaria?

Si				
44%				
NOA	NEA	RPMS	GBA	CABA
52%	44%	38%	45%	48%

Cuadro 3.27 – Porcentaje de estudiantes que cursaron o cursan otra carrera en la universidad y que la completaron

	Si	Si				
		NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
¿Cursa o cursó alguna otra carrera en una institución universitaria?	56	54	49	50	58	73
¿Completó la otra carrera universitaria que cursa o cursó?	21	11	21	28	20	17

Cuadro 3.28 – Porcentaje de estudiantes que completaron la carrera recientemente entre quienes completaron una carrera universitaria

¿Completó recientemente (entre 2005 y 2008) otra carrera terciaria o universitaria?

Si					
49%					
NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA	
56%	58%	54%	37%	44%	

Cuadro 3.29 – Porcentaje de estudiantes que planea estudiar una carrera no docente

	Si	Si				
		NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
¿Piensa estudiar otra carrera no docente una vez finalizada su actual carrera?	58%	78%	54%	49%	55%	68%
¿Piensa estudiar otra carrera no docente en una institución universitaria?	59%	58%	55%	59%	53%	72%

Cuadro 3.30a – Clase de estudiante en relación con la escuela secundaria a la que se concurrió

	Pública	Privada laica	Privada religiosa
“Puro”	69,8%	10,6%	19,7%
Segunda opción	60,8%	12,8%	26,4%
Total	67,6%	11,1%	21,3%

Cuadro 3.30b – Clase de estudiante en relación con la escuela secundaria a la que se concurrió

	“Puro”	Segunda opción
Pública	78,3%	21,7%
Privada laica	72,2%	27,8%
Privada religiosa	70,1%	29,9%

Cuadro 3.31 – Clase de estudiante por región

	“Puro”	Segunda opción
NOA	72,7%	27,3%
NEA	78,4%	21,6%
RPMSC	81,6%	18,4%
GBA	74,9%	25,1%
CABA	65,6%	34,4%

Cuadro 3.32 – Clase de estudiante por nivel educativo de los padres

	“Puro”	Segunda opción
Ambos bajo o medio bajo	81,4%	18,6%
Mixto	76,9%	23,1%
Ambos alto o medio alto	68,3%	31,7%

Cuadro 3.33 – Clase de estudiante por nivel socioeconómico

	“Puro”	Segunda opción
Bajo	80,7%	19,3%
Medio	74,4%	25,6%
Alto	71,3%	28,7%

Cuadro 3.34 – Clase de estudiante por edad

	“Puro”	Segunda opción
Hasta 19 años	94%	6%
Entre 20 y 24 años	74,2%	25,8%
Entre 25 y 29 años	65,1%	34,9%
30 años y más	72,6%	27,4%

Cuadro 3.35 – Clase de estudiante por carrera

	“Puro”	Segunda opción
Inicial	72,1%	27,9%
Primaria y EGB 1 y 2	80,7%	19,3%
EGB 3 y Polimodal	70,5%	29,5%
Otras	79,6%	20,4%

Cuadro 3.36 – Expectativas de duración de la carrera por sexo

	Varones	Mujeres
Menos de 3 años y medio	12,6%	87,4%
Entre 3 años y medio y menos de 5 años	24,3%	75,7%
5 años o más	33,9%	66,1%
Total	21,8%	78,2%

Cuadro 3.37 - Expectativas de duración de la carrera por región

	NOA	NEA	RPMS	GBA	CABA
Menos de 3 años y medio	14,6%	12,8%	46,3%	19,1%	7,2%
Entre 3 años y medio y menos de 5 años	13,1%	13,6%	30,3%	28,2%	14,9%
5 años o más	14,3%	18,4%	12,1%	29,6%	25,5%
Total	13,7%	13,9%	33,2%	25,6%	13,7%

Cuadro 3.38 - Expectativas de duración de la carrera por edad

	Hasta 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 años o más
Menos de 3 años y medio	21,1%	49,7%	16,1%	13,2%
Entre 3 años y medio y menos de 5 años	18,5%	49,6%	17,1%	14,8%
5 años o más	9,1%	43,6%	26,6%	20,7%
Total	18,5%	48,9%	17,8%	14,9%

Cuadro 3.39 - Expectativas de duración de la carrera por tamaño del ISFD

	Hasta 400 alumnos)	401 a 800 alumnos	800+ alumnos
Menos de 3 años y medio	38,2%	49,5%	12,4%
Entre 3 años y medio y menos de 5 años	28,3%	38%	33,7%
5 años o más	20,6%	28,7%	50,7%
Total	30,3%	40,2%	29,5%

Cuadro 3.40 - Acuerdo con motivaciones diversas para la entrada a la carrera docente

Indique su grado de acuerdo/desacuerdo con estas afirmaciones	“De acuerdo” y “muy de acuerdo”	“En desacuerdo” y “muy en desacuerdo”	“De acuerdo” y “muy de acuerdo” por región				
			NOA	NEA	RPMS	GBA	CABA
“Elegí ser docente porque se adecua a mi personalidad y mi carácter”	67,3%	9,2%	52,5%	63,4%	70,9%	70,3%	70,9%
“La docencia es la actividad que mejor se ajusta a mi proyecto de vida”	63,0%	8,3%	53,0%	61,8%	64,7%	64,1%	67,6%
“Siempre quise ser docente”	54,5%	15,1%	41,8%	45,2%	57,8%	63,1%	50,6%
“Elegí la docencia porque de algún modo garantiza la posibilidad de conseguir un empleo relativamente estable”	47,0%	32,2%	66,9%	73,7%	40,5%	40,1%	30,0%
“Mi familia me impulsó a seguir esta carrera”	41,4%	34,5%	49,6%	48,9%	41,8%	40,3%	27,5%
“Elegí la docencia porque era la carrera más al alcance de mis posibilidades”	36,2%	47,0%	64,1%	57,1%	33,0%	27,2%	14,2%
“Mi familia hubiese preferido que yo siguiera otra cosa”	22,1%	49,1%	41,2%	24,7%	20,6%	15,5%	18,4%
“En realidad no sé muy bien/no recuerdo cómo fue que terminé siguiendo una carrera docente”	11,5%	72,4%	21,4%	17,2%	11,6%	7,5%	5,0%

Cuadro 3.41 – Razones de elección de los ISFD

	Si	Si				
		NOA	NEA	RPMS	GBA	CABA
Proximidad geográfica/ubicación conveniente	35%	40%	31%	34%	47%	10%
Recomendación de amigos o conocidos	29%	22%	29%	24%	36%	36%
Prestigio académico	19%	9%	11%	23%	12%	46%
Es el único lugar donde se puede estudiar esta carrera	14%	23%	30%	17%	2%	3%

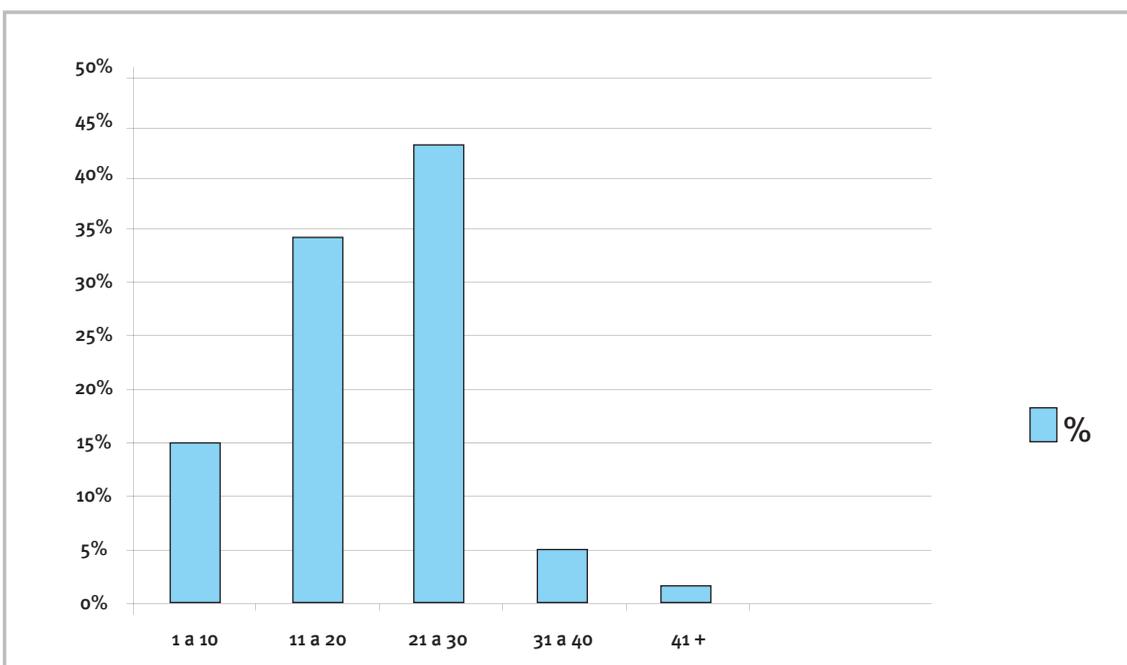
Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 3.42 – Acuerdo con proposiciones relacionadas con cambios en la vida cotidiana

Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes proposiciones	“De acuerdo” y “muy de acuerdo”	“En desacuerdo” y “muy en desacuerdo”	“De acuerdo” y “muy de acuerdo” por región				
	Total	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
"Estudiar en el instituto ha significado una reorganización importante de mi vida social y familiar"	77,1	8,6	84,3	84,9	76,2	76,8	64,9
"Mi vida en general no es muy distinta de la de la gente de mi edad que no estudia una carrera"	18,6	61,9	27,6	19,1	18,6	16,6	13,4

Cuadro 3.43 – Dedicación semanal a la cursada en el ISFD en horas reloj

Horas	%
1 a 10	14,8%
11 a 20	33,7%
21 a 30	44,1%
31 a 40	6%
41 +	1,4%
Total	100%



Cuadro 3.44 - Acuerdo con proposiciones relacionadas con

Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes proposiciones	"De acuerdo" y "muy de acuerdo"	"En desacuerdo" y "muy en desacuerdo"	"De acuerdo" y "muy de acuerdo" por región				
	Total	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
"En el instituto hay muy buena onda y la paso muy bien"	61,5	10,4	60,1	52,5	62,0	60,7	72,0
"El instituto es como una gran familia"	37,2	30,5	40,4	43,6	41,1	28,6	36,8
"La mayor parte de mis amistades son compañeros del instituto"	30,3	44,6	45,1	41,2	29,5	25,3	17,7
"La relación con mis compañeros solo abarca cuestiones de estudio"	20,7	63,6	29,1	25,6	19,7	19,4	13,3
"Muchas veces en el instituto me siento 'sapo de otro pozo'"	15,2	69,2	18,0	21,9	14,3	14,0	10,4

Cuadro 3.45 – Acuerdo con proposiciones relacionadas con la oferta de actividades culturales

Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes proposiciones	"De acuerdo" y "muy de acuerdo"	"En desacuerdo" y "muy en desacuerdo"	"De acuerdo" y "muy de acuerdo" por región				
	Total	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
"El instituto me ofrece otras actividades culturales además de la formación curricular"	47,4	28,5	37,6	62,0	48,7	43,6	47,3

Cuadro 3.46 – Acuerdo con proposiciones relacionadas con la naturaleza de la experiencia en el ISFD

Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes proposiciones	"De acuerdo" y "muy de acuerdo"	"En desacuerdo" y "muy en desacuerdo"	"De acuerdo" y "muy de acuerdo" por región				
	Total	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
"Mi experiencia con el instituto se reduce básicamente a ir, cursar, estudiar y rendir"	36,6	43,3	48,4	47,6	34,8	30,6	30,3

Cuadro 3.47 – Acuerdo con proposiciones relacionadas con cambios en las percepciones y posicionamientos ideológicos

Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes proposiciones	"De acuerdo" y "muy de acuerdo"	"En desacuerdo" y "muy en desacuerdo"	"De acuerdo" y "muy de acuerdo" por región				
	Total	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
"Estudiar en el instituto cambió mi modo de pensar y entender la vida"	64,9	14,1	76,2	70,3	66,2	65,2	44,9

Cuadro 3.48 – Acuerdo con proposiciones relacionadas con esfuerzo

Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes proposiciones	“De acuerdo” y “muy de acuerdo”	“En desacuerdo” y “muy en desacuerdo”	“De acuerdo” y “muy de acuerdo” por región				
	Total	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
"Estudiar en el instituto requiere un esfuerzo similar al de una carrera universitaria"	53,6	23,9	44,7	65,6	53,6	53,9	49,5
"No hay grandes diferencias entre estudiar en el instituto y el colegio secundario"	20,0	65,9	28,8	15,8	19,9	17,8	20,2

Cuadro 3.49 – Acuerdo con proposiciones relacionadas con la participación y la relación con los docentes

Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes proposiciones	“De acuerdo” y “muy de acuerdo”	“En desacuerdo” y “muy en desacuerdo”	“De acuerdo” y “muy de acuerdo” por región				
	Total	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
"El instituto ofrece a los estudiantes espacios de participación en la toma de decisiones"	41,1	31,2	32,1	51,5	40,0	40,1	44,1
"La relación con mis docentes es cercana y personal"	31,3	32,9	23,4	25,7	36,9	30,2	34,0

Cuadro 3.50 – Satisfacción en relación con los docentes

Califique las siguientes dimensiones del instituto en el cual se encuentra cursando	“Buena” y “muy Buena”	“Mala” y “muy mala”	“Buena” y “muy buena” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Calidad académica de los docentes	83,9	2,6	72,3	84,9	84,3	87,6	85,7
Calidez y trato por parte de los docentes	77,5	2,6	69,3	74,5	80,8	77,7	80,6
Forma de dar clase de los docentes	74,7	3,1	65,9	74,7	75,5	77,6	75,3
Compromiso de los docentes con sus alumnos	74,2	4,9	62,0	74,2	75,1	77,2	78,0

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 3.51 – Satisfacción en relación con la articulación entre materias y la coordinación entre docentes

Califique las siguientes dimensiones del instituto en el cual se encuentra cursando	“Buena” y “muy Buena”	“Mala” y “muy mala”	“Buena” y “muy buena” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Articulación entre materias en el plan de estudios	58,4	12,7	51,6	61,5	59,5	62,9	50,1
Coordinación entre profesores para el desarrollo de la enseñanza	58,0	12,9	48,1	58,8	59,0	64,1	51,7

Cuadro 3.52 – Satisfacción en relación con los recursos materiales relacionados con la enseñanza

Califique las siguientes dimensiones del instituto en el cual se encuentra cursando	“Buena” y “muy Buena”	“Mala” y “muy mala”	“Buena” y “muy buena” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Disponibilidad de recursos para la enseñanza (biblioteca, equipamiento)	58,0	20,8	30,7	50,1	68,2	61,9	61,1
Infraestructura edilicia	48,5	27,3	18,8	44,4	57,3	53,7	50,0

Cuadro 3.53 – Satisfacción en relación con la gestión institucional

Califique las siguientes dimensiones del instituto en el cual se encuentra cursando	“Buena” y “muy Buena”	“Mala” y “muy mala”	“Buena” y “muy buena” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Organización general de carreras, cursos y materias	55,4	12,1	47,7	61,0	57,7	60,3	42,4
Claridad de las reglas/Transparencia de funcionamiento	48,7	17,3	35,7	48,4	53,6	51,8	44,3
Relación con la dirección del instituto	45,5	9,5	42,7	47,4	49,6	48,5	30,9
Agilidad y eficacia de los trámites administrativos	42,9	22,9	31,3	41,8	46,9	47,3	37,2

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 3.54 – Satisfacción en relación con las prácticas

Califique las siguientes dimensiones del instituto en el cual se encuentra cursando	“Buena” y “muy Buena”	“Mala” y “muy mala”	“Buena” y “muy buena” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Prácticas	68,4	8,4	48,6	77,3	69,9	73,0	63,8
¿Cómo calificaría el grado de articulación entre las materias teóricas y las prácticas?	82	18	81	89	81	79	83

Cuadro 3.55 – Percepciones sobre la relación con los docentes de prácticas

Respecto de su relación con los docentes de prácticas, señale con una X la frase que mejor la describe	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
“Me siento contenido y acompañado por mi docente”	41%	43%	32%	41%	42%	43%
“Mi docente me facilita el acceso y atiende mis consultas, pero la mayor parte del tiempo debo desenvolverme solo”	48%	41%	60%	49%	45%	44%
“Mi docente se desentiende en lo que hace a mis prácticas”	11%	15%	8%	10%	13%	12%

Cuadro 3.56 - Dificultades con las prácticas

	Cantidad	% sobre casos
Falta de tiempo o problemas con plazos	211	18,8
Ninguna	140	12,4
Problemas con el docente de la práctica	100	8,9
Problemas con planificaciones o armado de cronograma	93	8,3
Problemas con docente de escuela en que realiza la práctica	76	6,8
Problemas con actitud de los alumnos de escuela en que realiza la práctica	75	6,7
Desarticulación entre teoría y práctica	54	4,8
Personalidad del practicante, nerviosismo	54	4,8
Carencias de infraestructura y recursos	49	4,4
Paros docentes	48	4,3
Problemas o déficit en el contenido de la práctica	45	4,0
Inexperiencia o falta de preparación	39	3,5
Distancia o problemas con la ubicación	37	3,3
Fallas de organización o comunicación	27	2,4
Problemas económicos	22	2,0
Falta de coordinación entre profesorado	20	1,8
Acceso a escuelas para realizar las prácticas	19	1,7
Otras	17	1,5
No poder realizar prácticas	11	1,0
Dificultad uso recursos didácticos, déficit didáctico	11	1,0
Problemas burocráticos o administrativos	8	0,7
Dificultad en el trabajo con niños discapacitados	4	0,4
Dificultades con contexto sociocultural	4	0,4
Dificultad en adaptación de contenidos pedagógicos	1	0,1
Total de respuestas	1165	103,6
Total de casos	1125	

Cuadro 3.57 – Opinión sobre la distribución de las prácticas docentes por región

¿De qué modo deberían distribuirse las prácticas en la carrera?	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
En el último año	19%	15%	7%	9%	8%
A partir de la mitad de la carrera	35%	42%	29%	24%	28%
Durante toda la carrera	46%	43%	64%	67%	64%

Cuadro 3.58 – Evaluaciones sobre los docentes

Indique su grado de acuerdo/ desacuerdo con las siguientes afirmaciones	“De acuerdo” y “muy de acuerdo”	“En desacuerdo” y “muy en desacuerdo”	“De acuerdo” y “muy de acuerdo” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
“En lo que hace a sus cualidades para enseñar los docentes en general son muy capaces...”	76,0	4,9	65,7	76,9	77,7	79,4	74,7
“En lo que hace al conocimiento de su materia, los docentes en general son idóneos...”	66,3	6,5	57,8	68,0	65,7	69,2	68,2
“A la hora de requerir su ayuda o consulta en horarios fuera de los de la clase, los docentes en general están muy dispuestos...”	61,0	12,0	57,9	56,8	62,8	59,0	67,9
“Los docentes exigentes son frecuentes...”	60,8	11,9	55,5	71,0	58,3	65,4	51,7
“En lo que hace a contemplar los problemas específicos y dificultades puntuales de sus alumnos los docentes se muestran siempre atentos...”	54,5	13,9	43,8	46,9	60,9	57,0	52,9
“El nivel de exigencia de las materias en general es muy alto...”	41,5	20,8	36,9	51,8	42,2	41,8	33,7
“La bibliografía que suelen dar en las materias es excesiva...”	35,2	26,7	33,7	40,3	37,4	36,5	24,2

Cuadro 3.59 – Opinión sobre la calidad de formación en contenidos en relación con la práctica profesional

¿Cómo cree que la formación en este instituto prepara a los alumnos el ejercicio de la docencia en los siguientes aspectos?	“Buena” y “muy Buena”	“Mala” y “muy mala”	“Buena” y “muy buena” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Conocimiento del contenido a enseñar	72,3	8,9	62,3	73,3	72,3	73,4	79,4

Cuadro 3.60 – Opinión sobre la calidad de formación en relación con la práctica

Edad				Tramo carrera que cursa		
Hasta 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 años y más	Comenzando	Promediando	Finalizando
Prepara “bien” y “muy bien”				Prepara “bien” y “muy bien”		
83,8	70,8	69,1	67,8	84,1	68,6	63,4

Cuadro 3.61 – Opinión sobre la calidad de formación en relación con conocimientos de Psicología y estrategias didácticas

¿Cómo cree que la formación en este instituto prepara a los alumnos para el ejercicio de la docencia en los siguientes aspectos?	“Bien” y “muy bien”	“Mal y “muy mal”	“Bien” y “muy bien” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Conocimiento de la psicología del futuro alumno	64,3	12,9	59,5	67,3	64,3	71,2	52,0
Estrategias didácticas	62,6	14,5	53,3	70,3	63,8	62,6	60,9

Cuadro 3.62 – Opinión sobre la calidad de formación en relación con el conocimiento de contextos sociales y culturales diversos

¿Cómo cree que la formación en este instituto prepara a los alumnos para el ejercicio de la docencia en los siguientes aspectos?	“Bien” y “muy bien”	“Mal y “muy mal”	“Bien” y “muy bien” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Conocimiento acerca de contextos sociales diversos	60,8	14,7	55,2	64,7	63,8	66,8	43,0
Conocimiento acerca de contextos culturales diversos	55,9	17,9	46,0	56,5	60,6	62,1	40,3

Cuadro 3.63 – Opinión sobre la calidad de formación en relación con la capacidad de trabajar en equipo

¿Cómo cree que la formación en este instituto prepara a los alumnos para el ejercicio de la docencia en los siguientes aspectos?	“Bien” y “muy bien”	“Mal y “muy mal”	“Bien” y “muy bien” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Capacidad de trabajo en equipos	59,4	18,4	51,8	63,6	61,7	59,6	57,0

Cuadro 3.64 - Opinión sobre la calidad de formación en relación con los conocimientos sobre la organización del sistema educativo

¿Cómo cree que la formación en este instituto prepara a los alumnos para el ejercicio de la docencia en los siguientes aspectos?	“Bien” y “muy bien”	“Mal y “muy mal”	“Bien” y “muy bien” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Conocimientos acerca de la organización del sistema educativo	56,5	19,9	57,6	62,9	59,0	56,3	43,5

Cuadro 3.65 – Opinión sobre la calidad de formación en relación con dimensiones relacionales

¿Cómo cree que la formación en este instituto prepara a los alumnos para el ejercicio de la docencia en los siguientes aspectos?	“Bien” y “muy bien”	“Mal y “muy mal”	“Bien” y “muy bien” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Capacidad de comunicarse e interactuar con los alumnos, padres, colegas y comunidad en general	47,9	26,0	41,1	50,0	50,8	50,3	41,1
Manejo de conflictos	39,9	32,7	33,3	41,2	42,9	41,5	34,7

Cuadro 3.66 – Opiniones sobre el rol de docente en general

Indique el grado de importancia que tienen los siguientes aspectos a la hora de definir a un buen docente	“Importante” y “muy importante”	“Importante” y “muy importante” por región				
		NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Conocimiento de la materia que dicta	98,5	98,5	97,8	98,6	98,0	99,8
Conocimientos de Didáctica y/o Pedagogía	97,1	93,6	97,4	98,0	97,2	98,1
Calidez en el trato	93,0	89,1	90,6	94,6	94,0	93,4
Disponibilidad y accesibilidad a las demandas de los alumnos	92,4	88,6	91,2	94,6	92,3	92,2
Conocimiento particularizado de las realidades de sus alumnos	85,3	78,9	83,3	87,0	87,3	85,6

Cuadro 3.67 – Opiniones sobre el peso de los factores individuales y familiares en el éxito en la carrera docente

Seleccione los tres factores que considere más importantes para que un alumno lleve a buen término su carrera docente	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Motivación o interés	56%	46%	51%	58%	57%	65%
Disponibilidad de tiempo	55%	51%	51%	56%	57%	56%
Tenacidad y fuerza de voluntad	52%	52%	51%	52%	52%	57%
Apoyo del entorno familiar y social	42%	44%	38%	42%	43%	38%
Situación económica de la familia	37%	51%	52%	32%	36%	20%
Capacidad	31%	30%	30%	31%	31%	32%
Buena formación previa	20%	23%	18%	18%	20%	23%

Cuadro 3.68 - Opiniones sobre el peso de los factores individuales y familiares en el éxito en la carrera docente (detalle)

	NOA	NEA	RPMS	GBA	CABA
Motivación o interés	46%	51%	58%	57%	65%
Situación económica de la familia	51%	52%	32%	36%	20%

Cuadro 3.69 - Opiniones sobre el peso de los factores institucionales en el éxito en la carrera docente

Seleccione los tres factores que considere más importantes para que un alumno lleve a buen término su carrera docente	Total	NOA	NEA	RPMS	GBA	CABA
Falta de flexibilidad o adaptación de los institutos a las necesidades de sus estudiantes	8	6	8	8	8	11
Falta de instancias de acompañamiento a lo largo de la carrera	3	2	2	4	3	3
Inexistencia de mecanismos de retención de alumnos por parte de los institutos	3	3	3	4	2	3

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 3.70 – Opiniones sobre la educación, la escuela y la docencia en general

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes frases	"De acuerdo" y "muy de acuerdo"	"En desacuerdo" y "muy en desacuerdo"	"De acuerdo" y "muy de acuerdo" por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
El docente tiene como tarea fundamental facilitar y acompañar el proceso de aprendizaje	93,4	1,4	94,5	93,2	93,2	93,1	93,2
Todo docente debe realizar investigación y producción de conocimiento	86,9	1,8	89,3	87,8	86,9	86,9	83,6
La escuela debe procurar que cada alumno obtenga el máximo rendimiento de sus capacidades	84,5	3,3	88,5	86,9	82,7	83,6	84,6
Hay factores que determinan que los alumnos tengan diferentes capacidades de aprendizaje	81,0	5,5	83,7	81,0	81,9	78,6	81,5
Un aspecto clave en la formación continua del docente es su capacidad para apropiarse de los resultados de la investigación como herramienta para sus prácticas de enseñanza	76,1	1,9	76,6	78,0	77,2	78,1	66,9
La clave de un buen sistema educativo es que logre que todos los alumnos adquieran los mismos conocimientos básicos	67,2	13,0	80,8	76,6	63,8	62,9	61,1
Para ejercer la docencia es necesario tener vocación antes que nada	67,0	12,1	60,8	59,2	70,5	68,9	68,9
El rol principal del docente es transmitir conocimientos socialmente valorados	64,9	13,1	74,4	78,4	61,4	64,6	51,1
Las actividades grupales son las más importantes para un buen proceso de aprendizaje	58,9	7,8	65,2	67,4	57,4	58,0	49,6
Muchas de las cosas que hacen a un buen docente no pueden enseñarse	49,5	18,2	48,6	52,2	48,8	50,4	47,6
Todas las personas tienen la misma capacidad de aprender	42,5	46,5	46,9	43,4	39,5	45,9	36,9
El aprendizaje debe basarse ante todo en trabajos individuales	14,8	54,9	22,3	19,9	11,5	13,9	11,6

Cuadro 3.71 - Opinión sobre el rol del sistema educativo como proveedor de conocimientos equivalentes para todos los estudiantes por nivel educativo de los padres y NSE

Nivel educativo de los padres			NSE		
Ambos bajo o medio bajo	Mixto	Ambos alto o medio alto	Bajo	Medio	Alto
70,1	65,2	64,1	69,5	65,8	63,4

Cuadro 3.72 – Opiniones sobre la evaluación en general

Indique su grado de acuerdo/ desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los exámenes. El examen es...	“En desacuerdo y “muy en desacuerdo”	“De acuerdo” y “muy de acuerdo” por región				
		NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
...una forma de apreciar el grado de aprendizaje logrado por los alumnos	4,3	91,2	88,2	84,8	84,5	83,1
...un mecanismo para reorientar la estrategia pedagógica y didáctica	4,2	74,0	76,5	72,9	74,7	70,7
...un mecanismo para alentar el trabajo y el esfuerzo de los alumnos	11,9	69,0	69,1	62,3	56,8	55,5
...una forma de favorecer la creatividad y la capacidad crítica de los alumnos	11,1	64,3	64,8	64,3	56,2	49,1
...un dispositivo para elevar el nivel de exigencia y calidad de la educación ofrecida	12,7	71,7	63,9	56,0	53,0	52,7
...un medio de favorecer el logro de la excelencia en el aprendizaje	17,8	58,5	60,0	45,3	42,5	41,0
...un mecanismo para facilitar el aprendizaje	19,3	54,2	55,7	48,3	41,9	40,9
...un mecanismo de selección de acuerdo al merito	27,9	48,3	43,5	32,7	32,4	32,1

Cuadro 3.73 – Opiniones sobre los objetivos de la educación en general

¿Cuáles son los fines que usted considera prioritarios como objetivo de la educación?	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Transmitir valores morales	60%	61%	60%	58%	60%	64%
Preparar para la vida en sociedad	58%	53%	63%	60%	56%	58%
Transmitir conocimientos, actualizados y relevantes	54%	58%	58%	53%	51%	56%
Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico	53%	44%	40%	60%	57%	52%
Promover la integración de los grupos sociales más postergados de la sociedad	33%	29%	33%	30%	39%	27%
Formar para el trabajo	26%	35%	29%	25%	22%	23%
Crear hábitos de comportamiento	15%	14%	14%	13%	16%	19%
Seleccionar a los sujetos más capacitados	6%	6%	6%	7%	5%	4%
Proporcionar conocimientos mínimos	6%	4%	5%	7%	4%	9%

Cuadro 3.74 – Asentimiento a la transmisión de valores morales como objetivo de la educación por grupo de edad y trayecto de la carrera

Hasta 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 años y más
68%	62%	59%	47%

Comenzando	Promediando	Finalizando
67%	57%	56%

Cuadro 3.75 – Asentimiento a la creación de hábitos de comportamiento como objetivo de la educación por grupo de edad

Hasta 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 años y más
19%	16%	12%	11%

Cuadro 3.76 – Uso de TIC

¿Cuáles de estas nuevas tecnologías de información y comunicación utiliza habitualmente?	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Mensajes de texto en el teléfono celular	93%	88%	89%	90%	93%	93%
Buscadores de Internet (Google, Yahoo, Metacrawler)	82%	68%	77%	80%	82%	93%
Correo electrónico (e-mail)	81%	64%	71%	80%	79%	97%
Procesador de textos (como el programa Word)	74%	52%	67%	75%	74%	86%
Navegadores de Internet (como el Internet Explorer, Mozilla, etc.)	70%	52%	63%	69%	69%	89%
Chat	56%	38%	50%	58%	49%	75%
Planilla de cálculo (como el programa Excel)	38%	27%	38%	37%	33%	53%
Otros tipos de nuevas tecnologías de información y comunicación	6%	4%	6%	5%	7%	8%

Fuente: IIPE UNESCO Buenos Aires

Cuadro 3.77 – Representaciones acerca de las TIC

En relación a los efectos que tendrán las nuevas tecnologías de la información (PC, Internet, enseñanza programada, a distancia, etc.) sobre el trabajo docente, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones	"De acuerdo" y "muy de acuerdo"	"En desacuerdo" y "muy en desacuerdo"	"De acuerdo" y "muy de acuerdo" por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Ampliarán las oportunidades de acceso al conocimiento por parte de los alumnos	70,4	7,8	72,6	73,1	73,6	64,5	70,3
Son recursos que facilitarán la tarea de los docentes en las aulas	65,1	10,4	69,1	70,9	66,4	59,6	63,7
Alentarán el facilismo de los alumnos	56,0	22,6	61,1	61,4	56,2	51,5	54,6
Permitirán mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje	52,6	14,6	57,4	56,2	55,7	46,7	49,8
Contribuirán a deshumanizar la enseñanza y las instituciones	32,6	42,2	32,7	30,8	32,0	33,0	34,6
Pedagógicas							
Reemplazarán parcialmente el trabajo de los docentes en el aula	22,1	55,0	30,4	23,2	22,2	19,7	17,2

Cuadro 3.78 – Posicionamientos morales de los estudiantes de ISFD por región

¿Cuál es su opinión respecto de las siguientes conductas?	Inaceptable	Aceptable	"Inaceptable" por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Dañar bienes públicos (teléfonos, plazas, etc.)	93,9	0,8	92,3	93,2	92,8	95,6	95,1
Llevarse un producto de un negocio sin pagar	93,5	1,0	90,7	93,7	93,2	94,7	94,1
Usar drogas duras (heroína, etc.)	88,0	1,2	86,0	92,7	88,8	88,1	83,3
Coímeaar a funcionarios públicos	87,1	1,9	81,6	84,1	88,6	90,4	85,8
Agredir físicamente a alguien para responder a un insulto	82,9	3,4	79,3	77,6	82,7	89,0	79,4
Pasar los semáforos en rojo	81,2	2,8	83,1	76,3	81,7	83,5	78,4
Faltar al trabajo simulando enfermedad	78,3	3,0	77,7	79,0	81,2	79,2	69,7
Fumar marihuana ocasionalmente	75,1	5,0	82,8	89,5	77,0	72,0	55,0
Colarse en el transporte público	70,3	4,8	69,4	71,6	72,9	70,3	64,3
Mentir para conseguir un trabajo	55,0	13,3	53,2	52,1	61,2	52,2	51,5
Emborracharse	54,3	9,1	63,3	61,2	54,6	56,7	33,5
No declarar a la DGI el total de los ingresos	53,2	4,5	51,2	50,6	55,4	53,7	51,9
Tener una relación con una persona casada	52,7	10,5	56,2	57,8	56,1	50,9	40,2
Tener experiencias homosexuales	48,2	10,5	57,3	58,8	53,7	40,6	32,1
Divorciarse	14,7	37,3	24,5	19,4	15,0	11,1	7,4
Tener relaciones sexuales sin estar casado	11,0	51,9	17,1	12,7	11,8	9,6	4,4
Convivir sin estar casado	10,0	60,4	14,2	11,7	13,0	6,2	4,9

Cuadro 3.79 – Posicionamientos morales de los estudiantes de ISFD por Sexo

¿Cuál es su opinión respecto de las siguientes conductas?	“Inaceptable”	
	Varones	Mujeres
Dañar bienes públicos (teléfonos, plazas, etc.)	89,7	95,1
Llevarse un producto de un negocio sin pagar	89,2	94,7
Usar drogas duras (heroína, etc.)	80,3	90,2
Coimear a funcionarios públicos	79,3	89,3
Pasar los semáforos en rojo	75,6	82,7
Faltar al trabajo simulando enfermedad	73,7	79,6
Agredir físicamente a alguien para responder a un insulto	68,5	86,9
Colarse en el transporte público	60,8	72,9
Fumar marihuana ocasionalmente	60,2	79,2
Tener experiencias homosexuales	52,2	47,1
Mentir para conseguir un trabajo	47,1	57,2
No declarar a la DGI el total de los ingresos	46,1	55,1
Emborracharse	39,8	58,4
Tener una relación con una persona casada	29,9	58,9
Divorciarse	17,0	13,9
Tener relaciones sexuales sin estar casado	8,8	11,5
Convivir sin estar casado	8,4	10,3

Cuadro 3.80 – Posicionamientos morales de los estudiantes de ISFD por edad

¿Cuál es su opinión respecto de las siguientes conductas?	“Inaceptable”			
	Hasta 19 años	20 a 24	25 a 29	30 y más
Dañar bienes públicos (teléfonos, plazas, etc.)	92,6	93,4	94,4	96,3
Llevarse un producto de un negocio sin pagar	92,7	93,2	92,8	96,4
Usar drogas duras (heroína, etc.)	89,9	87,0	86,3	91,1
Coimear a funcionarios públicos	86,0	87,2	85,1	91,2
Pasar los semáforos en rojo	78,8	81,4	84,8	90,7
Faltar al trabajo simulando enfermedad	78,4	78,6	83,6	89,8
Agredir físicamente a alguien para responder a un insulto	75,2	77,7	77,7	84,9
Colarse en el transporte público	80,2	74,4	68,2	79,0
Fumar marihuana ocasionalmente	69,1	68,2	71,6	77,4
Tener experiencias homosexuales	58,2	54,3	49,3	59,9
Mentir para conseguir un trabajo	54,6	50,7	52,9	67,6
No declarar a la DGI el total de los ingresos	48,8	53,0	51,9	60,9
Emborracharse	58,7	53,4	47,0	50,3
Tener una relación con una persona casada	56,7	48,3	42,5	44,6
Divorciarse	18,3	14,2	15,0	11,4
Tener relaciones sexuales sin estar casado	13,7	10,9	8,0	11,4
Convivir sin estar casado	11,6	10,2	8,3	9,3

Cuadro 3.81 – Índice de Posicionamiento Moral (IPM) por sexo

	Varones	Mujeres
Conservador	16,4%	83,6%
Moderado	19,3%	80,7%
Progresista	27,4%	72,6%
Total	21,4%	78,6%

Cuadro 3.82 – IPM por escuela secundaria

	Pública	Privada laica	Privada religiosa
Conservador	71%	7,7%	21,3%
Moderado	69,2%	10,8%	19,9%
Progresista	63,5%	13,6%	22,9%
Total	67,7%	11,1%	21,2%

Cuadro 3.83 – IPM por desempeño docente en el sistema formal

	Trabaja o trabajó como docente	No trabaja y no trabajó como docente
Conservador	15,1%	84,9%
Moderado	17,2%	82,8%
Progresista	22,5%	77,5%
Total	18,5%	81,5%

Cuadro 3.84 – IPM por región

	NOA	NEA	RPMS	GBA	CABA
Conservador	18%	17,2%	39,5%	19,3%	5,9%
Moderado	15%	14,8%	34,6%	25,2%	10,4%
Progresista	7,5%	10,3%	28,7%	30,6%	22,8%
Total	13,1%	13,8%	33,6%	25,8%	13,7%

Cuadro 3.85 – IPM por nivel educativo de los padres

	Ambos bajo o medio bajo	Mixto	Ambos alto o medio alto
Conservador	51,9%	21,3%	26,8%
Moderado	44%	23,1%	32,9%
Progresista	36,9%	22,3%	40,7%
Total	43,1%	22,5%	34,4%

Cuadro 3.86 – IPM por grupo de edad

	Hasta 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 años o más
Conservador	22,6%	48,3%	13,3%	15,8%
Moderado	17,6%	49,1%	18,4%	14,9%
Progresista	16,6%	48,7%	19,9%	14,7%
Total	18,3%	48,8%	17,8%	15%

Cuadro 3.87 – IPM por tipo de carrera

	Inicial	Primaria y EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
Conservador	20%	33,4%	24,1%	22,5%
Moderado	20,9%	24,3%	26,5%	28,3%
Progresista	15,5%	17,1%	28%	39,5%
Total	18,9%	23,7%	26,5%	30,9%

Cuadro 3.88 – IPM por nivel socioeconómico

	Bajo	Medio	Alto
Conservador	38,8%	26,8%	34,4%
Moderado	33,5%	31,2%	35,4%
Progresista	27,7%	26,5%	45,8%
Total	32,5%	28,7%	38,8%

Cuadro 3.89 – Consumo de medios informativos

¿Qué medios utiliza habitualmente para mantenerse informado? (múltiple)	Si	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Noticieros de TV	89%	93%	91%	90%	88%	85%
Radio	64%	76%	69%	63%	62%	52%
Diarios en papel	55%	70%	54%	49%	56%	50%
Diarios en Internet	22%	14%	19%	22%	21%	32%
Revistas	20%	21%	18%	22%	21%	17%

Cuadro 3.90 – Uso del tiempo libre al interior del hogar

¿A cuáles de estas actividades dedica por lo general su tiempo libre al interior del hogar?	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Televisión	66%	77%	74%	64%	63%	61%
Actividades en familia	50%	47%	50%	52%	54%	38%
Lectura de libros	35%	38%	29%	33%	40%	32%
Hobbies	34%	30%	37%	35%	30%	43%
Cine hogareño (Video/DVD)	33%	22%	31%	31%	39%	38%
Navegar por Internet	30%	21%	28%	31%	30%	42%
Chat (MSN, ICQ, etc.)	24%	12%	19%	25%	22%	46%
Lectura de revistas	16%	23%	17%	17%	13%	8%
Participación en redes sociales online	1%	2%	1%	1%	2%	1%

Cuadro 3.91 – Uso del tiempo libre fuera del hogar

¿A cuáles de estas actividades dedica por lo general su tiempo libre al interior del hogar?	Total	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Salir a comer o a tomar algo	65%	59%	66%	64%	64%	71%
Paseos	63%	59%	69%	65%	67%	49%
Ir a bailar	37%	47%	43%	37%	29%	35%
Práctica de deporte	30%	40%	30%	28%	19%	48%
Gimnasio	22%	25%	21%	22%	19%	24%
Cine	21%	6%	13%	19%	29%	32%
Recitales	15%	8%	7%	14%	21%	23%
Peñas o recitales folklóricos	10%	20%	11%	9%	7%	5%
Visitas a museos o centros culturales	8%	5%	7%	9%	8%	9%
Teatro	6%	3%	3%	4%	10%	9%
Conciertos, ópera o ballet	3%	2%	2%	2%	3%	4%

Cuadro 3.92 – Preferencias de lectura en tiempo libre

Literatura de ficción	25%
Pedagogía y Educación	22%
Historia	15%
Poesía	13%
Novela policial	11%
Autoayuda	10%
Otro	8%
Biografías	5%
Periodismo de investigación	5%
Ensayos de ciencias sociales	5%

Cuadro 3.93 – Preferencias de lectura en tiempo libre para los géneros más seleccionados por región

	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Literatura de ficción	17%	20%	20%	32%	33%
Pedagogía y Educación	18%	26%	29%	20%	12%
Historia	25%	16%	15%	11%	10%
Poesía	19%	14%	13%	15%	4%

Cuadro 3.94 – Docentes que dedican sus lecturas de tiempo libre a Pedagogía y Educación por tipo de carrera

Inicial	Primaria y EGB 1 y 2	EGB 3 y Polimodal	Otras
29%	23%	15%	24%

Cuadro 3.95 – Participación en instituciones por región

Indique si participa o ha participado en algunas de las siguientes instituciones	“Habitual” y “ocasionalmente”	“Casi nunca” y “nunca”	“Habitual” y “ocasionalmente” por región				
			NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Iglesias o asociaciones religiosas	36,2	29,9	45,0	47,2	36,4	30,9	27,7
Asociación o club deportivo	35,1	31,8	42,0	27,2	35,7	24,5	54,4
Asociación de ayuda solidaria	25,8	56,6	35,4	29,0	25,9	22,8	20,1
Centro cultural	14,3	71,0	21,7	13,0	14,4	14,1	9,7
Cooperadora escolar	13,5	73,0	10,8	16,9	15,0	12,4	11,7
Sociedad barrial, vecinal de fomento	12,2	74,6	23,0	11,8	12,0	9,9	7,8
Partido político	8,0	84,5	24,0	12,0	5,2	3,4	3,8
Asociación ecologista	7,8	86,4	10,3	7,6	7,2	6,8	8,7
Organismo de Derechos Humanos	5,3	90,5	12,5	4,5	4,2	4,4	4,1
Asociación sindical o gremial	4,2	91,7	9,4	2,2	3,6	3,6	4,1
Asociación de grupos de nacionalidad	2,9	94,0	5,6	1,9	2,9	2,0	3,2
Asociación de consumidores	2,4	95,4	4,3	2,6	2,8	1,7	1,5

Cuadro 3.96 – Participación en instituciones por sexo y edad

Indique si participa o ha participado en algunas de las siguientes instituciones	"Habitual" y "ocasionalmente" por región					
	Varones	Mujeres	Hasta 19 años	20 a 24	25 a 29	30 y más
Iglesias o asociaciones religiosas	33,0	37,2	39,4	36,0	31,5	38,4
Asociación o club deportivo	57,4	28,6	38,3	38,1	30,0	27,2
Asociación de ayuda solidaria	20,8	27,3	22,7	26,7	24,6	28,6
Centro cultural	17,4	13,4	11,7	13,9	16,2	17,2
Cooperadora escolar	12,7	13,8	10,5	12,2	13,5	22,2
Sociedad barrial, vecinal de fomento	16,0	11,1	13,1	12,3	9,7	14,0
Partido político	11,5	7,0	5,5	7,4	9,7	11,6
Asociación ecologista	10,5	7,0	5,9	7,6	8,3	10,0
Organismo de Derechos Humanos	6,4	5,0	2,8	5,1	7,3	7,1
Asociación sindical o gremial	5,2	3,9	3,0	3,5	5,3	7,4
Asociación de grupos de nacionalidad	4,4	2,5	2,6	2,6	4,0	3,3
Asociación de consumidores	2,8	2,4	1,2	2,5	2,6	4,0

Cuadro 3.97 – Índice de participación (IPart) por sexo

	Varones	Mujeres
Bajo	14,5%	85,5%
Medio	24,7%	75,3%
Alto	26%	74%
Total	22,1%	77,9%

Cuadro 3.98 – IPart por región

	NOA	NEA	RPMSC	GBA	CABA
Bajo	9,1%	13%	33,4%	32,4%	12,2%
Medio	10,2%	13,1%	34,4%	23,7%	18,6%
Alto	18,1%	14,7%	32,7%	20,1%	14,4%
Total	12,8%	13,7%	33,5%	25%	15,1%

**NOTAS METODOLÓGICAS SOBRE LA
ESTRATEGIA CUANTITATIVA DEL ESTUDIO
SOBRE PROFESORES Y ESTUDIANTES DE
FORMACIÓN DOCENTE**

1. Cuestionario

Para relevar la información sobre estudiantes y profesores se elaboraron dos cuestionarios, uno para cada uno de los grupos bajo estudio. Con el fin de establecer comparaciones, se repitieron algunas preguntas en ambos instrumentos, reservando otras de carácter específico para cada población.

El punto de partida para la producción de los instrumentos de recolección de datos fueron las preguntas de investigación referidas a la identidad, opiniones y las expectativas de los futuros docentes y sus formadores. La revisión bibliográfica realizada permitió enriquecer esas preguntas de investigación y, consecuentemente, los ítems del cuestionario. Además se tuvieron en consideración algunos reactivos utilizados en cuestionarios probados en anteriores estudios de IPE-UNESCO Buenos Aires. Finalmente, se incluyeron preguntas sociodemográficas para la clasificación de los encuestados por sexo, edad, origen social o nivel socioeconómico del hogar, entre otras variables.

En esta etapa de diseño, se realizaron rondas de diálogo y consulta con directores, profesores y estudiantes de Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires y del Partido de Quilmes (Gran Buenos Aires), que resultaron de gran utilidad para conocer sus opiniones sobre las preguntas de la investigación y para ampliar y ajustar las formulaciones iniciales de los ítems. Con la versión preliminar del cuestionario se realizó una prueba piloto a 90 estudiantes y 30 profesores de ISFD de la Ciudad y el Gran Buenos Aires. Esta prueba incorporó una instancia de evaluación con comentarios y sugerencias de parte de los encuestados respecto de los ítems que no resultaban claros o que generaban resistencias.

En su versión final, el cuestionario quedó constituido por 79 preguntas para los profesores y 71 para los estudiantes. Incluyó una gran mayoría de preguntas cerradas (de respuesta simple y de respuesta múltiple) y algunas abiertas. También se incorporaron escalas tipo Likert en las que los encuestados consignaron opiniones, posiciones y valoraciones sobre diferentes aspectos tales como la formación docente, las políticas educativas o las nuevas tecnologías de información. El instrumento se aplicó en formato papel y de manera auto-administrada en los ISFD de inserción de los encuestados, que invirtieron en su respuesta un tiempo promedio de 40 minutos.

Secciones de los cuestionarios para estudiantes y profesores

Estudiantes	Profesores
Datos de identificación	Datos de identificación
Datos familiares	Formación
Acerca de la carrera	Trayectoria
Acerca de la experiencia como estudiante	Situación laboral
Acerca de la formación, evaluación y exigencia	Acerca de la práctica de enseñanza
Acerca de la educación	Acerca de los estudiantes/futuros docentes
Opiniones y posiciones acerca de la educación y la sociedad	Opiniones y posiciones acerca de la educación y la sociedad
Medios y tiempo libre	Acerca del formador de docentes y las políticas para la formación docente
Otros (incluye preguntas de nivel socioeconómico)	Medios y tiempo libre
	Otros (incluye preguntas de nivel socioeconómico)

2. Muestra

El marco de muestreo de esta investigación estuvo constituido por 1716 carreras. Se adoptó un diseño estratificado con asignación proporcional sobre la base de 8 estratos que se confeccionaron combinando cuatro categorías de carreras con dos categorías de gestión.

Clasificación de las carreras del marco muestral por tipo de carrera según sector de gestión

Gestión	Carreras				Total
	Artística	Inicial	Básica	Otra	
Estatad	106	154	268	551	1079
Privado	26	101	171	339	637
Total	132	255	439	890	1716

Fuente: Relevamiento Anual 2007. DINIECE. Ministerio de Educación

Sobre este marco de muestreo y atendiendo a consideraciones relacionadas con la precisión esperada de las estimaciones y con los márgenes presupuestarios, se determinó la selección de 50 carreras. La selección en cada estrato se realizó con probabilidades proporcionales al total de egresados de cada carrera, de manera sistemática, con uno o dos arranques aleatorios, desde el listado de carreras ordenado crecientemente de acuerdo al total de egresados. De este modo se aseguró que la variabilidad de los estimadores fuera menor que la que resultaría de un muestreo simple al azar. Ya que la asignación proporcional genera una muestra auto-ponderada, no resultó necesario aplicar ponderaciones en la etapa de procesamiento de la información.

Clasificación de las carreras del marco muestral por tipo de carrera según sector de gestión

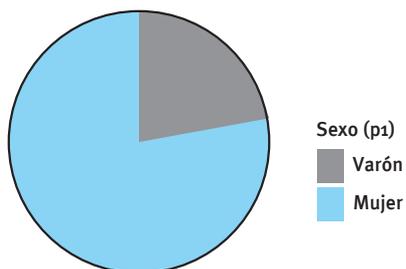
Gestión	Carreras				Total
	Artística	Inicial	Básica	Otra	
Estatad	3	4	8	16	31
Privado	1	3	5	10	19
Total	4	7	13	26	50

Fuente: Relevamiento Anual 2007. DINIECE. Ministerio de Educación

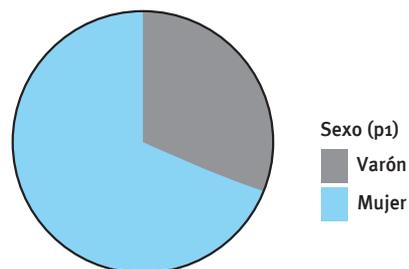
Al interior de cada una de las 50 carreras seleccionadas (unidades primarias de selección) se apuntó a encuestar a todos los estudiantes que la cursaran y a todos los profesores que dictaran materias en ella (unidades secundarias de selección). En el caso de las carreras de mayor tamaño, se decidió establecer un máximo de 100 estudiantes y de 20 profesores a encuestar distribuidos homogéneamente en todos los años de la carrera. La muestra final quedó constituida por 3.091 estudiantes y 744 profesores, principalmente pertenecientes a carreras que forman para el Nivel Inicial, Primario y Secundario, pero también de Educación Física, Artística, Especial e Inglés. Los encuestados pertenecen

pertenecen a 14 de las 24 jurisdicciones del país: Buenos Aires, Chaco, Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Salta, Santa Cruz, Santa Fe, y Santiago del Estero.⁶⁵

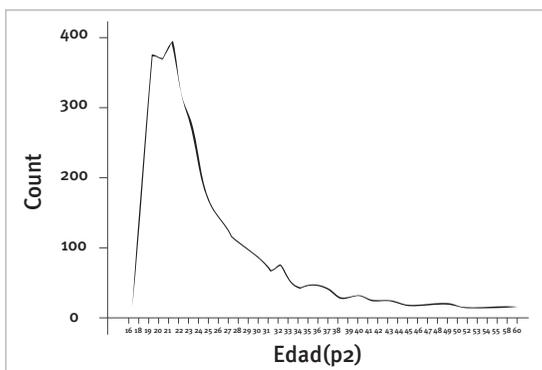
Distribución por sexo de los ESTUDIANTES



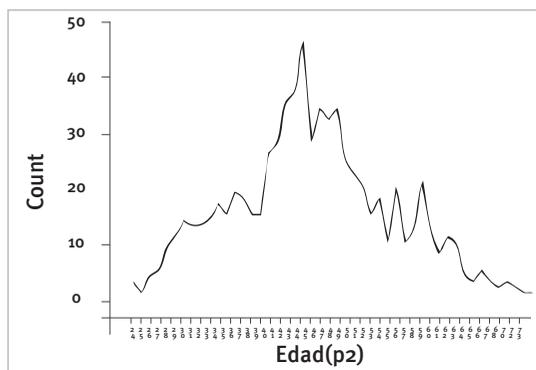
Distribución por sexo de los PROFESORES



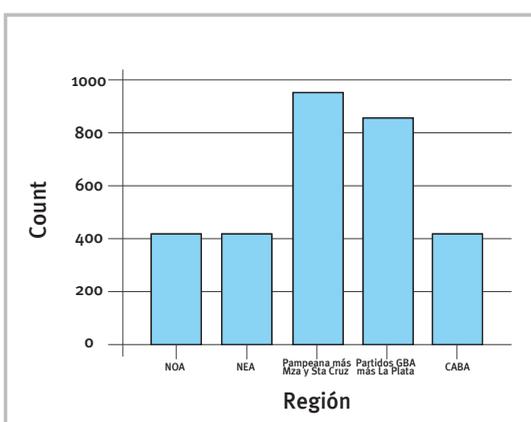
Distribución por edades de los ESTUDIANTES



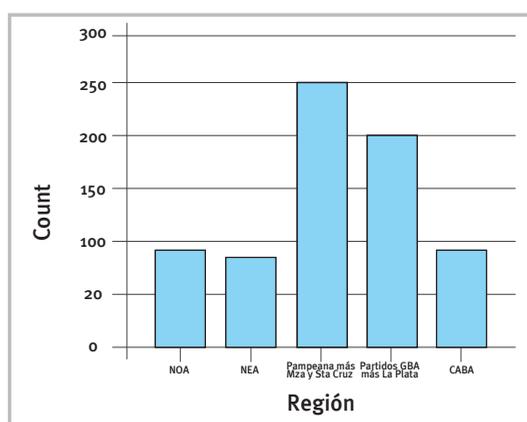
Distribución por edades de los PROFESORES



Distribución por regiones de los ESTUDIANTES



Distribución por regiones de los PROFESORES



⁶⁵ La variable región para agrupar a las provincias se construyó tomando como punto de partida la regionalización utilizada por el INDEC en la Encuesta Permanente de Hogares (NOA, NEA, Pampeana, Cuyo, Patagónica, GBA). Sin embargo, se introdujeron dos modificaciones obligadas por la distribución final de los datos. Por una parte, y debido a la poca cantidad de encuestados en las regiones Cuyo y Patagonia, se decidió incluir esos casos dentro de la región Pampeana. En segundo lugar, y debido a la variabilidad de los datos y a la existencia de una buena cantidad de casos en cada una, se decidió dividir la región GBA (que para la EPH incluye a la Ciudad de Buenos Aires y a los 24 Partidos que la circundan) en la Ciudad por un lado, y los Partidos (incluyendo a La Plata) por el otro.

Los universos de referencia de las muestras se definieron a partir de la información generada por la Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación. En cuanto a los estudiantes, se definió como los alumnos matriculados en “formación docente exclusivamente” o en “ambos tipos de formación” (docente y técnica) del Nivel Superior No Universitario según el Relevamiento Anual 2008. Esos alumnos representan el 54,9% de la matrícula total del Nivel Superior No Universitario. El universo de profesores se definió como el conjunto de los docentes en actividad que se desempeñan en el Nivel Superior No Universitario de Formación Docente según el último Censo Nacional de Docentes (2004). Representan el 4% del total de los 825.250 docentes que registró dicho censo en el sistema educativo argentino (sin contar a las universidades).

Muestras y universos de referencia del estudio

	Universo (N)	Muestra (n)	Fracción de muestreo
Estudiantes	333.432	3.091	0.93%
Profesores	32.307	744	4.34%

Fuente: Relevamiento Anual 2008 y Censo Nacional de Docentes 2004. DINIECE. Ministerio de Educación

Las muestras seleccionadas permitieron realizar estimaciones con un nivel de desagregación por región del país y por tipos de carreras de formación docente (Nivel Inicial, Primario, Secundario y otras). Los intervalos de confianza de las estimaciones son distintos para estudiantes y profesores (mayores para estos) de acuerdo al tamaño de la muestra de cada sub-población. Bajo el supuesto de muestreo aleatorio simple y para un nivel de confianza del 95%, se presentan a continuación algunas estimaciones de proporciones (porcentajes) con sus respectivos coeficientes de variación y sus límites inferior y superior. Esta tabla permite al lector darse una idea general de la precisión de las cifras presentadas en el estudio. Debe tenerse en cuenta que se trata de intervalos de confianza de las frecuencias generales (cuadros univariados) y que la apertura de estas frecuencias para cada una de las categorías de las variables independientes (cuadros bivariados) disminuye la precisión de las estimaciones. De manera análoga, las estimaciones de las categorías de respuesta menos frecuente tienen también niveles de precisión más bajos.

Intervalos de confianza de estimaciones seleccionadas*

Encuestados que...		Relativos			Absolutos			Coeficientes de variación
		%	Límite inferior	Límite superior	#	Límite inferior	Límite superior	
...realizaron sus estudios medios en una escuela pública	Estudiantes	68,3%	65,9%	70,7%	227.734	222.290	233.178	2,4%
	Profesores	71,2%	66,7%	75,7%	23.003	21.964	24.042	4,5%
...estuvieron de acuerdo con la frase “el examen un medio de favorecer el logro de la excelencia en el aprendizaje”	Estudiantes	47,7%	44,0%	51,4%	159.047	153.203	164.891	3,7%
	Profesores	42,8%	34,6%	51,0%	13.827	12.692	14.963	8,2%
...indicaron que el instituto prepara bien	Estudiantes	72,3%	70,1%	74,5%	241.071	235.835	246.307	2,2%
	Profesores	58,7%	52,7%	64,7%	18.964	17.834	20.094	6,0%
...estuvieron de acuerdo con la frase “el aprendizaje debe basarse ante todo en trabajos individuales”	Estudiantes	14,8%	6,4%	23,2%	49.348	45.193	53.503	8,4%
	Profesores	9,4%	0,0%	31,5%	3.037	2.367	3.706	22,1%

* Para un nivel de confianza del 95%.

3. Trabajo de campo

El trabajo de campo en los ISFD seleccionados fue llevado adelante por un grupo de profesores de formación docente que también desarrollan actividades como “tutores” del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Los tutores participaron previamente en una capacitación sobre los objetivos del estudio, el diseño muestral, la estructura del cuestionario y su procedimiento de aplicación.

El contacto inicial de los tutores con los institutos se realizó mediante una carta formal de presentación firmada por las autoridades del INFD y del IIPE-Buenos Aires y dirigida a las/os directoras/es de las instituciones, quienes habilitaron a los tutores para tomar contacto con los profesores y estudiantes.

Los cuestionarios se aplicaron de manera auto-administrada durante o al final de las clases en el transcurso del mes de noviembre de 2008. Esta estrategia permitió garantizar altos niveles de respuesta ya que la gran mayoría de los estudiantes pudo ser contactada en algunos de los cursos.

Finalizado el trabajo de campo, los tutores entregaron personalmente los cuestionarios en una reunión general de cierre y evaluación en la que se comentaron los detalles del trabajo de campo, las reacciones y los debates surgidos en los institutos. También presentaron un informe escrito que incluía toda la información relevante sobre la tarea realizada.

4. Procesamiento y análisis

Todas las preguntas y respuestas incluidas en el cuestionario tenían un código de carga impreso que las identificaba. Esos códigos y las respuestas abiertas de manera textual fueron ingresados por un equipo de 6 cargadores en una hoja de datos diseñada y validada en el programa Excel. Estas hojas de datos fueron exportadas y compiladas para su procesamiento en el software estadístico SPSS versión 13.0. Se realizó un análisis preliminar de la calidad de la información a partir de la aplicación de criterios de consistencia interna, que resultó satisfactorio.

El análisis de la información se desarrolló, en primer lugar, a partir de la descripción univariada de las variables dependientes mediante tablas de frecuencia y promedios (en el caso de las variables de intervalo). Por otro lado, se realizó una lectura e interpretación bivariada de la información, comparando la distribución de porcentajes de las variables dependientes en cada una de las categorías de las variables independientes, aplicando coeficientes de asociación para medir la fuerza de las asociaciones entre las variables y teniendo en cuenta niveles de significación para valorar las diferencias. En este tipo de análisis, se consideró también la incidencia que pudieran tener las variables intervinientes o antecedentes. Finalmente, se construyeron variables índice para analizar ciertas características de los encuestados y se aplicaron análisis multivariados, a través de la técnica factorial por componentes principales, para identificar y describir distintos perfiles de estudiantes y de profesores.

Principales variables independientes utilizadas para el análisis de la información

Para estudiantes y profesores					
Región	Noroeste (NOA)				
	Noreste (NEA)				
	Pampeana, Mendoza y Santa Cruz				
	Partidos del Gran Buenos Aires y La Plata				
	Ciudad de Buenos Aires				
Sexo	Varón				
	Mujer				
Tipo de colegio secundario al que asistió	Público				
	Privado				
Nivel Socioeconómico	Bajo				
	Medio				
	Alto				
Tipo de carrera	Inicial				
	Primaria EGB 1 y 2				
	EGB 3 y Polimodal				
	Otras				
Tamaño del ISFD (según matrícula)	Pequeños (hasta 400 alumnos)				
	Medianos (401 a 800 alumnos)				
	Grandes (801 alumnos y más)				
Solo estudiantes		Solo profesores			
Edad	Hasta 19 años		Edad	Hasta 34 años	
	20 a 24 años			35 a 44 años	
	25 a 29 años			45 a 54 años	
	30 años y más			55 años y más	
Tramo de la carrera que está cursando	Comenzando		¿El encuestado es principal sostén del hogar?	Sí	
	Promediando				
	Finalizando				
Nivel educativo de los padres	Ambos bajo o medio bajo			No	
	Mixto				
	Ambos alto o medio alto				

5. Anexo: tutores que participaron en el estudio

Provincia	Nombre y apellido de los tutores
Buenos Aires	Alicia Beatriz Brosio
	Carolina García
	Daniela Passerini
	Elsa Susana Brum
	García Alicia
	Graciela Ester Bologna
	Gustavo Bareilles
	Irene Latapie
	Iris Vilma Martínez
	Irma Ester Geli
	Lidia Quintana
	María del Carmen Rodríguez
	Marisa Carmen D'Aquino
	Marisa Olivieri
	Martín Morgavi
	Mercedes Margarita Benítez
	Rodolfo A. Pedernera
Chaco	Cristina Luisa Campestrini
	Mariela Vargas
	Mirta Inés Doria
Ciudad de Buenos Aires	Alba Santarcángelo
	Alda Estela Barberá
	Ángela Pierina Lanza
	Claudia Deodato
	María Cristina Zinques
	Miguel Russo
Córdoba	Ana María Murúa
	Gustavo Rolando Coppola
	Laura Estela Botazzi
	Lucas Altamira
Corrientes	María Edith Rocha
	Myrna Marisa Rodas
Entre Ríos	Nidia Montenegro
	Angélica Gunturiz
Jujuy	Rosa Graciela Rodríguez
	Claudia Rudix Camacho
La Rioja	Alejandro Olivera
	Daniel Hugo Villanueva
Mendoza	Marco Antonio Morinigo
	Myriam Graciela Rovira
Misiones	Carlos Nasser
	Miguel Ángel Sarmiento
Salta	Ana España
	Cecilia Marino
	Fabián R. Muchiut
Santa Fe	María Paula Marini
	Diego Alberto Navarro
	Eva Sofía Tula Peralta
Santiago del Estero	Héctor Nicolás Pérez
	Raquel Luisina Joglar
	Claudia Paredes
Santa Cruz	

DISTRIBUCIÓN GRATUITA