

## **CAPÍTULO X**

# **ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A PROFESORES FORMADOS**

## **CAPÍTULO X**

### **ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A PROFESORES FORMADOS**

#### **X.1. Análisis deconstructivo e interpretativo de la opinión vertida en la categoría de Entrevistados: "Profesores de Enseñanza Primaria y Media Formados en Institutos Superiores de Salta y en la Universidad Nacional de Salta"**

El presente Capítulo se incluye con el propósito específico de acercar la opinión de Profesores en actividad docente, formados en las instituciones referidas en el presente estudio como Institutos Superiores, ex Escuela Normal, Universidad Nacional de Salta, de capital e interior.

La palabra y la visión crítica de los Profesores entrevistados cumple la función de equilibrar, compensar y completar el panorama de opiniones requeridas en torno a la Formación Docente, esta vez desde el ángulo de los protagonistas del quehacer educativo en su primer nivel: el aula. No se trata de los Formadores de Formadores (que ocupa el interés del Capítulo VIII) sino de aquéllos que demuestran las competencias profesionales con que se los ha preparado, en el aula concurrida por niños y adolescentes que realizan su escolaridad básica o media.

Con la opinión de los Directores Generales (Cap. VI) se puede advertir la política educativa sostenida en cada período de gobierno en torno al tema de la Formación Docente, avalada o cuestionada luego por los Rectores. Con la palabra de los Formadores se acerca la interpretación cabal de quienes concretan la práctica formativa de los nuevos docentes en las instituciones reales. Mientras que la expresión de los Políticos (Cap. IX) discurre en torno a la efectividad o alternancia de sistemas ideológico-normativos que exponen un determinado concepto de política de Formación Docente.

La palabra y el pensamiento de los Profesores Formados (objeto del presente Capítulo) plasma, en cambio, la interpretación y la apreciación de maestros y profesores, en quienes se concretan las políticas, los programas y planes formativos, la orientación docente y la expectativa comunitaria.

Algunos han efectuado experiencias de enseñanza previas a la obtención del título, otros se insertaron abruptamente en la realidad escolar de la montaña o en la sequedad del Chaco; hay

quienes se desempeñan en Capital y los más en el interior; los hay de larga antigüedad - algunos cercanos al retiro - , otros se inician o se iniciaron en los '90.

Los hay quienes asumen - mediante su opinión - la influencia del modelo formativo que los "selló" en su paso por las aulas del Terciario o la Universidad. Otros reconocen la distancia entre la teoría y la práctica, entre el propósito político y el manejo de la normativa escolar, entre el interés institucional y la realidad comunitaria en que vive el alumno. Hay Profesores que vivieron la pobreza del aula y los niños así como las facilitaciones brindadas por el "Estado de Bienestar", en tanto que otros experimentan la docencia en zona limítrofe, trabajando con alumnos indígenas.

Algunos aprovecharon la oportunidad de concurrir al Terciario para obtener el título de Profesor que no pudieron completar en la Universidad, mientras que para otros la carrera docente fue una elección de tipo vocacional.

Los Profesores formados en la Universidad reconocen que conocieron a los alumnos y el contexto escolar al momento de salir a trabajar y por tanto la Facultad sólo les proporciona - sin dudas, según sus expresiones - el dominio del contenido - . A partir de allí algunos manifiestan reclamo, otros no; algunos alcanzan a evaluar las limitaciones de un proceso formativo centrado alrededor de la exigencia académica pero no del profesor con capacitación pedagógica; otros captan los cambios curriculares y contextuales de la reforma, mientras algunos permanecen inmutables en sus esquemas profesionales.

La necesidad de alcanzar el dominio del contenido por parte de los Institutos Superiores se deduce interpretando la expresión de profesores universitarios pero no es un dato confirmado. En cambio, los mismos docentes no universitarios reconocen - como aquéllos - la limitación de su preparación pedagógica.

La opinión de los Profesores para la Enseñanza Primaria - o Maestros - contextualiza la situación escolar desde la consideración de la geografía, la comunidad, el niño concurrente y su nivel de aprendizaje. No acentúa la categoría "dominio del contenido". En cambio el Profesor de Enseñanza Media sabe que tiene que enseñar la asignatura para la que fue formado. Al ingresar a la experiencia áulica reconoce los elementos constituyentes del sistema escolar.

La sensibilidad hacia la comunidad pareciera captarse más en los maestros que en los profesores. A la inversa, cierto nivel de análisis político-social en éstos es más agudo y abarcativo que en aquéllos.

Lo cierto es que son los docentes "de carne y hueso" con que se cuenta en el trabajo escolar. Con su experiencia, con sus moldes interpretativos sobre la profesión, transcurriendo quince, veinte o más horas en contacto con la infancia y la adolescencia. Y ello mismo les autoriza a expresar su voz en este estudio que trata sobre la Formación Docente. Por eso han sido elegidos para expresar su opinión.

## **X.2. Sobre la estrategia metodológica de trabajo investigativo**

Se trabaja con estos Profesores en el año 2001, a partir del período de vacaciones estival, luego de obtener referencias en administración del Ministerio de Educación, sobre su titulación y ubicación laboral en escuelas de EGB3 y Polimodal. Para el caso de profesores egresados de la Universidad el dato de su desempeño laboral se logra con mayor facilidad en el medio universitario.

Un caso especial lo constituyen los testimonios de vida laboral brindados por E33, E34, E35, quienes se desempeñan en escuelas básicas del interior de Salta. La referencia sobre su identidad, teléfono y área geográfica de trabajo también se obtiene en el área de Supervisión Escolar, ante nuestra visita y petición, tomándose como criterio la calidad de su gestión.

La entrevista a los Profesores de Enseñanza en los niveles EGB3 – Polimodal, en las áreas de Matemática y Física, requiere el desplazamiento hacia localidades del interior (RF camino a la provincia de Tucumán, JG camino a la provincia de Chaco, EC a 50 minutos de Salta), luego de ubicar los establecimientos donde trabajan los Profesores. Una vez en cada sitio (zona sur de la Provincia) se obtiene permiso de cada directivo para la toma de la Entrevista. En fechas anteriores a cada visita se contactó telefónicamente a los Profesores, salvo algunos que fueron reconocidos "in situ".

La concreción de la toma de Entrevista a los Profesores de enseñanza media provincial en capital demanda e implica un tiempo notorio, dado su modo de desempeño (por horas cátedra) en distintos establecimientos escolares. Dicho tiempo se torna menor en las localidades del interior, donde - ubicada en uno de los establecimientos - se diagrama la visita a los

profesores, se efectúa el seguimiento de su desplazamiento y se logra efectuar las entrevistas, contando siempre con la colaboración de los respectivos directivos.

Algunos profesores egresados de un Instituto Superior del interior de Salta (a 60 minutos de viaje) se desempeñan en Salta ciudad y uno de ellos también tiene horas cátedra en su localidad de origen. Se los entrevista en Salta.

Se aplica el protocolo de Entrevista empleado para la categoría Formador de Formadores, con leves adecuaciones. Se explica el contenido del protocolo a cada entrevistado y se efectúan aclaraciones sobre el proceso de grabación, el destino de la nota, se agradece la disposición para la misma. Se graba la entrevista, de cuarenta minutos de duración aproximadamente. Se trabaja en ambientes cedidos en los establecimientos, que resguardan la tranquilidad conveniente al proceso (biblioteca, sala de profesores, sala de clases, vice-dirección, box de la investigadora en la Universidad).

E35 es entrevistada en su domicilio, en LM, localidad a 35 km. de Salta. E34 lo hace en el estudio de la investigadora, mientras que E33 - que trabaja en zona de montaña durante el verano - envía dos cartas-testimonio, en respuesta al protocolo que se le remite en fechas previas. En estos tres casos el modo de procedimiento tiene que ver con la disponibilidad de las profesionales durante este período de tiempo.

La toma de entrevistas de profesores que trabajan en la jurisdicción provincial se concentra en Abril/02, mientras que las de egresados de la Universidad, se concretan a lo largo del año lectivo.

Varios de los entrevistados ocupan (u ocuparon) cargos directivos, cargos de conducción técnica jefatura de área curricular, quedan a cargo del establecimiento escolar en ausencia del directivo. Sus antecedentes profesionales y su desempeño laboral son destacados, por los tienen la recomendación de Supervisión, del directivo o de investigadores consultados.

En cuanto al proceso en sí de la toma de entrevista, no hay inconvenientes en la interpretación de las preguntas o a la explicación del propósito de la toma, desarrollándose en un ambiente de gentileza y concentración.

Respecto al contenido de las respuestas brindadas se observa:

- la interpretación de las docentes de enseñanza básica -especialmente las de mayor experiencia laboral - centra en el detalle de los modos de acceso, la infraestructura escolar,

el trabajo comunitario. No se observa igual grado de fortaleza respecto a la interpretación de los procesos formativos y su explicación política o ideológica. Puede tener que ver con el tiempo en que se graduaron, la menor consistencia curricular de aquellos programas de Formación, quizás esas competencias se “pierden” en el trajín de la tarea diaria y cotidiana en las escuelas del interior, atravesada por la necesidad de la gestión rápida y concreta antes que por la teoría y el manejo conceptual explicativo.

- el docente de enseñanza básica más joven (E40) evidencia escasa experiencia - sólo tres años - pero valora la importancia de sostenerse en un modelo docente centrado alrededor de la libertad para organizarse y encontrar la solución a cada caso de educación requerido en su desempeño profesional. Se aleja del modelo "receta" o del manejo cerrado de una dirección escolar que lo conduzca. Seguramente tiene que ver con la orientación del Programa que lo formó y con la juventud con que encara los procesos sociales que hoy se viven en estas comunidades (Salta y sus alrededores).
- la opinión de los profesores de enseñanza media también señala rasgos de diferencia. La experiencia laboral parece ser un rasgo diferenciador importante, en tanto se observa que los docentes de mayor antigüedad sostienen un análisis más real, concentrado, vivenciado, alrededor de la Formación Docente y el efecto de las políticas formativas en el aula. Como contrapartida, algunos de los profesores egresados de los Institutos Provinciales brindan respuestas genéricas, quizás basadas más en el sentido común que en la experticia docente, lo cual puede tener que ver con que los programas que los formaron no invitaron a la reflexión o tuvieron limitado análisis social, antropológico-cultural, psico-social, en su entramado curricular. Los que tienen experiencia de docencia primaria desplazan la misma a la interpretación de los temas planteados, y –sobre la base de su formación en la práctica - apuntan algún grado de reflexión en torno a la acción del Estado en el proceso de Formación Docente.
- en sólo una circunstancia se brindan opiniones disímiles acerca de la acción formadora de una institución del interior, al parecer por causa de cierta desavenencia entre el personal directivo y el docente (que también es directivo en otro establecimiento). Curiosamente el otro docente entrevistado manifiesta interpretaciones dispares sobre los mismos temas. Deben agregarse dos datos más a este momento especial del trabajo investigativo. Uno de los colegas muestra mayor capacidad analítica, sea por su experiencia laboral, porque

efectúa estudios de postgrado influyentes en su preparación o porque su par entrevistado carece de agudeza crítica, que el programa de estudios tampoco se lo facilitó.

- en cuanto a los egresados de la Universidad, los tres perfiles son diferenciados. E43, de mayor experiencia, es brillante al efectuar un análisis crítico que invade la experiencia de aula, la realidad institucional, el equipo de docentes de la escuela y la política estatal en torno a la Formación Docente y la Educación. Endilga a la Universidad la falta de preparación epistemológica y didáctica en torno a estos temas. E44, iniciada en la docencia hace menos de diez años, brinda una opinión interesante y se la ve compenetrada con su ejercicio profesional en colegios de villa y del interior. Quizás no ofrece la riqueza analítica de E43 pero es crítica frente a los sistemas calificadorios del actual estado neoliberal provincial con la docencia. E45 tiene un perfil más "burocrático", cerrado en torno al ejercicio profesional en horas cátedra de la asignatura a su cargo, y limitada para efectuar un análisis crítico de la preparación brindada por la Universidad, en la medida en que acuerda con ella. Salvo E42, las restantes se desempeñan en la Universidad.

En cuanto a las preguntas requeridas en la Entrevista, giran en torno al reconocimiento de la institución donde los docentes cursaron estudios, tiempo de egreso, titulación obtenida y desempeño laboral. El núcleo duro se refiere al análisis reflexivo sobre el programa formativo que los ha preparado, buscando reconocer las "tradiciones"<sup>1</sup> o modelo formativo que impregnó su estilo de enseñanza, su concepción sobre el aprendizaje, la educación, y - particularmente - la política perseguida en torno al quehacer educativo, en el que el docente actúa como mediador.

Se intenta guiar el análisis reflexivo desde variados ángulos. El tema de los modos o perspectivas desde los cuales el entrevistado es preparado en sus estudios docentes se pregunta inquiriendo sobre el reconocimiento de los énfasis efectuados en la concreción del plan de estudios. Se complementa luego invitando a la comparación de la preparación del docente en el tiempo, aunque por detrás de la simpleza de la cuestión se busca encontrar un nivel de análisis reflexivo. Se intenta luego agudizar la comprensión al preguntar sobre las funciones docentes, de modo que pueda establecer relación entre la preparación y la adecuación a las

---

<sup>1</sup> Tradiciones: término usado por Davini M. C. (1995), para referirse al modelo formativo docente

circunstancias de desempeño. Otro modo de abordaje se encierra en las cuestiones referidas al tipo de docente requerido hoy y al reconocimiento del tipo de objetivos resaltantes en la Formación recibida en Institutos o en la Universidad.

El siguiente núcleo duro ya no tiene que ver con razones epistemológicas y pedagógicas de la Formación Docente, sino con los propósitos ideológico-políticos de los programas formativos. Son las preguntas referidas al reconocimiento de la relación entre el interés y la preocupación políticos y el tipo de docente que el Estado forma a lo largo de su accionar. La pregunta se hace primero en forma directa y se reitera luego al preguntar sobre el docente que los tiempos políticos actuales requieren, y sobre el accionar del Estado en torno a una Formación de calidad.

La contestación obtenida - en cuanto al tratamiento de los denominados "núcleos duros" - revela un nivel medio de reflexión acerca del reconocimiento del tipo de formación recibida, lo que a su vez conduce a percibir cierta inmadurez en su capacidad crítica, que probablemente se relacione con la procedencia academicista de base, en sus titulaciones. Es decir, como ellos mismos reconocen, la formación en ciencias acentúa la preparación del dominio específico en desmedro de un análisis totalizador de lo que es educación. Complementariamente, la experiencia laboral va marcando la necesidad de su abordaje.

Cuando se solicita su reflexión sobre el interés político del Estado en la Formación Docente, lo asumen no como política formativa sino más bien en relación con la práctica laboral docente. Otros elementos de su análisis - la oportunidad profesional mediante la Capacitación, la actualización de los contenidos - se interpretan como el contexto generado por la implementación del Programa de Transformación Educativa a partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación.

Se decide no insistir en la ampliación o profundización del contenido de la Entrevista al ir evaluando la capacidad de respuesta de los Entrevistados, no enjuiciando su nivel desde lo académico sino considerando sus reales y concretas respuestas. No se evidencian contestaciones vacías de contenido pero se trata de un proceso de elaboración que demuestra su límite o su centración alrededor de temáticas que alcanzan vigencia en el proceso de reforma educativa en marcha, ya conocidos.



Se considera cumplido el cometido inicial planteado, respecto a lograr la opinión y pensamiento particular de quienes hacen educación día a día en las aulas de la Provincia, en el área curricular elegida (Matemática, Física, Química).

### **X.3. Análisis deconstructivo e interpretativo de la opinión de "Profesores de Enseñanza Primaria Formados en ex Escuela Normal de Salta"**

Se invita a E33 y a E34 a ofrecer su opinión sobre la historia de su proceso de Formación y Práctica Docentes. Son profesionales elegidas a partir de la recomendación que brinda la Supervisora Escolar del Ministerio de Educación, en mérito al reconocimiento de su dedicación y compromiso en la docencia rural.

No siendo posible la comunicación directa con E33 porque se desempeña en "escuela de verano"<sup>2</sup> en El Porongal en Iruya, (a más de 3000 m. de altura y con población dedicada al pastoreo de montaña), se establece una correspondencia epistolar con A., quien brinda un interesante testimonio del acceso y desempeños en los puestos y cargos docentes que han ido jalando su antigüedad docente de más de quince años. Se la reconoce inquieta y responsable, interesada por lograr la adhesión laboral del personal docente a cargo.

La entrevista a E34 nos pone en contacto con M., maestra formada hace más de 30 años en la Escuela Normal de Salta (mientras que E32 estudió en el Terciario de la Escuela Normal). Siempre quiso trabajar en la campaña y se desempeñó en variados sitios de la zona oeste de la Provincia, anduvo por la Cordillera (de los Andes) y hoy es Directora de Escuela Albergue en zona de los Valles (Calchaquíes). En su caso - como en el de E33 - se estudia su proceso formativo a través de la práctica y el discurso que declara.

Se observa que las **maestras normalistas conceptualizan su práctica profesional como sinónimo de vocación y "sacerdocio"**. *"Pienso que no sólo la necesidad económica me llevó a decidirme por este sacerdocio ya que desde los 17 años, cuando estudiaba Ingeniería Civil y en soltera preparaba alumnos cosa que lo hacía con mucho agrado y satisfacción"* dice E33, *"desde muy niña ya me habían formado pensando en que "iba a ser maestra"*" agrega E34.

Sobre su tarea solitaria en la montaña E33 expresa la **incorporación ideológica de un sentido de su deber docente** justificada a partir de la religión: "( ) *sos cristiano y tenés que trabajar bien porque Dios te esta mirando*". Precisamente cierra una de sus cartas trazando un gráfico donde integra los pivotes ideológicos (y prácticos) de la Formación Docente: "**la concientización en la solidaridad, el compromiso y el amor al prójimo**".

E34 reflexiona y cambia de opinión ante el planteo sobre si era una artesana al enseñar, si nació para enseñar, o tuvo que irse que hacerse técnicamente profesional, o era una crítica de su propio trabajo. M. contesta: "( ) *pienso que un poco era mi ... vocación de servicio, no puedo decirle que yo nací con eso de que "voy a enseñar". A medida que fui trabajando fui recolectando todas esas experiencias y fui viendo que eso era lindo. Entonces, quizás un poquito de artesanía, pero la crítica constante que yo me iba haciendo año a año, "esto me dio resultado", "esto me sirve", "con esto veo que mis chicos crecen", "con esto veo que ellos salen adelante", entonces iba perfeccionándome ( )*".

Se conceptualiza entonces el manejo de tres posibles categorías: **el magisterio como vocación y servicio, el maestro artesano** - casi intuitivo en la búsqueda de soluciones que hacen "eco" en la comunidad, y facilitan el aprendizaje de los niños? - y **el maestro reflexivo y crítico de su propia práctica**.

"En cuanto a la formación recibida en aquella oportunidad **en el terciario se ponía mucho énfasis en la teoría**" dice E33. Refiriéndose a la Práctica y a la Residencia agrega: "[n]ada que ver con la realidad que iría a vivir en toda mi carrera docente". También lo reconoce E34 al expresar las carencias de su formación en la Escuela Normal, donde no se mencionó las estrategias y organización propias de la escuela rural en Salta: "**el trabajo con los Pluri-grados**", que aún hoy no se soluciona, porque nos dicen "*hay que trabajar con esto, con esto, vos podés usar esto, esto; pero hay que estar frente a los chicos para saber qué hay que hacer...*", o "*a Ud. le dicen "use tarjeta, use esto, use aquello, use así, use asado", pero Ud. ya ahí parado ahí al frente, bueno...*". De modo que ni la Formación ni la Capacitación Docentes asumen en forma cabal el trabajo de la docencia rural, cual es, en un 70% realidad escolar de la Provincia de Salta.

---

<sup>2</sup> Se trata de Escuela Albergue, destinada a la enseñanza y al alojamiento y comida de los niños de la zona, cuyo traslado a sus hogares se ve impedido por razones climáticas, de transitabilidad o inexistencia de caminos. Retornan a sus hogares cada 15 días o una vez al mes, según la distancia que media entre la casa y la escuela.

La tercer denuncia (primera la referida a la distancia teoría - práctica, segunda la ausencia del trabajo con los Pluri-grados) tiene que ver con el trasfondo positivista-liberal de la Formación Docente, en que la preceptiva alcanza a todos los espacios sin particularizar las diferencias, es decir la anulación del contexto. Dice E34 con referencia a la pobreza que encontró en los sitios donde fue designada para hacer docencia, "*[l]a pobreza existe. Existe la pobreza y hay que considerar chicos que llegan a la escuela con problemas en el hogar, con papás, sin papás, chicos que la noche anterior no han cenado, no han tomado el desayuno, o que Ud. les enseña y los ve ausentes*".

Según E33, quien para llegar a su primer destino laboral trepó y bajó montañas de 5.000 a 2.900 m. de altura, en la zona noreste de la Provincia - considerado extremo inferior del antiguo Camino de los Incas - , no había sido preparada para desempeñarse en estas comunidades, "*y me quedé sola en medio de esa inmensidad, en donde los ovejas son dueñas del silencio y el espacio. Los niños se escondían tras los pilares y de lejitos me observaban. No se dejaban sacar fotos*". Se trata de un trabajo aislado, en una comunidad rural inhóspita y con una población infantil - **el sujeto del aprendizaje** - desconocido en los aprendizajes de la Escuela Normal.

También trabaja con escuela múltiple: "*me tocó atender un pluri-grado muy heterogéneo*", donde "*[e]ran niños con necesidades básicas insatisfechas*", "*(con la particularidad de su léxico)*"

En realidad, cuando se dice la Institución formadora de docentes se está hablando del Estado, su política educacional específica, su preocupación por el reconocimiento de la particularidad de la comunidad donde ubica los servicios, la adecuación del edificio escolar, del material didáctico, etc., en tanto estrategias y mecanismos a través de los cuales regula progresivamente las conductas orientadas a organizar la formación de la ciudadanía con (o sin) criterio de calidad.

Sin embargo, E33 y E34 trabajan bajo su propio impulso y decisión, lo cual hablaría del voluntarismo en el accionar docente. Dice E34 "*traté de comunicarme con la comunidad, de ver sus expectativas, sus necesidades, y me apoyaron, me ayudaron*". En otro de sus destinos E33 llega "*a Mina Tincalayu. La escuelita también era una escuela rancho. Allí hice las gestiones ante la Empresa Boroquímica para hacer un edificio nuevo. Lo logré ( )*". E33, por su parte, tiene una experiencia similar: "*[l]a escuelita era un rancho con un montón de*

*necesidades tanto edilicias como mobiliario y materiales didácticos. Poco a poco y con la colaboración de los Padrinos (Comisión de la Manzana de las Luces, representada por XX), la Escuela N° 426 fue creciendo y se hizo conocida hasta en Buenos Aires. Conseguimos un subsidio por \$ 1.000, en cual se utilizó para comprar toda la vajilla de la escuela. Recibimos \$ 1.800 del Plan Social destinado ...".* Lo cierto es que ya en terreno, las funciones docentes se amplían. E34 articula antes del surgimiento de la Ley Federal de Educación, allá por la década del '80, articula con la empresa, con la comunidad ... . *"Hice los trámites ante la Escuela de Minas en Córdoba. Y es así que mandé catorce chicos a estudiar y se recibieron como Técnicos Mineros".* E33 no sólo enseña y dirige al personal a su cargo, también procura la "( ) reinstalación de luz a través de paneles solares, extinción de ratas, murciélagos y pulgas, pintado de aulas, pisos en los albergues (de niñas y varones) ( )".

El trabajo debe extenderse realmente a la comunidad dado sus diversas necesidades. "( ) [E]n la Escuela Normal a mí no me formaron para enseñar a adultos. Y cuando estuve en Mina Tincalayu tuve que enseñarle a los adultos ( )", dice E34. Debe **obrar como psicóloga**, "[l]os chicos se sentían muy desvalorizados, tenían una autoestima muy baja". Hoy "[l]os chicos son despiertos, no tienen miedo a nadie, trabajan con proyectos, nos integramos con otras escuelas, nos relacionamos con Parque Nacional Los ...".

En realidad son docentes, docentes rurales en un contexto latinoamericano. Posiblemente en sus inicios al modo artesanal y tradicional pero luego, con qué tecnicismo, con qué modo intuitivo o crítico-reflexivo?. Como aplicando la expresión de J. Gimeno Sacristán (en Alliaud – Duschatzky, Ob. Cit.; : 118-119) acerca de la situacionalidad y la singularidad de la práctica docente dice E333 "( ) [c]onseguí un pizarrón , una caja de tizas y busqué unos tachos vacíos en donde los niños se sentaban ...", "( ) el material didáctico te lo tenés que armar **buscando materiales de la zona, creando espacios de aprendizajes ..."**, "( ) [b]usqué estrategias para realizar enseñanza individualizada atendiendo uno por uno los casos particulares, **armé mi carpeta integrando áreas y relacionando contenidos, usé muchísimo el entorno y lo que era significativo al niño para desarrollar mis actividades. Utilicé el juego con los instrumentos pedagógicos para afianzar su personalidad y mejorar la comunicación ( )**", "( ) [m]e **armé el cuaderno regional ( )**".

Por otro lado, y dado que –según expresamos “la interrelación entre diferentes estratos de pautas institucionales [ ] dan coherencia y seguridad a un cuerpo social a lo largo del tiempo y

[ ] estas prácticas influyen en la constitución de la pedagogía”, se indaga en los testimoniantes acerca de la perdurabilidad de la concepción de Estado implicado en su quehacer profesional. Se observa su aparición o emergencia a través de la internalización de pautas de institucionalización y configuración identitaria que transfieren en los alumnos, cumpliendo una misión asignada desde la incorporación de los criterios de argentinidad, seguramente abrevados en su infancia y reforzados luego en los actos patrios escolares. La crítica al Estado sólo aparece cuando se le solicita opinión, por lo que puede afirmarse que los maestros atestiguan un bajo nivel crítico acerca de las intencionalidades formativas mediante los programas de formación docente.

#### **X.4. Análisis deconstructivo e interpretativo de la opinión de "Profesores de Enseñanza Primaria Formados en Institutos Superiores de Formación Docente de Salta"**

Diez, quince años más tarde, ya durante la reinstauración de la Democracia (1983), al habilitarse los Institutos Superiores de Formación Docente en la Provincia se establecen nuevos programas de formación docente para la enseñanza primaria. La Entrevista mantenida con algunos de ellos se toma con el objeto de proseguir armando la configuración de la Formación Docente en Salta. Por tanto, así como interesa el momento histórico - político de su habilitación, deben leerse las nuevas políticas implementadas al respecto en su fundamentación - si la hay -, en sus propósitos, en sus alcances, de modo de contribuir a la estructuración que se persigue realizar en la presente Tesis.

Por eso y habiendo reconocido los planes de estudio de los primeros Institutos Superiores Provinciales, los cuales surgen allá por el '70 para formar Maestros, en comparación con nuevos programas de fines de los '80, se decide entrevistar a dos egresados de una misma Institución, de períodos y planes diferenciados, de modo de poder contrastar, si fuera posible.

Se conversa entonces con E35 y con E40, la primera registra **antigüedad en la docencia** y particularmente durante diez años al frente de la **Dirección de Escuela de Frontera** en La Puntana – Departamento Rivadavia - uno de los puntos tripartitos del país, donde colindan Argentina, Bolivia y Paraguay, y a la que **concorre población escolar de etnia indígena wichí**. E35, en cambio egresa en los últimos tiempos y trabaja como docente de una guardería

infantil desde hace tres años, en la misma localidad donde estudió, a 50 minutos de Salta, hacia la zona sur.

Los programas formativos difieren ya que E40 es alumno de un sistema de estudios modular presencial diseñado con particularidades en cuanto a su fundamento, objetivos y modo de trabajo curricular, en un tipo de **Proyecto Piloto**<sup>3</sup>.

Si bien no se pueden aseverar diferencias del tipo de egresado a partir de una sola entrevista efectuada, se desprende algún modo de interpretar distinto con respecto a la opinión de E35. Esta, con formación y experiencia en su ejercicio profesional, más la función de conducción institucional que desempeña, demuestra mayor experiencia, seguridad y precisión en lo que expone. En E40 destaca la claridad conceptual que posee en torno a la organización de su función, revelando una posición epistemológica e interpretativa distinta.

La época en que estudian - como se dijo - también los distancia. E35 egresa de un Instituto que es uno de los primeros instalados al volver la democracia, el que adolece de una conducción profesional inicialmente, más las características de políticas docentes inconexas del '85. Tiempos aquéllos en que la apertura de las carreras de Formación Docente en los "Terciarios" fue más bien una estrategia política de interés electoralista. La comparación de los planes de estudio hace ver que estos instrumentos adoptados remedan - en gran medida - los planes nacionales pero en un proceso administrativo jalonado de cambios de gestión y de equipos técnicos en la jurisdicción provincial, lo que influye<sup>4</sup> en la definición de ejes organizativos y conceptuales alrededor de los cuales hacer girar las variantes formativas.

Se presume entonces que la formación profesional de E35 es una mezcla de su biografía escolar, algún grado de impacto de la concurrencia al Terciario y una fuerte presencia del componente experiencial.

E40 en cambio se forma en un nuevo período institucional, a través de un programa formativo propuesto por el establecimiento. En su trayectoria - prácticamente inicial - demuestra claridad conceptual y actitudinal respecto a los modos cómo se encara la organización de la tarea profesional y cómo se integra el equipo de trabajo para relacionarse con la comunidad y considerar sus intereses. Expresa: "( ) en esta formación se me ha provisto, no, se me ha

---

<sup>3</sup> E10 es Rectora de Instituto Superior donde estudió E35. En su exposición alude al programa de formación docente que se menciona.

<sup>4</sup> Hacen referencia a las imprecisiones, modificaciones y cambio de orientación de los planes de estudio E2 y E9.

*generado la idea de trabajar cercano..., tener sí una base organizativa en el trabajo, pero que esa base no limite. O sea, el trabajo puede, distintos casos pueden tomarse para un punto, salirse para allá, dependiendo de la situación que se dé".*

E40 compara y diferencia su formación en relación con egresados docentes de otros períodos. Dice de su Directora: "( ) se nota un poquito que es distinta la Formación en el aspecto de que algunos compañeros con los que he tratado tienen una tendencia a ser como muy organizativos, muy estructurados". Agrega: "( ) ... ella es una persona rígida, tienes sus ideas bien claras y las mantiene ahí y a veces con esa forma de ser como que está limitando un poquito -en algunos casos- la creatividad o el desempeño de algunos maestros, pero, como a mí se me formó también tratando de concensuar, de hablar las cosas, en esa conversación, negociación ( ) llegamos a acuerdos entre todos los maestros, a tratar de buscar...( )". "( ) Tratando de respetarse cada uno sus cosas y no imponer".

Insistiendo en el tipo de docente conveniente al momento actual en esta comunidad E40 ubica la situación a nivel de sistema y en ese contexto señala: "[e]n la actualidad se está tendiendo a formar personas (hablamos en general), personas que respondan a un sistema, hay un sistema muy impuesto ( ) pienso que lo que se necesita es un docente creativo, libre, que pueda, por supuesto con mucho fundamento, que conozca sus cosas, que a partir de ellas pueda decidir y elegir las mejores formas para hacer su trabajo, para relacionarse, para tratar con los chicos, para tratar con los padres, con los directivos y con la comunidad ( )".

Como se señala en otros testimonios de docentes de la Provincia de Salta, el ejercicio profesional se efectiviza en un ambiente rural con marcadas necesidades básicas y culturales. E40 lo experimenta: "**nuestra relación con la comunidad es de necesidad, como que los chicos no es que van ( ) buscar ( ) alimentos, también necesitan apoyo psicológico, relaciones cercanas que a veces no las tienen en sus familias y las buscan en esta otra casa, porque pasan mucho de su tiempo ahí en esa institución, entonces como que se genera un ambiente bastante "de familia" ahí dentro ( )**". Destaca entonces la **función social que cumple el docente**.

Aunque E40 no identifica las líneas de Formación Docente vigentes durante los estudios, ni autores que ayude a precisarlas, tiene claro "*que se está dando ahora una formación más de libertad, más de enseñarnos a conocer a buscar otras formas de trabajar, de llegar a los chicos, ( ) de conocer bien la situación la zona, del lugar de la escuela donde se vaya a*

*trabajar, y otra también saber uno mismo, conocer la realidad, sería la realidad nacional en este caso, que ahora se habla ( ) de la globalización y todos esos aspectos, es como que estamos todos metidos ahí dentro de una cosa y que se nos está enseñando a pensar, salir de ahí, buscar las alternativas ... ( )".*

Por tanto, E40 se siente satisfecho por la formación alcanzada en la institución: "*sí, sí, muy satisfecho*".

#### **X.5. Análisis deconstructivo e interpretativo de la opinión de "Profesores de Enseñanza Media (Matemática y Física) Formados en Institutos Superiores de Formación Docente de Salta"**

En este apartado se condensan las categorías conceptuales de los discursos sostenidos por E36, E37, E38, E39, E41 y E42, Profesores en Matemática y Física para la Enseñanza Media egresados de Institutos Superiores de la Provincia alrededor de la década del '90. Han estudiado en Institutos habilitados en Salta y en el interior - como se presenta en Capítulos anteriores - en un período en que el gobierno de la democracia decide formar docentes de y para la nueva etapa política, en respuesta a estudios que precisan la necesidad de preparar nuevos formadores, los formadores de la Democracia.

Este propósito político es explicitado por los funcionarios políticos<sup>5</sup> que a partir de 1983 ocupan puestos de decisión en el gobierno, considerando que la nueva etapa requiere la preparación de hombres con pensamiento y actitud de participación ciudadana, de capacitación laboral para reconstruir una provincia - que como el país - deben re-fundarse luego del autoritario período de gobierno militar que gobernó Argentina<sup>6</sup>. Se trata, por tanto, de programas formativos mediante los cuales el grupo político procura regular y disponer sistemas y categorías de pensamiento en los alumnos que serán docentes y con previsión a la continuidad de propósitos en los alumnos de las nuevas generaciones.

No obstante la relación no es tan directa ni los propósitos se mantienen de acuerdo a la intención inicial. E36 opina: "*justamente el Instituto de Formación Docente de RF surge como una decisión política ( ) en el año '85, ( ) fue una decisión tomada por el entonces*

---

<sup>5</sup> Ver las entrevistas de E1, E2, E24.



*Gobernador Sr. Roberto Romero porque había protestas aquí en Rosario de la Frontera, se llegó a pedir la separación de Rosario de la Frontera de Salta y el anexo de Tucumán. Entonces, eso fue una de las causas, como para dar solución a los reclamos de Rosario de la Frontera es que se creó el Instituto de Formación Docente".*

También lo reconoce E38 respecto al establecimiento donde cursó sus estudios. Preguntado sobre los orígenes de la institución y orientación de los estudios contesta: *"en cuanto a que si es que hubo un objetivo en la creación de la carrera en Güemes, yo creo que hubo sí un estudio previo, pero no fue completo, **más bien ha sido una inquietud y se manejó a nivel político**, que en ese tiempo estaba un Senador, el Senador Canto creo que fue, quien manejó políticamente los trámites y así se dio la creación del Instituto".*

Una vez generada la acción, la población aprovecha la apertura de los Institutos Superiores para **continuar estudios de nivel superior no universitario**. Allí también se **distorsionan los propósitos iniciales**. Concurren quienes proceden de estudios universitarios incompletos, quienes recién egresan del "secundario", quienes proyectan que la docencia será su actividad laboral genuina, como también se inscriben aquéllos que - no teniendo otra opción -escogen los estudios del Profesorado para asegurar una fuente laboral dado la carencia de profesores titulados en los establecimientos, en especial en el interior, y en particular en el área de las Ciencias Exactas.

E39 opina sobre los variados motivos que conducen a elegir la carrera docente y sus consecuencias: *" tiene que estar predispuesto a aprender. Muchas veces observo yo que hay chicos que estudian y estudian por una razón, nada más que por tener un título. Yo pienso que eso tiene que estar de la mano con lo que a uno le gusta, lo que uno quiere ser, claro está que muchas veces quizás juega un papel preponderante en los chicos el estudiar *"porque me obligan en la casa" o porque "tengo que estudiar" y nada más. Pero no hay otra razón, no está esa razón de decir por ejemplo, "a ver qué es lo que yo quiero ser", y si uno no tiene en cuenta eso, qué puede - una vez recibido de docente- brindarle a sus alumnos, si justamente lo hizo justamente a fuerza, porque alguno lo impulsaba y no era por impulso de él mismo".**

Los elementos conceptuales del análisis de E39 lindan entre un somero **análisis de orientación vocacional y rasgos de voluntarismo** al interpretar las razones que explicarían

---

<sup>6</sup> Ver "1983-87. La prosperidad salteña" mensaje pronunciado por el Gobernador Romero ante las Cámaras

los cambios que se experimentan en la Formación Docente. Se va variando, dice E39, desde el ejercicio de una profesión elegida conscientemente hasta una elección oportunista o bajo presión, para ser docente, y ello influye luego en cierto desinterés por la tarea.

Aunque E39 no efectúa un análisis político, menciona factores referidos a la elección de la carrera, todas las cuales se tornan posibles porque hay sólo una oferta habilitada a nivel superior. Se trata de un proceso común en el período, en que un cariz demagógico impregna las acciones de gobierno.

Sobre los **modelos de Formación Docente en la base de su preparación**, los entrevistados egresados de los Institutos Superiores de Provincia, reconocen **el dominio del contenido**. Dice E38: "*[s]e puso mucho énfasis en el dominio de contenidos, no tanto en lo procedimental ( ), pero sí más bien técnicos y con preponderancia en el dominio de contenidos*"; dice E36: "*[y]o creo que más se ponía énfasis en el manejo del contenido ( )*"; lo reconoce E37 aún cuando: "*nosotros lo cuestionamos varias veces a ese tema , y nos decían el hecho es que teniendo los contenidos, el tema de cómo llegar al alumno era fácil, pero había que tener la base, para a partir de ahí hacer todo ..., poder ir al aula*". Para E41, en cambio, no pasa de ser intención: "*[y]o creo que **la intención de la letra, de la teoría siempre es buena, pero deja mucho que desear el tema de la práctica***", significando no poder precisar el tipo de Formación recibida en la institución. E42 expresa que se enfatizó: "*[m]ás fundamentalmente en la parte de contenidos, en la formación científica de la disciplina, en ese momento **no hicimos mucho hincapié en el dominio técnico, pero después ya lo fuimos adquiriendo con la experiencia***". La opinión de E39 difiere un poco: "*[e]n la universidad es un poco más exquisito, por ejemplo, en cuanto a la enseñanza de Matemática. **Se basa en profundizar un poco más lo que es la Matemática, pero en cuanto a lo que es la enseñanza o cómo enseñar, o cómo orientar a los alumnos, lo he vivido más en el Profesorado que en la Universidad. Si bien hice materias pedagógicas en la Universidad, hice materias técnicas, puedo decirle que en el Profesorado lo he visto como más integrado, no como lo viví en la Universidad, desintegrado, cada uno por su lado, podríamos decir***".

Debe considerarse también los antecedentes de cada uno de estos Entrevistados: E36 y E38 ya ejercen cátedras en enseñanza media antes de estudiar; E39 inicia estudios en la Universidad y

los finaliza en el Instituto Superior; E36 y E41 estudian Ingeniería (sin finalizar); E36 es además Maestro, lo mismo que E37; E42 hoy enseña en el Polimodal y en el mismo Terciario donde se formó. Concurriendo a la misma institución que E41, sus opiniones son disímiles.

El segundo acuerdo que se observa, también con algún cuidado, es el referido a la **ausencia de preparación pedagógico-didáctica en los Institutos**. Dice E38: *"hemos tenido una formación prácticamente tradicional, ( ) importaban los contenidos, sin hacer o sin dar lugar a la construcción del conocimiento en los alumnos"*, E36 cree solucionar esta carencia porque *"yo -de alguna manera- la parte didáctica la tenía porque soy maestro de grado también, así que de alguna manera la parte didáctica yo la tenía"*. E37 opina: *"[s]e puso énfasis en los contenidos, más que nada, más que en valores, más que nada en contenidos y después lo procedimental es lo que encontramos cuando vamos al aula, encima que entramos nosotros justo en el proceso de cambio, así que fue bastante ...."*.

Hay que considerar que el plantel docente a cargo de la formación de estos profesores son Licenciados o Ingenieros. Seguramente se reproduce el modelo doblemente autobiográfico: el estudio en la escuela primaria (y secundaria) más la preparación fuertemente contenidista de los estudios universitarios. Y en base a ello forman a los nuevos profesores.

Se pregunta a los profesores si la función docente de este Profesor es - básicamente - transmitir conocimientos en el área de la Matemática y la Física. Esto pasa con el Profesor de Matemática?, o sea, cumple una función social limitada?. Contesta E38: *"( ) hemos cambiado mucho los docentes tanto del área Matemática como del área Física. Por ejemplo, ( ) le damos un valor significativo a los contenidos matemáticos, es decir, que su aplicación, en el medio donde el chico se desempeña o donde vive. Lo mismo está ocurriendo con la Física, estamos tratando de apuntalar mucho más la formación, utilizando los laboratorios, experiencias virtuales ( )"*. *"( ) En G., la necesidad de los chicos, la situación socio-económica por la que atraviesan es totalmente distinta al resto de la Provincia. Y también hemos dado como contenidos transversales y queremos mantener siempre, como principio, el ser solidarios con los chicos, entenderlos, y fundamentalmente en tratar que a través de la Matemática y de la Física"*. Según E39: *"( ) tenemos que hacer reuniones con los papás, y preguntarles otras cosas, por ejemplo, donde vive, o sea tratar de investigar cómo es la familia para que uno acá, en su tarea docente, adicione a lo que es la enseñanza propiamente dicha, la otra parte, cómo observar a ese chico, cómo tratarlo, cómo ayudarlo para que no*

*tengamos a ese chico de la calle. A veces, si uno entra a decirle "este chico no estudió, no hizo esto o no aquello", se revela más, entonces uno tiene que entrar en eso, en tratar de observar más al chico". Por tanto, se trata de extender su función al área social, dado la realidad contextual de los establecimientos. E36 procede así: "( ) también trato de formarle otro tipo de hábitos y valores en los chicos, a veces les hablo sobre cómo se tiene que ir adquiriendo el sentido de la responsabilidad, de la perseverancia ante los fracasos, el respeto y la necesidad de contar con una cierta escala de valores ( )".*

Se iría produciendo un cambio en la preparación y en la práctica docentes, en tal sentido. En palabras de E41: *"[e]stán los casos aquellos, profesores antiguos de Matemática pero esta nueva generación, estos nuevos chicos que salen, son más amigos de los alumnos, es otra perspectiva. Posiblemente tengan menos cantidad de conocimientos conceptuales, pero tiene otra perspectiva didáctica, pedagógica y psicológica".* E42 solicita que se brinde esa capacitación en los Institutos *"creería que tendrían que hacer un poquito más de hincapié en lo que a nosotros nos faltó o sea en la parte esa técnica, en manejo de cierto tipo de información"*. Se refiere a los dominios de la psicología educacional, la didáctica, la organización escolar.

Hay que considerar que las respuestas de los Profesores Entrevistados se expresan cuando ya se ha iniciado la Transformación Educativa en el país, lo que les efectúa nuevos planteos y requiere nuevas habilidades. De allí la posibilidad que manejan, de efectuar comparaciones entre el período de su formación y la práctica docente actual. E38, preguntado sobre las modificaciones actualmente divulgadas en los modelos de transmisión de la enseñanza o de incorporación y construcción del aprendizaje afirma tales diferencias.

Pero ciertas disposiciones interpretativas y modelos formales en el docente se revitalizan a la luz de las condiciones sociales de la región, de donde procede el alumnado que atienden estos docentes. Por eso requieren **un docente "que sea un ejemplo moral"** dice E38. Y amplía E41: *"el docente tiene que ser ejemplo de moral, aunque Ud. fíjese, por ahí vemos que a nivel de gobierno, a (como vulgarmente decimos) "altas esferas", a veces vemos problemas de corrupción y los chicos esto lo plantean, y como diciendo, por ejemplo: "... por qué voy a cantar el Himno Nacional si ve [Ud.] cómo estamos" y esto y aquello. Y ahí es donde uno puede sacar -a veces- ciertos recursos, como decir por ejemplo, "... yo canto esto porque mi patria no es solamente los que están gobernando en estos momentos, sino es el puñado de*

*muchachos de 18 , 20 años que han luchado, dejando todas sus cosas, su familia, amigos, para libertarnos, para dejarnos esto que es ahora nuestro"*.

En la práctica, ¿cómo lo interpreta E36?. Dice: *"al comenzar en claro les pongo en claro: "chicos: cuando yo entro al curso para saludarlos **quiero que todos estén de pie, como corresponde**", después les digo: " chicos: los alumnos **tienen que esperar al profesor dentro del curso, no pueden estar cayendo como gotera**", en fin, y cuando me despido: "bueno chicos: primero yo me despido y después recién salimos". Pero hay otros profesores que no tienen en cuenta esas cosas, como que "se les escapa", no sé cuál será el motivo y "le da lo mismo". Entonces **no se puede formar a los chicos, porque en la mañana tendrá límites con un profesor y con otro profesor no tendrá límites**".*

Una mezcla de enseñanza de conductas formales, de moralina, de prácticas casi militarescas constituyen la buena intención de E36 - frecuente en las aulas - , que probablemente debiera discutirse por el profesorado del establecimiento, esclareciendo las pautas de relación entre alumnos y profesores, de convivencia escolar y hasta dónde todo ello mediatiza un modelo de conducta deseado, que más debiera encerrar pautas de ética reflexiva que de una actitud moral posiblemente superada en general.

En una línea similar a E3, E41 propicia **una Formación Docente donde el profesor organice, ordene, sea técnico pero - sobre todo - "creo que ahora en la sociedad, el tema de la moral es fundamental, los contenidos actitudinales, "limpiemos, levantemos el papel, los olores, los gritos"**. Agrega: *"( ) son los contenidos actitudinales, sencillos, los actos, las cosas sencillas que podemos hacer nosotros dentro de nuestro curso. Entonces, yo que tengo cuarenta horas semanales en el colegio, en cada curso hago eso, ya está!!"*. Expresa con un gesto la alegría por que la educación se lea a través de estas conductas de orden, de limpieza, de respeto al otro, que quizás - nuevamente - son discutibles, pero se explican en el contexto local.

E42 insiste en que el docente debe aprender contenido: *" yo preferiría que tengan **conocimiento de los contenidos conceptuales de la materia**. Métodos de enseñanza, tuve varios profesores que no eran profesores, o sea no era su formación docente pero la cantidad de conocimientos que tenían, siempre buscaron y encontraron la forma de transmitir ese conocimiento. Ahora, yo he visto que [la docencia] es pedagógicamente muy bien formada pero no tienen los conocimientos, falla en transmitir qué es lo que tienen que transmitir.*

Agrega: "( ) *no descuide la parte de contenidos, porque algunas veces se confunde. "No, Fulano es excelente Profesor, enseña muy bien". Pero, ¿qué enseña?. Hay otros que tienen un bagaje de conocimientos terrible, falla un poquito la comunicación pero a la larga, encuentran, por el sólo hecho de saber el tema que está tratando, siempre encuentra cómo encauzarlo"*.

E42 es un profesional docente joven, pero se observa cuánto ha grabado en su biografía escolar la identificación de la enseñanza con el manejo del contenido, en tanto que los aportes pedagógico-didácticos son secundarios, los hace la práctica, no se enseñan (o al menos no es imprescindible).

De los seis docentes entrevistados E42 es el que se mantiene firme en tales conceptos interpretativos a lo largo de la Entrevista. E36 ofrece algunas variantes, más bien alude al bagaje técnico que maneja como docente de enseñanza básica, que transfiere al Polimodal.

El próximo núcleo de consulta a los Entrevistados es el **grado de compromiso del Estado para con la Formación Docente**. Para E38: "*[el Estado] quizás lo intenta pero no está obteniendo resultados, por ejemplo cuando se habilitan Profesorados, por lo general se adolece de la falta de medios. También estoy viendo que, para que tengan egresados de calidad, deben formarse grupos o cursos con una cantidad de alumnos que sea aceptable para el buen desempeño del docente formador. En muchos casos el docente formador tiene que trabajar con cincuenta, sesenta o setenta alumnos y no puede transmitir o formar como él quisiera a los futuros docentes. Entonces yo estimo que no está formando docentes de calidad"*.

E37, de modo similar, culpa al Estado porque "*son exigencias tras exigencias ( ) y por ahí nosotros buscamos el respaldo y no lo tenemos"*( ) ( ) *tenemos aquí problemas de chicos, por ejemplo con problemas psicológicos, y por ahí no van, de pronto el docente es el responsable de todo y está muy solo, muy solo"*.

Para E41 no hay concursos (lo que podría discutirse), no hay control de las acciones y sobre todo adjudica "**bajo puntaje**" a los conductores del sistema cuando, en cambio, "*Ud. necesita una persona preparada y no tiene los recursos y le hacen así (gesto), le bajan el dedo*<sup>7</sup>".

---

<sup>7</sup> Bajar el dedo, en la jerga comunicativa local, equivale a desautorizar, no aceptar, no aprobar.

Si bien hay alguna confusión entre la Formación y la Práctica Docentes, E38, E41, interpretan que no se puede pretender poner en práctica una Formación de calidad cuando en las aulas la matrícula del alumnado es numerosa, no se cuenta con material auxiliar ni con personal de apoyo, no se garantiza la calidad de los procedimientos, todo ello expresado en un contexto de disconformidad por el accionar del Estado.

La posición de E39 es diferente, utilizando un ejemplo de la práctica escolar. Piensa que *"el Estado propone ciertas cosas y si el docente no está totalmente con su convicción, a veces ocurre que esto fracasa [( )] porque los docentes a veces no la ven de ese modo, tratan de "salirse", de estar con lo viejo, el cambio no les atrae para nada y ahí pienso que todo decae"*. Seguramente es una posición discutible, pues en el caso específico de las prácticas de evaluación que impone el Estado (a eso se refiere E41) los docentes reflexionan acerca del uso de la política educativa como instrumento de poder por parte del gobierno. La normativa de evaluación expresa los modos y la frecuencia de la misma, en el fondo para obtener mayor índice de Aprobados, lo que significaría que la educación brindada en la Provincia alcance niveles de calidad.

E42 asume una posición similar a la de E36. Dice: *"desde mi punto de vista, es cierto el tema salario, el tema bibliografía, pero, a la larga, cuando uno esta inserto o le gusta o lleva eso en el alma, ( ) siempre, siempre busca las cosas de donde sea, como sea "se da vuelta"<sup>8</sup>*. Se trata de una **concepción voluntarista de la docencia, cargada de afecto pues "se lleva en el alma"**. Aún así reconoce la ausencia del Estado: *"[e]n este momento sí podríamos decir que está en una ausencia bastante terrible, bastante prolongada, o en su momento, sí, un empujón muy grande con asistencias técnicas pero después desapareció"*.

Los docentes entrevistados están en plena actividad profesional en los niveles EGB3 y Polimodal, de acuerdo a la nueva estructura del sistema educacional, que responde a la aplicación de la reforma. Han vivido y aún experimentan el cambio, reconocen las líneas políticas del accionar del Estado con mayor o menor grado de criticidad pero, pese a ello, aún manifiestan una concepción de la Formación Docente como profesión noble, llena de afecto y de servicio social y comunitario.

---

<sup>8</sup> Se da vuelta, o arreglárselas, en la jerga comunicativa local equivale a trazar estrategias para obtener lo buscado, utilizando los elementos que se hallan al alcance.

Se manifiestan dos grandes bloques interpretativos: los docentes reconocen la intencionalidad del Estado y llegan a renegar del mismo pero aún así, "son docentes". Por detrás de esta doble concepción se registran los años de escolaridad vividos, la internalización del curriculum y una idea de patria y de nación o de terruño que no condice con la concepción neoliberal de los actuales servicios educativos y la transformación del sistema.

El choque entre los dos sistemas conceptuales, el neoliberal y la ideología y práctica sarmientinas (la nobleza, la dedicación, el amor a los niños ...) representan el paso del tiempo y la pervivencia de prácticas escolares basadas en un modelo de sociedad estática pero perfectible, donde las relaciones sociales se entablan autoritaria y deduciblemente desde el mayor al ser inferior, en un manto protector representado por la figura materna (el - la docente) y a su vez respondiendo a un imago total, el Estado. Se marca distancia con el modelo actual, donde la competencia rige entre "pares" que no reconocen diferencias sino afán de lucha por alcanzar posiciones y en cuyo terreno el docente actúa como el mejor técnico para conducir al alcance exitoso de las expectativas propuestas. El Estado, mientras tanto, regula y controla desde afuera el movimiento escolar.

Por eso los docentes entrevistados expresan que el Estado "los deja solos"(E37), tiene "deudas" para con ellos (E37), les brindó los servicios de asistencia técnica pero (- finalizado el compromiso de la Transformación Educativa -) "después desapareció" (E42).

La propuesta de nuevos programas formativos - solicitado en la Entrevista - demuestra una mixtura de las concepciones señaladas. E38 desea: *"primero que la Universidad o los Institutos sensibilicen un poco a los docentes de las materias duras que llaman en educación"*. Se refiere luego a la Capacitación Docente y propone *"brindar[le] ( ) igualdad de oportunidades a todos los docentes de la Provincia, porque en estos momentos al que desea capacitarse, por ejemplo, que egresó de un Profesorado, por condiciones económicas, le está costando mucho llegar a la Universidad. Entonces le pediría, la **Formación de los docentes, contemplando mucho lo social, la situación económica del chico y brindar oportunidades a los aspirantes del Interior** haciendo Sedes Regionales, o con cursos ambulatorios, para que todos tengan la oportunidad de trabajar con gente de la Universidad, que es muy importante. Sabemos que en la Universidad se investiga mucho y eso le a los docentes del interior les hace falta"*.



E39 hace una propuesta para lograr beneficios en la práctica con sujetos de aprendizaje concretos, en una realidad social definida. Expresa: ***"habría que tener en cuenta, primeramente, por supuesto se entiende los contenidos que hacen al Profesorado, o sea a la formación que se tiene que hacer como docente, tendría que colocarse allí materias que lleven a una enseñanza de cómo llevar los distintos grupos de adolescentes que tenemos a entrevistar, o sea tratar de ver clases que sean más bien prácticas, con realidades sociales"***. De modo similar E37 dice: ***"[c]reo que hay que buscar un equilibrio entre la didáctica y los contenidos, como para poder, que el docente cuando vaya al aula sepa qué es lo que tiene que enseñar y cómo lo va a enseñar, por lo menos orientar un poco en ese proceso, porque cada grupo de alumnos que uno tiene es distinto ( )"***.

La propuesta de E41 combina categorías organizativas de diferentes escuelas de Formación Docente: ***"[p]rimero veríamos, a través de un sistema de evaluaciones, hasta dónde llega el dominio los contenidos conceptuales, la profesionalización "dura", el bagaje de contenidos que tienen; y después el tema de la pedagogía, ahí, ahí está la cosa, no tanto en los contenidos. Es bueno los contenidos porque nos marca el nivel de profesionales, si tenemos una persona que enseña mal, los chicos aprenden mal. Pero es importante el enseñar, la actividad, ahí sos<sup>9</sup> la actividad"***.

E42 insiste en que la Formación debe garantizar el dominio de contenidos, ante la experiencia escolar de observar la disminución de conocimientos en los alumnos. Dice: ***"yo le hablo como uno de los diseñadores de un Proyecto de Formación Docente, tengo esa experiencia, y seguiría concentrando todavía setenta por ciento, un poquito o por ahí más o menos, en la parte contenidos puros, puros"***.

Aunque la actual organización de los campos formativos de un diseño curricular docente combina porcentajes tratando de acercar una propuesta abarcativa de los intereses de enseñanza y aprendizaje de los espacios curriculares de los niveles EGB3 o Polimodal, E42 menciona uno de ellos, aquél que tiene que ver con la preparación en "contenidos puros, puros".

Como se anuncia adelante, los docentes entrevistados sostienen, a través de sus expresiones, un reconocimiento limitado de las concepciones epistemológicas en las que basan su

---

<sup>9</sup> Sos: por "eres"

Formación. Con respecto a la función estatal, no establecen relación directa con su proceso formativo sino con la práctica profesional. En término promedio manifiestan desacuerdo con la forma en que el Estado asume su función, en una realidad contextual caracterizada por la necesidad social y los requerimientos psicológicos propios de los sujetos del aprendizaje a quienes asisten.

#### **X.6. Análisis deconstructivo e interpretativo de la opinión de "Profesores de Enseñanza Media (Química y Matemática y Física) Formados en Facultad de la Universidad Nacional de Salta"**

En el último apartado de este Capítulo se entrevista a E43, E44, E45, Profesoras de Química, Matemática y Física egresadas de una de las Facultades de la Universidad Nacional de Salta. La de mayor antigüedad es E43, quien se desempeña como Profesora de Enseñanza Media desde hace veinte años. E44 y E45 egresan en la década del '90, aunque antes de la obtención del título ya se desempeñan como docentes.

La selección de las Entrevistadas se hace en base a su trabajo docente en el aula; es decir, interesa su experiencia docente. Se desempeñan en colegios públicos y esta particularidad las empareja en cuanto al reconocimiento del contexto social donde se enseñan las ciencias exactas y naturales, aunque se reconoce que la mayor experiencia de E43 le brinda fortaleza y amplitud de análisis cuando se plantean las diversas temáticas de la entrevista.

El tema de la personalidad de cada docente es, asimismo, importante factor para destacar en la medida en que permite que otorguen el cabal sentido a la interpretación de las preguntas, más allá del tiempo de actuación profesional.

El objetivo básico de la entrevista a egresados docentes universitarios obedece a razones comparativas, organizativas y de orientación. Por un lado se comparan los alcances, tipos, rasgos, limitaciones de las formaciones docentes de enseñanza Polimodal en idéntica área curricular (Matemática – Física), en los niveles superior universitario y no universitario. Por otro lado, considerando la presencia de la Formación Docente en la Universidad Nacional de Salta desde su creación en 1972, corresponde incorporar su obra al estructurar el panorama de la Formación Docente en la Provincia, cual es el cometido de este trabajo. El tercer motivo deriva casi naturalmente del proceso configurativo que se construye paso a paso, a través del

análisis conceptual contenido en las entrevistas, y refiere a asumir criterios orientadores hacia las instituciones formadoras, toda vez que sus egresados brindan real testimonio de la Formación recibida, sus alcances y sus limitantes.

Hay cuatro núcleos básicos en la exposición de E43 a lo largo de la entrevista: el tipo de Formación Docente recibida en la U.N.Sa, la necesidad de fundamentar y actualizar la Formación con conocimientos de las áreas epistemológica, didáctica, psico-educacional, la continuidad del posicionamiento academicista de los docentes universitarios - observada en acciones de Capacitación - y la falta de regularidad del Estado en cuanto al monitoreo de la gestión curricular, ya en la práctica docente.

La calidad de la formación académica es garantizada por la Universidad, dicen E43, E44, E45. Particularmente E43 afirma: "*[c]reo que fue una buena formación en el área específica de la asignatura, a lo largo de mi ejercicio profesional no tuve mayores dificultades para desempeñarme y la formación en contenidos y académica fue adecuada ...*". Aprendió con un modelo "*fundamentalmente pautado en la formación específica, en el conocimiento de los contenidos, en manejo de procedimientos a partir de un modelo que yo creería que en estos momentos no es el adecuado, ( ) un ejemplo claro el manejo de trabajo en laboratorio, el manejo de las prácticas, el material que uno utiliza con los chicos, las actividades didácticas estaban muy relacionadas con esto de apropiarse de una cierta cantidad de contenidos, de manejarlo de manera permanente, de dominarlo y de que fuera eficiente, la repetición, la reproducción de contenidos, manejábamos algún procedimiento, fui formada para esto de los procedimientos específicos*".

Le falta, dice, "*( ) el desarrollo fuerte de los procedimientos de apropiación de contenidos, en los procedimientos lógicos, no tuve formación específica a partir de la Universidad, no tuve formación "de base" en este aspecto*". "*[P]ero aparte de ese logro de habilidades para apropiarse de contenidos y de capacidades para interactuar con el medio y modificar el medio, creo que el tema ético es algo fundamental, a mí me parece que en la Formación Docente, la filosofía es imprescindible*".

E43 observa que la actual Formación ya no se centra sólo alrededor del manejo de contenidos sino abre la función docente "*[al] campo de la ética, [al] campo de las actitudes, y para eso creo que hace falta una formación específica*".

En términos más generales E44 reconoce las limitaciones de la Formación en la docencia: *"pero en cuanto a "enfrentar", a la didáctica, al manejo de grupo, a la manera de trabajar en el aula, eso fue totalmente insuficiente"*.

El planteo de E45 también es de reconocimiento de las limitaciones pero difieren los modos de superación: *"[e]n lo que sí puedo yo opinar es quizás en la parte pedagógica. Será quizás porque nuestro Profesorado ha tenido solamente tres materias pedagógicas a lo largo de nuestra carrera. Entonces creo que ahí tenemos una falencia, pero con la experiencia creo que uno va superando eso"*.

En cambio E43 efectúa precisiones acerca de los requerimientos que asegurarían una mejor Formación Docente: *"[e]stoy pidiendo **Didáctica Específica**, estoy pidiendo **Psicología, Psicología Educativa**, tuvimos **Psicología**, tuvimos **Psicología del Adolescente**, pero la **actualización para esta realidad social**".* Agrega más adelante: *"[q]ué me queda pendiente?. El tema éste de la **Investigación - Acción en Educación**, porque para plantear Modelos de Investigación que es lo que se propone, uno tiene que estar formado fuertemente. Me olvidé decirle que creo que es una falencia seria, porque fuimos formados en aquel modelo de **reproducción**"*.

E44 reconoce que en la Universidad se trabaja con un modelo formativo academicista antes que tecnicista, eficientista, con énfasis en los procedimientos ..., para dar idea de alguna posición en la Formación Docente. *"Era [un modelo] académico, disciplinar, totalmente disciplinar, no me preparaba para el aula". "( ) [c]uando quise darme cuenta veía que lo que me habían dado no era suficiente, no me alcanzaba para enfrentarme el aula, sí?. Era un reto -digamos- estar en el aula"*.

Y el aula es diferente, lo reconoce E45: *"hay una diferencia abismal entre un privado a un colegio de la Provincia que me ha tocado pasar, uno tiene que implementar hasta metodologías distintas, formas de evaluar distintas, encarar distintos los temas porque los grupos de a*

Por tanto, se impone la necesidad de cambiar, mejorar esa Formación que ofrece la Universidad. Cuando se pregunta al entrevistado sobre la necesidad de efectuar modificaciones y potenciar un docente mejor formado, acorde a los requerimientos actuales, dice E44: *"[e]l docente tiene que tener el conocimiento disciplinar (yo estoy convencida de*

*eso), pero también tiene que saber cómo llegar al alumno y saber como el alumno aprende, según el contexto en donde él está".*

Se trata de dos formas de trabajo distintas. Las profesoras entrevistadas exponen, en términos generales, que la Universidad basa su concepción formadora en el reproductivismo del objeto, el que interesa retransmitir a la perfección y con dominio lógico. Dicho objeto se fundamenta en el aprovechamiento de la memoria, el hábito, el rigor analítico del alumno pero no se considera su persona y su complejidad, sus diferencias culturales, sociales, raciales... . Tampoco importa el contexto o la realidad social porque este modelo reproductivista aísla y limita las variables de la situación de enseñanza.

En la realidad, sin embargo, el esquema, el modelo se rompe y choca con las cuestiones y los cuestionamientos (en el mejor de los casos), la dificultad y la deficiencia del aprendizaje, la diferencia en la interpretación y la posición ética a asumir por el docente ante los casos y planteos dilemáticos. De base requiere otras estrategias y dispositivos de fundamento e interpretación: la concepción de la enseñanza y el sujeto que aprende, los procesos de aprendizaje y la influencia de la cultura, el entorno social, el desarrollo lógico, la investigación y estructuración del proceso de enseñar en un contexto social y político que en las entrevistas recogidas las docentes plantean, porque la realidad les demanda una posición distinta a aquella con la que vienen munidos desde sus estudios universitarios.

No parece fácil la tarea de cambio aludida. En la reciente experiencia de Capacitación Docente puesta en práctica por la implementación de la reforma educativa en el país, la Universidad dicta cursos en los que, según E43: "*( ) comenzaban todos los cursos con esa parte de ideología, pensamiento científico. A la hora de llevarlo a la práctica, yo notaba que era discursivo, por un lado iba el discurso, por otro lado iba la práctica" ( ) a la hora de llegar a la práctica el curso, se vuelven a repetir aquellos modelos con los que yo fui formada". Las contradicciones* aparecen -prosigue E43 - cuando "*uno ha planteado, hemos planteado en ese momento, fuertemente este tema de "construir el aprendizaje"*". En cambio se presentan "*guías repetitivas con indicaciones precisas, las "recetas de cocina", sin el planteo de hipótesis, sin la posibilidad de plantear el problema. Ni el contexto social"*.

Ese modelo no sirve, dice E43, para atender los avances curriculares actuales, ya que "*[e]n Ciencias Naturales, hoy, el modelo específico es el modelo de investigación, es decir, creo que es lo más adecuado, y yo siento que me faltan elementos porque no he sido formada en*

**Investigación.** *Entonces, cuando llega la actualización se repite aquel procedimiento que yo ya sé hacer, es decir, esa guía...*", en Ciencias Exactas, en Ciencias Naturales...

Quizás por manejar este modelo reproductivista-mecanicista la Facultad formadora de profesores de Matemática, Física, Química, no marca diferencias al preparar distintas promociones, egresadas en épocas políticas e históricas disímiles en el país. *"En ese aspecto le digo la verdad que no se nota. Inclusive he tratado con gente que se ha recibido antes y quizás después de la camada nuestra, pero no, no. La verdad que en ese aspecto no se nota la diferencia"* dice E45.

Es muy probable que el modelo sea reproductivista-"fijista" porque los docentes formadores lo son. Cuando se pregunta a los entrevistados si la Formación Docente a nivel universitario prepara profesores con criterio independiente o básicamente le interesa que alcancen un manejo académico y tecnicista de los procesos, contenidista, E44 afirma que *"en la Universidad es puramente "esta es la verdad", "así es y Ud. no opine diferente". "Y desde las materias (que yo lo he vivido), desde las materias de Psicología del Aprendizaje, Metodologías, ( ) hay corrientes tan rígidas que uno no puede opinar diferente, y si uno opinó diferente o hizo diferente a lo que dijo la Profesora, es perseguido"*.

En cambio, E45 opina a la inversa, aunque sus fundamentos radican en las pautas personales que el docente desarrolla: *"[n]o, yo creo que sí tienen posibilidades de irse formando. Yo creo que uno no sale estructurado ni creo que ahora salgan tan estructurados como lo forman los docentes. Y el criterio y la forma de ser de uno creo que uno ( ), uno va adquiriendo eso"*. Visto el tema en relación con las funciones docentes, E44 y E45 admiten que el Profesor de Ciencias se abre a otras funciones. Particularmente E44 dice: *"( ) trabajo en un colegio de ( ) villa, estoy muy atenta a comentarios que ellos [los alumnos] hacen porque estoy inmersa en un lugar muy violento, yo no puedo solucionarles todo, pero por ahí si yo me llego a enterar, comunico a la pedagoga o comunico al colegio"*. *"( ) No le puedo solucionar todos los problemas, porque son muchos, pero en lo posible uno trata de acompañar al alumno. Acompañarlo, por lo menos estar"*, así como dice E45: *"orientar a los chicos o quizás en algún problema que ellos tienen, sugerirles ciertas cosas, en que uno ve que quizás ellos están equivocados o no se dan cuenta. No, siempre uno tiene otro rol, más allá de enseñar [en] Matemáticas"*.

Las jóvenes profesionales se plantean otro modo de abordar la enseñanza, abriendo el modelo con que se han formado, aunque lo hagan intuitivamente, sensiblemente. La formación en las líneas de la investigación acción, de la investigación etnográfica sería conveniente para garantizar el mejor reconocimiento del trabajo escolar y áulico.

En cambio, el análisis crítico de los profesores entrevistados, en relación con la función del Estado, es materia de referencia en su práctica docente diaria. Para E43, el Estado declara preocuparse por un nuevo estilo de enseñanza, un nuevo modelo de escuela, de gestión, pero no efectúa un real seguimiento y adolece de cuadros técnicos para hacerlo. *"Por un lado, está el discurso oficial, el discurso super-oficial atendiendo a la calidad de la educación ( )". "( ) Pero por otro lado, el tema de la asistencia a los cursos no garantiza la calidad, ( ) no hay un mínimo de guía en la sala de clase es donde se pone en juego aquello que realmente hiciste ( ), yo creo que no tienen un relevamiento claro, nadie sabe qué pasa en la sala de clases ( )" <sup>10</sup>.*

Debe considerarse la actualización profesional de los profesores y los cambios en la gestión curricular e institucional ocurridos a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación en el país (1993), conducente a una revisión total del sistema educacional. Por tanto, los docentes entrevistados constituyen sus discursos a partir de tal experiencia, designando la calidad, la Formación y Capacitación Docentes, el diseño curricular, cargándolo de significatividad porque son partícipes del movimiento de la reforma en la Provincia. De allí también la elaboración de los juicios evaluativos que expresan, impulsados por nuestros planteos.

Así, y continuando con el análisis del papel del Estado, E43 marca parámetros que definen la calidad no por lo que se ofrece a la docencia y a la escuela sino por el proceso que se debe continuar asistiendo y sus resultados. Dice: *"[l]a calidad es esto que permite ( ) que [quien] tiene menos posibilidades llegue igual a aquél que tiene todo en la casa y la escuela no atiende a eso, y el Estado es el encargado -creo- de hacerlo".*

Cómo se mide y cómo no se hace: *"[q]uién es el que se supone que tiene que recolectar toda esa información para que el Estado sepa si la educación es o no de calidad. Es sencillo, cuántos de nuestros chicos de los colegios provinciales sobreviven el primer semestre en la*

---

<sup>10</sup> Opinión de la entrevista en la fecha de la Entrevista: 15-04-02

*Universidad?, pocos, ello es un indicador clave. Cuántos consiguen trabajo a la par de los chicos de ...".*

Y vuelve a las disposiciones, estrategias y técnicas que debiera poseer el docente para actuar con criterio de calidad en su enseñanza, pero que no posee en definitiva, por variadas razones: "*[u]no porque les faltan las herramientas, éstas de procedimientos, la ética a la hora del trabajo, porque cuando yo me refería a ética me refería al global, esa capacidad de decir "... esta es mi tarea y la tengo que hacer, la debo hacer y la debo a hacer bien hasta donde pueda..."*, esas conductas no están logradas" (E43).

Aunque procede de la práctica docente, el análisis efectuado por la Entrevistada sirve para estudiar, analizar y evaluar en los procesos de Formación Docente que efectúa la Universidad (y los Institutos Formadores). Hay todo un planteo implícito acerca de la función que realmente cumple el Estado y cómo lo hace, y si las instituciones educativas preparan - desde sus cuadros profesionales - a la luz de los avances en la construcción del conocimiento, en el reconocimiento etnográfico del sitio de trabajo y de la cultura y sociedad de los sujetos que aprenden, en una elaboración profesional que se asume éticamente para poder promocionar a sus alumnos.

Con respecto al Estado, el análisis marca cómo parece preocuparse pero en el fondo, como dice E44, "*acompaña [cada vez] menos al docente, digamos que **no le interesa, el docente es un número, cuánto me cuesta, punto***".

Sobre esta misma base experiencial (su trabajo en la escuela y ser partícipes de la Transformación Educativa), responden al pedido de una propuesta de Formación Docente que contribuya a revisar la oferta universitaria. Según E44, un plan de Formación "*[t]iene que tener el conocimiento disciplinar, eso seguro, pero las materias pedagógicas, que son importantes, tienen que estar más cerca de la realidad de los alumnos que nosotros vamos a enseñar, tiene que tener más práctica. Nuestro primer encuentro no puede ser allá, cuando nos estamos por enfrentar al aula" (E44) por tanto, se impone la "salida desde los primeros años, desde las primeras materias, a la escuela" (E44).*

Visto desde sus dominios, la pregunta es: qué interesa más, que el docente domine el contenido...?. Contesta E45: "*[y]o creo que el reflejo del docente o **la jerarquización pasa principalmente por lo que uno demuestra. O sea yo creo que si uno demuestra saber la materia, saberla enseñar y llevar, creo que eso no lo podemos aislar***". En otro momento



complementa "( ) *desde mi punto de vista la parte de formación académica, de formación específica creo que no le haría ninguna crítica. Lo que sí, voy de replanteo en la parte pedagógica; eso sí creo que nosotros, al menos nuestra camada, hemos tenido una falencia o hemos tenido pocas materias pedagógicas ( )*".

A continuación se remite a las Tablas N° 47-A a 59-A en Anexo, donde se trabaja el discurso de los Profesores Formados, en las distintas subcategorías, en forma de 1°, 2°, 3° Niveles. Se agrega un 4° nivel integrador.

### **X.7. Síntesis del análisis deconstructivo interpretativo de las Entrevistas a Profesores Formados en ex Escuela Normal, Institutos de Formación Docente y en Facultad de Universidad Nacional de Salta**

El presente Capítulo finaliza el paneo de opiniones y experiencias sobre la Formación Docente en Salta, en diferentes períodos de tiempo, distintas instituciones y con variados planes de estudio, a través de la técnica de la Entrevista. La misma es aplicada a docentes formados por las políticas de gobierno implementadas desde la década del '60 aproximadamente, hasta fines del S. XX.

Son docentes (de niveles EGB3 y Polimodal) preparados en el Instituto Superior de la ex Escuela Normal, de Institutos Superiores de la Provincia y de una Facultad de la Universidad Nacional de Salta.

En primer lugar se entrevista a docentes egresadas de la ex Escuela Normal. E34 estudió en la década del '60, cuando los estudios del Magisterio se hacen a nivel secundario (5 años de duración), mientras E33 egresa en el '85 (ya reinstaurada la democracia), en el nivel superior de la Normal.

Pese a la diferencia de tiempo en que estudian, los marcos ideológico-conceptuales de ambas docentes son similares, así como sus perfiles laborales. E33 interpreta la actividad docente que ejerce como un *sacerdocio*, E34 reconoce que eligió ser docente por *vocación*; pero las estrategias de desempeño de ambas profesionales no se aprenden en la Escuela Normal sino en el medio rural donde deciden ir a trabajar.

De acuerdo a lo expresado en sus testimonios, los planes de estudio con los que la Normal las prepara no se adecuan al medio rural en que deben desenvolverse. Desconocen al alumno y su cultura, su etnia y psicología particulares. Incluso desde los espacios de Supervisión no se enseña con acierto los trayectos a recorrer para llegar a destino, al parecer por desconocimiento de los numerosos sitios donde se implanta la escuela básica.

E34 recuerda los "pasos" en la enseñanza (modelo de tipo descriptivo empleado por la pedagogía tradicional) y los utiliza en sus primeras experiencias docentes, de las que recuerda el autoritarismo de la Directora, el ambiente pobre y humilde de la zona rural y su desconocimiento del método de lecto-escritura exigido. La Formación Docente cursada en la Escuela Normal desconoce, hacia los '60, el contexto, la ruralidad y el niño que aprende, cómo se aprende. O si enseña a hacerlo, muestra un espectro limitado (en relación con los avances de la época).

E33 usa estrategias didácticas mas novedosas pero improvisando, adaptando, creando modos de respuesta a la necesidad de enseñanza que plantean niños reales, concretos, con su cultura, su lenguaje, su entorno social propios, todo lo cual conduce a practicar una mixtura de técnicas nombradas en los libros, ingeniadas según el contexto y armadas artesanalmente en las clases. Poco a poco la experiencia profesional - que debe construir sola y aislada - la conduce al planteo, organización y gestión que requiere la promoción escolar. Lo mismo que E34 "negocian", acuerdan, buscan y responden a la comunidad, para construir el trabajo profesional a su satisfacción.

Es decir que las funciones docentes van más allá de la enseñanza, en un modo experimentado de hacer docencia en el medio rural de la Provincia. Las docentes (E33, E34, E35 luego) detallan el ambiente escolar, el modo y medios de acceso, las condiciones climáticas y de terreno para llegar al destino de desempeño, todo lo cual brinda elementos para interpretar la relación entre la formación docente recibida y el ejercicio profesional en el medio rural; la calidad de la preparación y las condiciones efectivas de trabajo; la política educacional de los tipos de Estado provincial y su efectividad –o sus limitaciones- juzgada desde la opinión de los docentes formados.

Ni los planes de estudios del magisterio de los '60 ni del "Terciario" de los '70 - formulados en Buenos Aires - propician la superación de las pautas prescriptivas, aisladas, inconexas entre la teoría y la práctica, que la realidad exige superar.

La larga distancia (1.700 km.) que media entre Salta y Capital Federal (Buenos Aires) - donde se emplaza el Ministerio de Educación de la Nación - es, en la época, un notable obstáculo para que la formulación de las políticas de Formación Docente se adapte a cada región del interior. Los rasgos de centralismo, potestad, autoritarismo, del Estado Nacional, cercenan, inhiben, desconocen la escuela, el alumno, la comunidad del norte argentino. Por tanto, la Formación Docente implementada en la Escuela Normal es genérica, amplia (ampliamente limitada también), y - como en los tiempos de su fundación - encargada de favorecer la expansión del sentido de nación y del curriculum básico.

Por otro lado, y dado que expresamos que “la interrelación entre diferentes estratos de pautas institucionales [ ] dan coherencia y seguridad a un cuerpo social a lo largo del tiempo y [ ] estas prácticas influyen en la constitución de la pedagogía”, se indaga en los testimoniantes acerca de la perdurabilidad de la concepción de Estado implicado en su quehacer profesional. Se observa su aparición o emergencia a través de la internalización de pautas de institucionalización y configuración identitaria que transfieren en los alumnos, cumpliendo una misión asignada desde la incorporación de los criterios de argentinidad, seguramente abrevados en su infancia y reforzados luego en los actos patrios escolares. La crítica al Estado sólo aparece cuando se le solicita opinión, por lo que puede afirmarse que los maestros atestiguan un bajo nivel crítico acerca de las intencionalidades formativas mediante los programas de formación docente.

Lo que E33 y E34 logran hacer en sus distintos sitios de destino laboral tiene mezcla de voluntarismo, compromiso, responsabilidad, sesgo personal, modo artesanal y un desarrollo técnico logrado con capacitación en la experiencia. Cada etapa va montada sobre la reflexión, la organización y el ingenio profesionales, mientras el Estado, representado por la figura de la Supervisión, las reconoce como docentes "de calidad". Para Bolívar, Domingo y Fernández (Ob. Cit.: 305 y sgtes.) se trataría de “la profesión docente en contextos de desigualdad”.

Décadas más tarde, cuando la democracia vuelve al país en 1983, el Estado Provincial tiene la oportunidad de organizar su propia política de Formación Docente. Motivo por el cual se instalan los Institutos Superiores en Salta y en el interior de la Provincia. En ellos estudian E36, E37, E38, E39, E40, E41, E42.

E35 y E40 son Profesores para Enseñanza Primaria egresados de uno de estos Institutos, aunque en tiempos distintos. El perfil ofrecido por E35 en una larga entrevista mantenida en el verano del 2001, muestra similitud con las Maestras egresadas de la Escuela Normal.

Como aquéllas, E35 arma, a través de su trayectoria profesional, las competencias docentes que resultan convenientes y significativas al desempeño en el medio rural y con sujetos diferentes, de etnia indígena.

Asume la experiencia profesional con suma dedicación. Expone un tipo de ejercicio de gestión directiva adecuada o adaptada a las circunstancias geográficas, humanas, culturales, del punto fronterizo tripartito donde es Directora desde hace diez años, y en ese trajinar de cumplimiento de funciones de conducción, de promoción social, de asistencia a la comunidad, controla el trabajo curricular de los docentes a su cargo.

Se trata de atender una realidad social especial y diferente (cf. Touraine, 2001) en el norte argentino –la atención a la Diversidad–, en relación con sujetos de la educación ajenos inicialmente al modelo cultural y social impartido en las instituciones formadoras. Los procesos de formación docente de los años '80 no los incluyen y sólo se inicia su preparación particular hacia los '90, mirado siempre desde la acción y planificación educativa oficial (cf. Redondo y Thisted: 1999).

En la etapa de Formación de E36 la política educativa provincial se dedica a la rápida y amplia promoción de la educación superior no universitaria, buscando superar el quietismo y el limitacionismo de la etapa de gobierno militar (1976-83). Pero la implementación de los planes de estudio y el proceso de gestión institucional suceden de modo precipitado, inconexo, cambiante según las gestiones de conducción, en un proceso de búsqueda de profesionalización que insume tiempo.

Por otro lado, y de acuerdo a lo expresado por Entrevistados que ocupan cargos de conducción en el período<sup>11</sup>, los intereses políticos superan los tiempos técnicos, resultando un proceso formativo docente con cierta improvisación y variantes en su gestión.

Pese a ello, resalta en E35 la internalización de modelos prescriptivos, organizativos en base a la “norma” social, seguros difusores - en su concepción y práctica - de ideas de nacionalismo,

---

<sup>11</sup> En referencia a E1, E25.

pertenencia, identidad, a través de la incorporación de símbolos y valores de la cultura argentina que propicia en el alumno *wichí*.

Probablemente E35 practica concepciones, normas e ideología aprendidas en su paso por las aulas y a lo largo de su experiencia profesional, mixturadas con un modo *técnico-artesanal* de hacer docencia. En definitiva, esta práctica sería más el producto de la biografía personal vivida en las aulas y el trabajo, que en la institución donde estudió el Magisterio. De cualquier modo, demuestra la internalización del mandato de la escuela sarmientina, que desde finales del S XIX se encarga de formar la conciencia nacional en las nuevas generaciones.

E40 egresa del mismo Instituto en fecha reciente. Guarda recuerdo de las pautas formativas recibidas, las que insisten en el armado de las situaciones de enseñanza según los factores que se ponen en juego, superando la prescripción y rutina de la "receta" para enseñar. Según el Entrevistado, se trataría de un modelo que invita a la reflexión, a la elaboración de los juicios que refrendan la práctica profesional del docente y que, por breve tiempo, se pone en práctica en el Instituto EC.

Los cambios de política educacional ocasionan el reemplazo de este programa formativo por las líneas de la Transformación Educativa, en un proceso donde se manifiesta cierta puja (local) por la posesión de la capacidad regulativa y conceptual en la interpretación del sentido y de la práctica de la Formación Docente.

En tiempos paralelos, otros Institutos de Salta preparan profesores de enseñanza media en Matemática y Física. La averiguación de las líneas formativas practicadas en su preparación docente conduce a entrevistar a E38 y E39, egresados del Instituto de G.; a E36 y E37, egresados del Instituto de RF; a E41 y E42, egresados del Instituto de JG, todos del interior de Salta. Los profesores egresan en la década del '90 y cursan estudios del Profesorado con similares planes de estudio VER.

Los entrevistados reconocen que la Formación del Profesorado cursado pone énfasis en el dominio de los contenidos específicos, trabajados desde una posición académica por los profesores (Licenciados, Ingenieros), restando importancia al área de los saberes referidos al proceso de enseñar. Sólo E39, que estudió parte de la carrera en la Universidad y terminó estudios luego en el Instituto Superior, agrega que la preparación pedagógica la tuvo en ese establecimiento, a diferencia de la Universidad. Señala que en ésta se establece una distancia entre profesores y alumnos, que impide un grado de confianza para plantear otras temáticas.

Es altamente probable que los antecedentes de titulación de los profesores de los Institutos influya en la tendencia a insistir en el campo de dominio específico (Matemática, Física), ya que es la forma - a su vez - como ellos estudiaron y aseguraron ser competentes en el área. Esta línea deductivista de modelos transmitidos de generación en generación de profesores de las "ciencias duras", afirma la tradición de igualar el saber con el dominio de los contenidos específicos, sin considerar la particularidad de las funciones de enseñanza que corresponde al título de "profesor".

La forma de asumir esta falencia por los Entrevistados es la recurrencia a la Capacitación Docente, a la experiencia laboral misma, o a las estrategias utilizadas en su rol de maestros de enseñanza básica, que transfieren al nivel Polimodal. Para algún Entrevistado sería secundario, mientras los otros reconocen la limitación.

Por otro lado, el movimiento pedagógico-curricular estimulado por el proceso de la Transformación Educativa - aproximadamente desde mediados de los '90 - condiciona a los Profesores Entrevistados a movilizarse en torno al manejo de estrategias de enseñanza, al dominio curricular ampliado y actualizado, al reconocimiento del sujeto del aprendizaje en un contexto particularmente empobrecido e incluso violento (E39). E37 afirma la necesidad de ejercer la función de "extensión comunitaria" o de brindar asistencia al alumno, requiriendo un cambio de actitud docente (E38, E41).

A juzgar por las declaraciones de los Entrevistados se hace necesario profesionalizar competencias de dominio de los campos específico y pedagógico, al tiempo que extender las funciones comúnmente asignadas a los docentes, a otras de tipo social (E34) y psicológico (E41), en coherencia con la realidad escolar. La figura y la práctica del profesor "tradicionalista" deben ser superadas, dicen.

Más de un Entrevistado cree necesario mantener y trabajar la docencia con criterio moral (E36, E38, E39), en relación a la presencia de factores negativos en la experiencia de los alumnos, o a la conveniencia de elaborar una conciencia de ciudadanía superadora de la falta de ética que se observa en los políticos, lo que conduce al descreimiento en los valores de la nación.

Lo moral como el ejemplo de "la conducta" en la convivencia social, así como en los hábitos, son otro modo de entender el cumplimiento de la preparación de los niños y jóvenes, por estos profesores.

A diferencia de los Maestros Entrevistados, quienes - en su mayor parte - asumen que la formación de la conciencia nacional, la idea de soberanía, la argentinidad, es parte del mandato conferido a su tarea, estos Profesores reconocen la intencionalidad política implícita en la política educativa, incluyendo los orígenes de los Institutos Superiores donde cursaron estudios.

Sin embargo no parecen reconocer la significatividad de las líneas y pautas políticas en los procesos formativos experimentados. En cambio, transfieren dicho reconocimiento a la práctica docente en las instituciones donde se desempeñan. La "calidad" por ejemplo, es vista desde el doble ángulo de las prestaciones que mejor habilitan sus competencias, como desde un análisis crítico de su progresiva desaparición, hasta llegar a niveles de ausencia.

Las contradicciones entre un Estado que solicita calidad de gestión curricular e institucional y las limitaciones en la estructura curricular y en las designaciones docentes con competencia profesional, agudizan la crítica de los profesores, en el área de la práctica profesional. Otro docente (E42) equipara calidad a equidad, toma como indicador de su no alcance las cifras de bajo rendimiento de los alumnos que llegan a la Universidad y rechaza el discurso oficial.

Otra interpretación plausible de las opiniones de los docentes formados, tiene que ver con su efectivo desempeño en un período transicional de abordaje de la Transformación o Reforma Educativa y el cambio de parámetros de conducción así como de competencias requeridas en los perfiles de actuación profesional docente, sin satisfacer tradicionales pedidos de recomposición salarial. Esa sensación agudiza la crítica de los docentes frente a toda medida de cambio, objetando sus alcances y beneficios, si efectivamente se lograren.

La propuesta de nuevos programas formativos que esbozan, tiene que ver con una revisión que supere lo vivido como "falta de" o "ausencia" en sus estudios del Profesorado. Solicitan que el programa contenga, además del dominio disciplinar, fortaleza en la formación didáctica, que se enfatice la relación teoría-práctica y alguien pide la selectividad en el ingreso a estudiar la carrera docente (como modo de asegurar su competencia "en lo conceptual"), más el desarrollo de competencias actitudinales, conduciendo siempre a la capacidad de reflexión. Se enfatiza de modo especial la conveniencia de ser preparado para actual en el contexto y para adecuarse al sujeto de aprendizaje actual (E39).

Los Profesores egresados de la Universidad Nacional de Salta, donde cursaron estudios de Profesorado en Matemática y Física y en Química - trátase de E43, E44, E45 - afirman que se

trata de una Formación Docente basada en un modelo fuertemente academicista, con énfasis en el dominio del contenido, lo que les aseguraría –como “derivado”- competencias para la enseñanza. Pero reconocen la ausencia del aprendizaje sobre cómo enseñar, que luego las situaciones de práctica docente - especialmente a partir de la implementación de la Reforma - ponen en evidencia.

La relación en espacios laborales o de capacitación con colegas formados en otras Universidades, hace observar la necesidad de desarrollar competencias de tipo actitudinal, del dominio epistemológico científico, de la metodología de la investigación-acción, de modo de poder dar respuestas fundamentadas a la enseñanza de nuevos procesos.

Se desea la superación de la enseñanza a través de un modelo reproductivista - de base psicológica asociacionista y conductista con que se les preparó - aunque ni los profesores de la Universidad en acciones de Capacitación logran modificar, cayendo en contradicciones.

Evidentemente el dominio del contenido está asegurado en los estudios universitarios, pero la Formación Docente es unilateral o limitadamente lograda y se señala que la enseñanza del área pedagógica es escasa o de corte reproductivista - tradicionalista.

Hay opinión dispar de dos docentes entrevistadas en torno al ambiente universitario que se promueve en la Universidad, particularmente en lo referido al desarrollo de un pensamiento independiente. Para E44 la opinión está totalmente cerrada y debe repetirse o reproducirse el modelo manejado por los docentes. Se estaría señalando autoritarismo, posición dogmática, cerramiento en torno a la interpretación de los procesos de pensamiento libre, que E44 expresa no le está permitido en el cursado de sus estudios y se llega a tornar en un fuerte obstáculo para los estudiantes. No lo reconoce así E45, aunque lo considera de modo general. En el caso planteado nos parece que la óptica analítica de mayor o menor agudeza tiene que ver con la personalidad, intereses, apertura al mundo e interpretación políticas, que cada profesional desarrolla.

Basadas en la práctica profesional estas docentes opinan que la función del Estado tiene un doble discurso, por un lado lo que hace a las declaraciones de propósitos de logro y por otro lado se ausenta del acompañamiento que debería brindar al docente, al desarrollo curricular, a la situación institucional.

Son, sin embargo, opiniones referidas a la práctica y no a la Formación Docente.



Finalmente, y en relación con el enunciado de una propuesta de un programa formativo de profesores, solicitan se incluya el tratamiento de los temas pedagógico-didácticos que aseguren el reconocimiento de la situación escolar desde los inicios de los estudios del Profesorado ("y no cuando uno ya está en el aula"). Solicitan también el análisis de la ética, de la lógica, de la epistemología, de las metodologías interpretativas, de modo de mejorar la fundamentación que acompañe al dominio de lo específico, logrado en las aulas de la Facultad.

La tarea de Facultad en la Universidad Nacional es, en efecto, aseguradora de la transmisión fundamentada del marco conceptual y procedimental de las disciplinas que enseña. Celosa de su función y reproductora de un legado propio de la Universidad - cual es la de elaboración y transmisión de las normas y cuerpo conceptual científico - prepara profesionales que le aseguran su dominio y reproducción. Conserva, sin embargo, la distinción entre "arte" y "ciencia", entre "letras" y "ciencias duras", que se traduce en la elaboración de planes de estudio del Profesorado, con fuerte carga contenidista y escasa presencia del área social.

El reaseguro de un corpus científico heredado conduce - asimismo - a mantener la esencia de sus logros académicos, sin mayores modificaciones, por lo que se actualizan saberes pero sin mayores modificaciones de fondo. Esto genera la inmutabilidad de los planes de Formación, acompañada de la capacidad y autoridad reconocidas que la sociedad le otorga.

Las ópticas diferentes en torno al contenido y objetivos de lo social no permiten el ingreso directo y rápido de sus saberes en una Facultad de Ciencias, tornándose una situación de manejo de poderes en torno a la decisión curricular que se elabora para la Formación del Profesorado.

Muy lentamente la situación se modifica, habiéndose producido alguna movilización con motivo del cambio de Planes que impuso la Reforma, para adaptar la Formación del Profesorado a las pautas normas que impone la Nación (década del '90).

Desde luego, se trata de cambios iniciales y normatizados, aunque incorporados al cambio actitudinal con lentitud y cierta resistencia.

Como esquema mayor, el Estado cambia su función y -desde pautas organizativas distintas- refunda el sistema educacional y en él a la formación docente. La adaptación de las instituciones a la novedad y la adopción de diferentes prácticas profesionales sucede en un transcurrir conflictivo y conflictuado, no exento de adhesiones así como de críticas.

**X.8. Organización integradora de las principales posiciones discursivas expresadas por los Entrevistados (Funcionarios, Políticos, Docentes Formadores y Docentes Formados)**

Todo el análisis interpretativo efectuado se sintetiza en las siguientes Tablas, elaboradas en torno al repertorio de respuestas y núcleos categoriales organizadores del vasto contenido discursivo recogido en las Entrevistas.

Se decide armar dos Tablas de Organización Temática y Conceptual, referida una de ellas al contenido sintético del tratamiento efectuado por los entrevistados Funcionarios y Políticos. La segunda Tabla refiere a la organización conceptual elaborada a partir de la interpretación del discurso asumido por los entrevistados docentes.

Una tercera estrategia de organización sintética tiene que ver con el análisis deconstructivo y comparativo de las expresiones vertidas por los maestros en los Testimonios brindados.

**Tabla N° 13: Organización temática y conceptual elaborada a partir del discurso de Entrevistados Funcionarios y Políticos, siguiendo Núcleos Básicos de la Entrevista aplicada, Salta, 2004**

<b>Núcleos básicos de la Entrevista</b>	<b>Respuestas de Entrevistados “Funcionarios” – “Políticos”</b>
Experiencia de conducción política, de gestión institucional en relación con programas de formación docente	Contestan Funcionarios y Políticos con experiencia de desempeño en educación (de nivel universitario, medio, medio y superior). Sólo un político no fue docente pero tuvo a su cargo la conducción de programas de educación. Representan ideologías: de raíz conservadora (con actuación en el regimen militar), liberal, de corte populista y neoliberal. Los Rectores son designados por el gobierno provincial. Los de las ex Normales concursaron. Los Coordinadores de la UNSa ejercen una función de tipo administrativo y en menor medida de orientación curricular.
Reconocimiento del origen y de las características institucionales de los programas formativos	Los Funcionarios reconocen los programas formativos propios de su gestión y trazan una semblanza de sus objetivos y orientación curricular, sin llegar a definir con sustento su fundamento pedagógico. Demuestran mejor competencia al reseñar la intención política general del plan de acción educativa. Algunos Rectores demuestran mejor dominio. Los

	restantes efectúan una semblanza de su experiencia profesional-institucional. Los Políticos revisan los fundamentos del ideario político que representan, desde su adhesión u oposición.
Antecedentes y prácticas modélicas formativas según su experiencia u opinión	Estos Entrevistados expresan que la Formación Docente anterior al momento era distinta, sin evaluar sus logros o fallas. Algunos (vg. El Político conservador) continúa reconociendo la valía de la “docente normal” porque representa la joven de familia moralmente aceptable. Otros admiten –“aunque no [le] guste decirlo”- que la procedencia sociocultural de baja extracción de los alumnos de los Profesorados, incide en la calidad de su preparación como futuro docente. Algún Funcionario valoriza la preparación del “maestro normalista de hace 15 años”, en relación con las limitaciones de los gobiernos (vg. Justicialistas) para formar docentes. Los Coordinadores reconocen que el acento se coloca en la formación específica pero que se requiere mejorar la preparación pedagógica.
Interpretación de la relación estado-calidad-formación docente	Los Funcionarios dividen su opinión. Algunos piensan que se trabajó y se trabaja con calidad; otros creen que resta brindar calidad pero no sólo a la formación docente. En realidad efectúan un “corrimiento” a las deudas del Estado con el salario docente, las condiciones laborales, las designaciones. “Aún tienen que afinar la lapicera...” expresa una ex Funcionaria, refiriéndose al papel del Estado. Los Políticos admiten que falta calidad en educación, en el tratamiento de la condición laboral docente, en el cumplimiento de su función por parte del Estado (siendo ellos sus representantes visibles).
Opinión sobre una propuesta formativa	Sólo una entrevistada Política acerca ideas al respecto del núcleo de la cuestión, estimando la importancia de revisar la formación didáctica, psicopedagógica del docente.

Fuente: Elaboración propia. Salta, 2004.

**Tabla N° 14: Organización temática y conceptual elaborada a partir del discurso de Entrevistados Docentes Rectores, Formadores y Formados, siguiendo Núcleos Básicos de la Entrevista aplicada, Salta, 2004**

<b>Núcleos básicos de la Entrevista</b>	<b>Respuestas de Entrevistados Docentes “Formadores” – “Formados”</b>
---	---

<p>Experiencia formativa del docente, los programas y materiales bibliográficos de estudio en el período de formación, la forma y el objetivo trasuntado en el período de “práctica y residencia”</p>	<p>Algunos docentes sostienen experiencias desfavorables respecto al período de su formación y al modelo impuesto. También se reconoce el período del militarismo y su incidencia en los modelos de estudio. Se reconoce que hay cambios entre los períodos de formación y los estudios actuales, en que se advierten cambios epistemológicos, curriculares, de investigación. La práctica/residencia a lo largo del período en estudio se ubica al final, siguiendo un modelo deductivo, negativo, a superar.</p>
<p>Experiencia profesional y modelo de práctica docente enfatizada</p>	<p>Docentes de los Institutos Superiores mixturán su práctica profesional con los modos de enseñanza de la escuela básica. Reconocen las limitaciones en su preparación didáctica a nivel superior no universitario. Discriminan tipos de contenidos y propician la enseñanza mediante la práctica controlada; otros se preocupan por la violencia y la marginalidad de los alumnos, que asisten solos y sin preparación previa. Enfatizan la importancia del dominio del contenido. En la Universidad se atendió especialmente a este aspecto.</p>
<p>Vigencia de la biografía escolar en la práctica profesional o su ruptura y causas de la misma</p>	<p>Se interpreta que los docentes –en especial los egresados de Institutos Superiores- enseñan “como pueden”, sin llegar a asegurar que posean una preparación profesional para ello. Tampoco los Profesores egresados universitarios, pero sí reconocen el dominio del contenido (y en algunos casos admiten la falencia de los planes de formación). No pudo delimitarse si en los docentes formados para enseñar en EGB3-Polimodal persisten modelos autobiográficos escolares (que se observa con mayor claridad en los docentes de EGB1-2). Los Formadores Universitarios diferencian marcos conceptuales que sostienen las variadas formaciones propuestas, reconocen el tránsito hacia nuevas formas institucionales de trabajo, y el coste de dicho pasaje.</p>
<p>Opinión sobre una propuesta formativa</p>	<p>Estos entrevistados son capaces de armar propuestas de revisión de la formación docente, sobre la base de la propia práctica y del manejo directo del objeto educativo: la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones escolares. Destacan los cambios referidos a la incorporación de saberes didácticos, de investigación acción, de reconocimiento epistemológico, de reconocimiento del contexto social-geográfico donde se desempeñarán, de abordaje científico fundamentado respecto al “sujeto del aprendizaje”. También lo reconoce la Formadora Universitaria entrevistada. Los Formadores Universitarios que ejercen su práctica profesional en los Institutos Superiores implican procesos de preparación previa en los estudiantes de los Profesorados, quienes –por su mismo origen social- carecen de competencias básicas. La</p>

	<p>propuesta de formación para EGB1-2 insiste en la “función específica ( ): enseñar ( ) adecuando la propuesta al contexto social al contexto cultural”, “ser un poco el animador sociocultural”, “el maestro sigue siendo el modelo ( )”, “hace falta sistematizar el trabajo que el alumno ha comenzado en ...”, “el aula-taller”, “ ( ) pero siempre fundamentando desde el diálogo, el consenso, ese sentarse a discutir...”. “Tendría que ser un docente con visión crítica no sólo del cómo enseña sino también de su posición como ciudadano, como miembro de la sociedad”. “Y la cuestión pedagógico-didáctica..”. Con respecto a la formación de docentes para EGB3-Polimodal se solicita: “un pensamiento científico que supere la trivialidad, ( ) el trasfondo ético ( ), tanto el planteo político, el cultural, el científico, ( ) enriqueciéndose a lo largo de la trayectoria del sujeto ...”</p>
<p>Opinión sobre la docencia en tanto función de estado o como expresión de una determinada política educacional</p>	<p>Los entrevistados egresados normalistas no reconocen que su formación se incluyó en una política educacional con intencionalidad interesada. Los egresados de los Institutos Terciarios lo captan en un grado mayor y los de la Universidad reflexionan a partir de los hechos de desigualdad e inequidad escolar que vivencian. Más bien se reconoce y se critica la política educacional a partir del malestar laboral e institucional que se vive. Analizado el Estado en relación con la vigencia de las políticas que buscan la calidad de la educación, E15 la define como alcanzar “un fortalecimiento de la democracia, una interpretación de los valores y el acercamiento de la formación [docente] a las demandas específicas del grupo social”.</p>

Fuente: Elaboración propia. Salta, 2004.

Dado que expresamos que “la interrelación entre diferentes estratos de pautas institucionales [ ] dan coherencia y seguridad a un cuerpo social a lo largo del tiempo y [ ] estas prácticas influyen en la constitución de la pedagogía”, se indaga en los testificantes acerca de la perdurabilidad de la concepción de Estado implicado en su quehacer profesional. Se observa su aparición o emergencia a través de la internalización de pautas de institucionalización y configuración identitaria que transfieren en los alumnos, cumpliendo una misión asignada desde la incorporación de los criterios de argentinidad, seguramente abrevados en su infancia y reforzados luego en los actos patrios escolares. La crítica al Estado sólo aparece cuando se le solicita opinión, por lo que puede afirmarse que los maestros atestiguan un bajo nivel crítico acerca de las intencionalidades formativas mediante los programas de formación docente.

**Tabla N° 15: Selección de Indicadores del discurso expresado por Profesores Testimoniantes (E33, E34, E35), siguiendo Núcleos Básicos de la Entrevista\* aplicada, Salta, 2004**

	Testimonio 1	Testimonio 2	Testimonio 3
Ámbito laboral de desempeño	<p>“Luego nos quedaba caminar desde donde nos dejo el camión (Abra del Campamento) hasta la escuela de Rodeo Colorado, donde estaba el supervisor para que me designe la escuela o el cargo. Teníamos que bajar por sendas de herraduras desde los 5000 metros a los 2900 m. “</p>	<p>“La escuela está ubicada en el paraje de Izonza. Cuando llegaron unos turistas nos dijeron que vivíamos en un pozo. Está rodeado por montañas y es solitario. Es allí una finca privada. Tenemos un puesto sanitario, una capillita donde los padres agustinos van una vez al mes a dar misa y después la casita del dueño de la finca”.</p>	<p>“Yo estudié Magisterio porque me gusta enseñar. Aparte que la Orientación Rural que daban era un poco la oportunidad que uno tiene de ir al campo y se pudiere hacer cosas regionales, Taller, con los alumnos. Cuando yo entré a trabajar a Rivadavia, yo trabajé en una suplencia como Directora en Hito 1, justamente porque, conocía la zona porque anteriormente había trabajado, sabíamos cómo teníamos que llegar, los caminos son feos en la época de lluvia, pero, caminos de tierra, pero tranquilamente entraban vehículos hasta la escuela. Aparte, como Hito 1 es el primer paraje, el primer hito, el primer mojón que limita a Argentina con Bolivia (por eso se llama Hito 1), se puede llegar porque hay un puesto de Gendarmería. Entonces ellos tienen unimov, si bien no van los colectivos, pero hay el unimov, vehículos de Gendarmería”.</p>
Esquemas, pautas y	“( ) Decidirme por este	“Yo llegué a la escuela	“Sin dificultades he

<p>representaciones conceptuales sobre su actuación docente</p>	<p>sacerdocio ya que desde los 17 años, cuando estudiaba Ingeniería Civil y en soltera preparaba alumnos cosa que lo hacía con mucho agrado y satisfacción”.</p>	<p>y cuando le dije a la Directora que me lo enseñara me dijo que "yo a tendría que haber ido preparada", "yo era la nueva que llegaba con nuevos conocimientos y ella era la vieja que estaba ahí", (se ríe) así que...”</p>	<p>trabajado en esa comunidad porque son muy accesibles los alumnos para el aprendizaje. El problema se nos da a nosotros los docentes, para la enseñanza de la Lengua, porque ellos en su idioma no utilizan el artículo. Entonces, para elaborar oraciones o pequeñas frases, no utilizan o no hay conectores en las oraciones. Es el problema que tenemos en el área de Lengua. Pero después si uno va dentro..., nos debe pasar en toda comunidad, no sólo en la comunidad aborigen, cuando va a trabajar consciente, que debe mejorar, que teniendo el perfil del alumno que (lo) [se] quiere como egresado, entonces se trabaja ... y todos los problemas que pueden existir en ese trabajo se sortean con facilidad, cuando uno va conciente”.</p>
<p>Modelos de formación y su constatación o diferenciación en la realidad laboral</p>	<p>“De lo que recuerdo es toda la práctica recibida en el tiempo de estudio. Nada que ver con la realidad que iría a vivir en toda mi carrera docente. Estoy convencida que nadie esta preparado para ser maestro de campo, pues lo que uno vive en las zonas rurales solo el que trabaja en ella puede saber lo que debe o no estudiar o adquirir, por lo menos</p>	<p>“Bueno, yo tenía claro en aquellas épocas, nosotros teníamos muy bien delimitado un currículum que es fundamental. De este currículum yo trataba de elegir cosas, decía "yo, a ver (decía) a esta comunidad qué le hace falta saber. No puedo dar todo, porque yo tengo este pluri-grado que..". Yo había momentos en que yo decía "a quién le</p>	<p>“( )El Auxiliar Docente Bilingüe se da después. Cuando yo estudié mi carrera no, nos decían que existía el Docente Bilingüe. Inclusive cuando yo fui a trabajar por primera vez a Rivadavia, trabajé sin Auxiliar Bilingüe porque no estaba creado ese cargo, que es un cargo político que se creó después, pero de mucha utilidad porque nosotros en el Primer</p>

	<p>conocimientos que le sirvan para poder enfrentar una realidad que sólo la experiencia vivida lo da”.</p>	<p>enseño más, a quién le doy más tiempo”. Entonces, para mí era fundamental el Primer Grado y el Séptimo. Eso yo me acuerdo. Ahora yo a veces yo relaciono, pero digo qué graciosa yo, yo daba más para el Primero y para el Séptimo. Me interesaba que aprendiera a leer, porque yo decía "leyendo ya se van solos" y sacar las cuentas. O sea que yo me mentalizaba qué es lo que tenía que aprender el alumno en cada grado”.</p>	<p>Ciclo y en el Nivel Inicial sobre todo (porque nosotros tenemos la Salita de cuatro años), entonces el alumno que ingresa habla como habla en la casa. Entonces se para frente al docente y empieza a hablar en su idioma. Entonces el docente que va no está preparado en el idioma de ellos. Entonces está el Auxiliar Docente que traduce lo que dice el alumno y lo que va explicando la docente. Entonces, es una persona muy útil dentro de la escuela, sobre todo en el Primer Ciclo”.</p>
<p>La cultura regional</p>	<p>“La escuelita era de jornada simple, por lo tanto dábamos clase a la mañana y a la tarde ya la tenía libre, luego preparaba mis clases para el próximo día me dirigía a la casas de unos alumnetos que vivían cerca de la escuela y estaban solos pues sus padres casi no paraban en su casa. El papá se iba a trabajar todo el año en la zafra de Orán y la mamá llevaba sus animalitos a un lugar llamado el Valle, a dos días de camino desde esta localidad, entonces los chicos que eran pequeños todavía, se quedaban solos”.</p>	<p>“( ) La comunidad está muy dispersa. Los alumnos llegan a la escuela desde los 25 y hasta los 5 km. de distancia. Y la escuela los alberga, por eso es "escuela albergue". La comunidad: en su mayoría son arrendatarios y viven del pastoreo, cuidando cabras, ovejas, algunos siembran en muy pequeña escala, solamente para sobrevivir. No gozan de ningún trabajo pagado por el gobierno. Lo que ellos tienen es para sobrevivir, sobre todo mediante el trueque de las pequeñas cosas que ellos producen”.</p>	<p>“El paraje de La Puntana está ubicado en el Departamento de Rivadavia, Provincia de Salta. Está habitada, aproximadamente, por ciento veinte familias aborígenes de la etnia wichí. Los varones pescan, recolectan fruta y cazan. Las mujeres se dedican a las artesanías y trabajan con fibra de chaguar. Confeccionan sombreros, vinchas, yikas, etc. Y atiende los quehaceres del hogar. La zona tiene un clima subtropical, la vegetación es pobre, su suelo es muy árido, salitroso, las lluvias escasas, lo hace en verano”.</p>



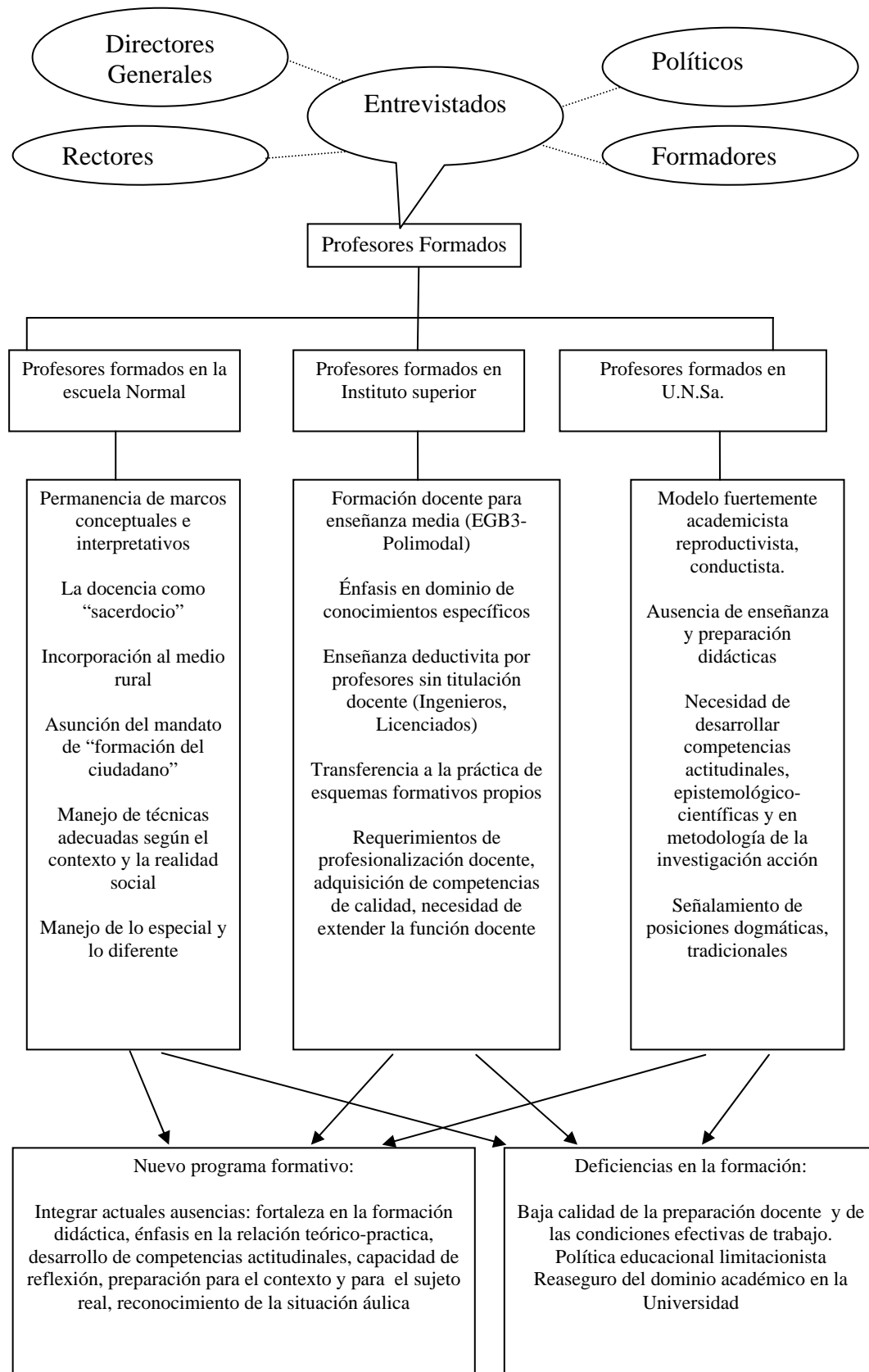
<p>El sujeto del aprendizaje en la Escuela</p>	<p>“Eran niños con necesidades básicas insatisfechas, desnutridos desde el vientre de la madre, en un lugar tan frío y con tan escasa ropa y calzado que al verlos me daba frío”.</p>	<p>“La pobreza existe. Existe la pobreza y hay que considerar chicos que llegan a la escuela con problemas en el hogar, con papás, sin papás, chicos que la noche anterior no han cenado, no han tomado el desayuno, o que Ud. les enseña y los ve ausentes. Entonces es triste, muy triste. Y yo que era muy inquieta, buscaba cosas, porque decía allá en plena Cordillera teníamos todo, aquí también tenemos que tratar de hacerlo. Pero era una realidad muy distinta. Los papás no tenían trabajo, así que era...”.</p>	<p>“Ahí no tenemos fondos de Cooperadora para comparar un lápiz o lo que le haga falta a ese chico. La escuela le tiene que dar todo el material. Entonces, tenemos que hacer nosotros que ellos vivan una jornada diferente cuando es el Día del Niño, porque en su casa su papá no le va a festejar el Día del Niño, ellos no tienen el regalo. como el niño no tiene nada de desayuno en la caza porque ellos son recolectores y seguramente no hay pescado, no tienen para que venga o comprar azúcar. Entonces, mi actividad es contar por grado los alumnos que tienen y repartir el pan. Después darles el desayuno, repartir el pan a todos los grados y.(.)”.</p>
--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia, Salta, 2004-12-13\*

\* Entrevista a E34 y E35, protocolo de cuestiones guía remitido a E33.

## X.9. Gráfico Síntesis del análisis interpretativo

En la próxima página se inserta un gráfico del análisis interpretativo



**Grafico N° 6: Síntesis del Análisis Interpretativo de las Entrevistas a la categoría Profesores Formados, Salta, 2004**