

Acta N° 1

En Cajayate a los veintinueve días de diciembre de mil novecientos sesenta y dos, reunidos en las Oficinas de la Municipalidad, vecinos que al final suscriben, con el objeto de amarrar ideas tendientes a la concreción de un establecimiento de enseñanza secundaria, ciclo Básico, tras un cambio de opiniones se vuelve: Primero: Dejar constituido un establecimiento de enseñanza media como ciclo Básico, contando con el apoyo desinteresado para desempeñar las cátedras por parte de vecinos profesionales de esta localidad. Segundo: Solicitar al Poder Ejecutivo de la Provincia y/o de la Nación, la autorización necesaria para que comience a funcionar a partir del próximo ciclo lectivo año mil novecientos sesenta y tres y así mismo traslité para tal fin aulas de la escuela Provincial doctor Facundo de Zúñiga. Tercero: Designar una comisión ejecutiva para los trámites y gestiones administrativas necesarias integrada por el señor Interventor Municipal don Juan Carlos Adala Haig, doctor José Antonio Boraglio; Reverendo padre parroco don Luis Ojeda y don Alfredo T. Ramos; otorgándose amplias facultades para designar sub-comisiones especiales. - En este estado se defu

constancia que este anhelo de
 conciliación se encuentra respaldado
 moralmente por el Superior Gobierno
 de la Provincia de Salta, encontrándose
 de presente el Señor Sub-Secretario del
 Gobierno doctor Víctor Muselli-Tamtié,
 se encuentra presente el señor Cesar
 Perdiguerio quien en representación
 del diario "El Tribuno" y L.V. G. Rasio
 General Gueñes, está última represen-
 tada por el señor Miguel Tato prometiendo
 el apoyo moral necesario. Con lo que
 terminó el acto, firmados los cir-
 cunstantes por ante el suscrito Secre-
 tario de Gobierno, doy fe. - Entre
 líneas: y o de la Nación: Vale. - V. Muselli
 José A. Boraglio. - L. Ojeda. - Carlos Abdala
 Muñoz. - L. Vassari. - C. Perdiguerio. - J. Antonio
 Boraglio. - José A. Cardoso. - Gerónimo
 Gamietea. - Francisco Dioli. - Pedro Burey
 Argentina Sanchez Aliscio. - Ramon S. Chail
 Maria E. C. de Boraglio. - Elvira Boraglio
 Elio Raul Boraglio. - Indalecio Alario
 Euzda C. de Vera. - Amación C. de Manani
 Alicia C. de Millan. - Elena C. de Perez
 Regina M. de Lopez. - Eufrasia T. de Vazquez
 Maria del Rosario. - Susana V. de
 Azar. - Jose A. Roman. - Antonio Virens.
 Marco J. Aguiro. - José Antonio Manani
 Guillermina R. de Cardoso. - Carmen
 Marcial de Rios. - Pedro Manani(h). -
 Antonio Boraglio. - Fermín Vazquez. -

Oscar F. Garcia.- Adrian Suarez.- Agustina de Suarez.- Sebastian Cruz.- Anatolio Tapuma.- Rosario R. Rio.- Cruz A. Vazquez Jorge Vasrari.- Francisco J. Oyarzun.- Santiago Suarez.- Jose C. Villegas.- Angelica C. de Blanes.- Juana V. de Colque.- Amelia Castro.- Maximo J. Ayusa.- Pedro Barrios.- Efraim Garcia.- Hernan Salazar.- Maria E. E. de Cruz.- Felix Narvaez.- José Juan Romulo Rojano.- Osvaldo Domingo.- Remigio Martinez.- Escritura Trimero Cuatrocientos Cinco.- En la Ciudad de Salta, Capital de la Provincia del mismo nombre, Republica Argentina a los treinta dias del mes de Diciembre de mil novecientos sesenta y dos, el suscripto Escrivano de Gobierno procede a Protocolizar el Acta celebrada en Cafayate al veinte y nueve del corriente por los vecinos del Departamento y la que tiene por objeto la constitucion de un Establecimiento de ensenanza media como ciclo básico en dicho pueblo la que consta de una foja que adrego a la presente formando parte integrante de la misma doy fé.- La presente escritura está redactada en una foja de papel simple de conformidad del Código Fiscal y sigue a la numero anterior que termina al folio cuatro mil novecientos setenta y ocho. J. R. Goytia Escrivano de Gobierno.- Hay un

constancia que este anhelo de
 concusión se encuentra respaldado
 moralmente por el Superior Gobierno
 de la Provincia de Salta, encontrándose
 de presente el Señor Sub-Secretario del
 Gobierno doctor Victor Muselli-Tamtié,
 se encuentra presente el señor Cesar
 Perdiguerio quien en representación
 del diario "El Tribuno" y L.V. G. Rasio
 General Gueñes, está última represen-
 tada por el señor Miguel Tato prometiendo
 el apoyo moral necesario. Con lo que
 terminó el acto, firmado los cir-
 cunstancias por ante el suscrito Secre-
 tario de Gobierno, doy fe. - Entre
 líneas: y o de la Nación: Vale. - V. Muselli
 José A. Boraglio. - L. Ojeda. - Carlos Abdala
 Muñoz. - L. Vassari. - C. Perdiguerio. - J. Antonio
 Boraglio. - José A. Cardoso. - Gerónimo
 Gamietea. - Francisco Dioli. - Pedro Burey
 Argentina Sanchez Aliscio. - Ramon S. Chail
 Maria E. C. de Boraglio. - Elvira Boraglio
 Elio Raul Boraglio. - Indalecio Alario
 Euzda C. de Vera. - Amación C. de Manani
 Alicia C. de Millan. - Elena C. de Perez
 Regina M. de Lopez. - Eufrasia T. de Vazquez
 Maria del Rosario. - Susana V. de
 Azar. - Jose A. Roman. - Antonio Virens.
 Marco J. Aguiro. - José Antonio Manani
 Guillermina R. de Cardoso. - Carmen
 Marcial de Rios. - Pedro Manani(h). -
 Antonio Boraglio. - Fermín Vazquez. -

zello y una adaración de firma. -

Es copia fiel del original, acta N.º 1,
que consta en dos topos simples y que se ar-
chivan.

Antonio José de la Cruz
Secretario

Acta N° 1

Acta de fundación. En las oficinas de la municipalidad de Traquein V. González, segunda Sección del Departamento de Anta, Provincia de Salta, República Argentina, a los veintidós del mes de Diciembre de mil novecientos cincuenta y ocho, siendo las veinte horas del día, reunida la Comisión promotoria pro Creación del Colegio Secundario Incorporado al Colegio Nacional de la ciudad de Salta y vecinos, padres de familia interesados en la creación definitiva del colegio, en Asamblea bajo la presidencia del Sr. Intendente Municipal don Brown Cabrer y la presencia del Sr. Juez de Paz don Segundo Miguel Drejer, iniciados dos deliberaciones se resuelve designar la Comisión Directiva definitiva que elija el cuerpo de la organización y administración de este Establecimiento Secundario, entrando a consideración la forma en que se llevará a cabo la elección de los señores miembros que han de integrar dicha Comisión, se ha llegado de común acuerdo al

sistema de rotación nominal, previa proposición
p/c/corpo y teniendo en cuenta los padros de flia.
adheridos a la iniciativa y comprometidos en la
elaboración, procediéndose a la sustenta resuelta
la elección de la Comis. Directiva; efectuada la
misma, fueron electos las siguientes personas:

Presidente: Dn Alberto Ferro Probst

Vice-Presidente: Rodolfo Palermo

Secretario: Ramón Sillagra

Pro-sec.: Jorge A. De Paoli

Tesoro: Brown Cabrer

Vocales Titulares: Roberto Dnor

✓ / Román A. Cueller

✓ / Justo Niano Antillán

✓ / Ramón Del Ref

✓ / Rómulo Pérez

Acto seguido se procedió a proclamar los elec-
tados de la Com. Organizadora y adscripción
del Establecimiento secundario incorporado
al Coleg. nac. de la ciudad de Mérida y ante
falta de Estatutos o Reglamento interno, se de-

establecido q' dicha comisión se integrará o no
con vocales suplentes una vez se ecele con el estatuto
y reglamento su funcionamiento. Para fe de lo resuelto
firman los presentes, por ante el señor juez de Paz pro-
prietario de la localidad, el q' autentifica el acto
donde se dio origen al presente. Sale. Entiéndase.
Excmo don Honorio Calveira. Sale.

A continuación se transcribe el acta suscripta a la
reunión concurrentes al acto, q' textualmente dice:
"Acta. En las oficinas de la munie. de J. T. González,
Dep. de Anta, 2^a sección, Pcia. de Talca, a los nueve
días del mes de Dic. del año 1958, siendo horas ocho,
se da lectura a la presente acta a los efectos de dejar debida-
mente establecido lo siguiente: q' los tres miembros
de la comisión promotoria de creación del Colegio
donde se incorporó al Coleg. univ. de la ciudad de
Maitén, reunidos en este acto con los abajo firmantes
padres de familia de esta localidad, con el fin
de dejar debidamente establecido q' se entienda
a considerar la constitución de la Comis. Directiva
definitiva q' hará cargo de la organización y ad-
ministración del Colegio."

administración de este Establecimiento Secundario,
entradó a considerar la forma q' se llevara a cabo
la elección de los señores miembros q' han de formar
parte de la Comis. Directiva, se ha llegado al común
acuerdo de los ~~señores~~ ^{señores} asambleístas, q' debe elegirse di-
rectamente x ~~corpo~~ ^{corpo} propia proposición y x rotación
nominal, debiendo tenerse en cuenta en la elec-
ción los padres de flia. q' han firmado previamente
de la invitación a esta Asamblea Pública y q' x
razones ajenas a sus voluntades no han asistido, pero
q' han comprometido su colaboración, x lo q' acto
seguido se pasa a la elección de los tres miembros
de la Com. Directiva; efectuada la elección nominal
fueron propuestos jurídicamente los señ. Alberto Ferro Po-
destá y el señor Rodolfo Palermo, efectuada la elec-
ción nominal resultó x mayoría el señor Alberto Fe-
ro Podestá elegido presidente, la Com. Direct. acto
seguido se pasa a la elección del sr. Vice-Presd., ha-
biendo propuesto el señor Juan José Cabeza, al sr.
Rodolfo Palermo p/Vice Presd. y el sr. Raúl Cordero
propone al sr. Roberto Orsini, llegada a la elección

nominal resultó elegido al Sr. Rodolfo Palermo,
a continuación se procede a elegir al secretario
de la Com. Direct., habiendo sido propuesto el Sr.
Jorge A. De Paoli, el mismo x razones ajenas a su
voluntad no puede aceptar, y se le propone al
Sr. Ramón Villapra, llamado a rotación nominal
el mismo es aceptado x unanimidad; posteri-
ormente se pasa a la elección de Pro. secretario, pro-
poniéndose al Sr. Jorge A. De Paoli, quien acepta
y dispone la elección del Sr. Tesorero: proponiéndose
al Sr. Brona Cabrer, quien es aceptado x unani-
midad; luego se pasa a la elección de prosecretario
proponiéndose al Sr. Juan José Cabezas, quien es
elegido x unanimidad y en último término se pasa
a la elección a los tres Vocales Titulares en cantidad
de cinco vocales, proponiéndose a los tres Vocales
Sr. Roberto Mier, Vocal 2º Ramón Cuellar, Vocal
Sr. Justo Mariano Santillán, Vocal 4º Sr. Ramón Del
Vocal 5º Ramón Plaza, quedando de esta manera
constituida la Comis. Direct. Ante la falta de
estatutos en este momento se deja establecido, y los

Marta Ofelia Chaile
C h a i l e

M a r t a O f e l i a

Z a b a l a N ° 1 0 7 1 n

<`

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"¹ 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

¹ 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"² 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 jalonando 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 (Calchaquies). 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.

² 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 medida 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]onsegui 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**³.

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 influye⁴ 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*

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

⁴ 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 consensuar, 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 políticos⁵ 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 Argentina⁶. 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**

⁵ 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

⁶ 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 concientemente 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 dedo⁷".

⁷ 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"*⁸. 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.

⁸ 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 sos⁹ 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

⁹ 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 Educacional, 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, efficientista, 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 ()"10.*

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*

¹⁰ 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 1º, 2º, 3º Niveles. Se agrega un 4º 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 período¹¹, 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,

¹¹ 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

Núcleos básicos de la Entrevista	Respuestas de Entrevistados “Funcionarios” – “Políticos”
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**

Núcleos básicos de la Entrevista	Respuestas de Entrevistados Docentes “Formadores” – “Formados”

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”	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.
Experiencia profesional y modelo de práctica docente enfatizada	Docentes de los Institutos Superiores mixturan 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.
Vigencia de la biografía escolar en la práctica profesional o su ruptura y causas de la misma	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.
Opinión sobre una propuesta formativa	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

	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 ...”
Opinión sobre la docencia en tanto función de estado o como expresión de una determinada política educacional	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”.

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 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.

**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	“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. “	“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”.	“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”.
Esquemas, pautas y	“() Decidirme por este	“Yo llegué a la escuela	“Sin dificultades he

representaciones conceptuales sobre su actuación docente	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”.	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...”	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”.
Modelos de formación y su constatación o diferenciación en la realidad laboral	“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	“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	“()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

	conocimientos que le sirvan para poder enfrentar una realidad que sólo la experiencia vivida lo da”.	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”.	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”.
La cultura regional	“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”.	“() 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”.	“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”.

El sujeto del aprendizaje en la Escuela	“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”.	“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...”.	“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 casa 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.()”.

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

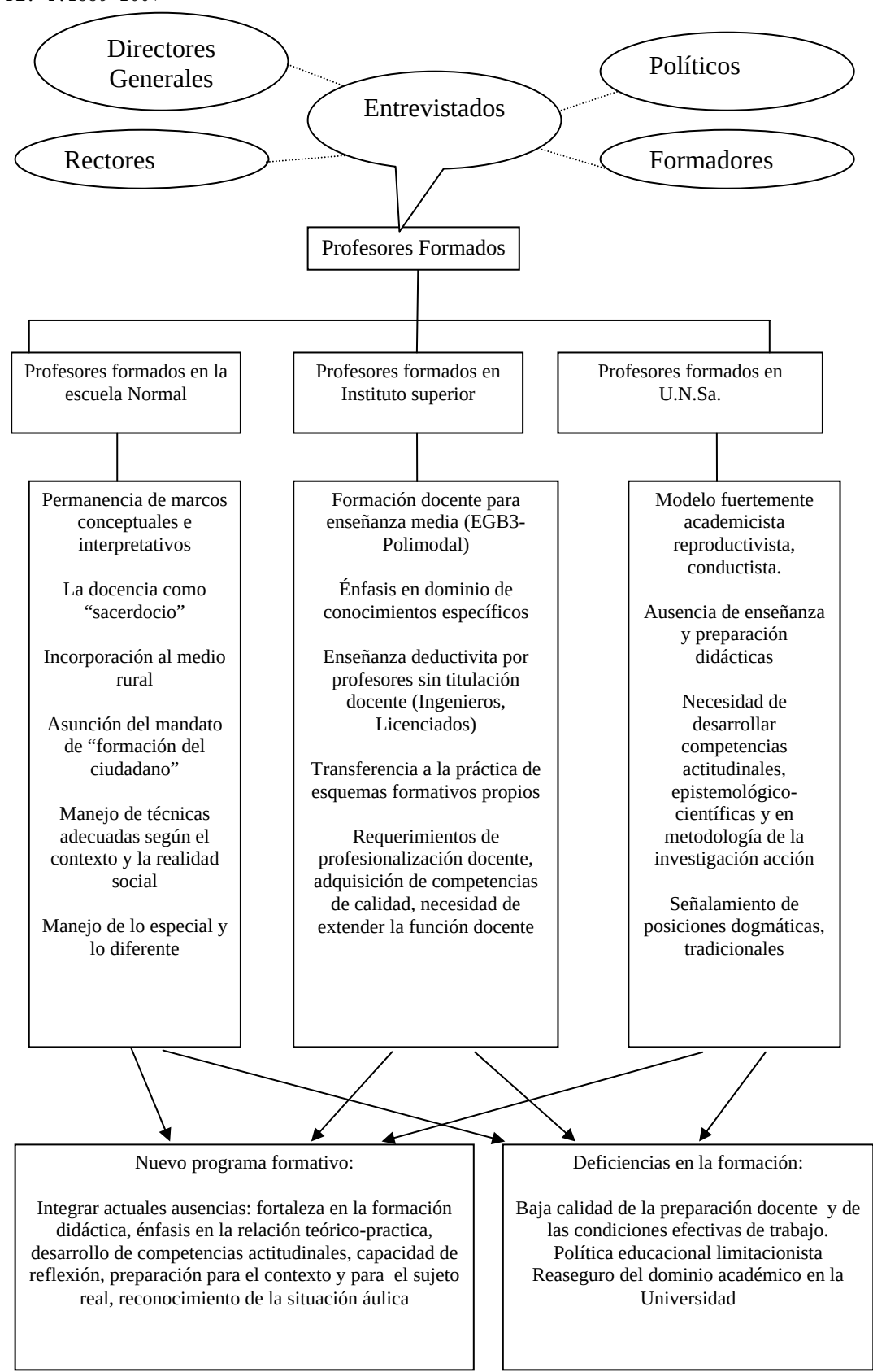


Grafico N° 6: Síntesis del Análisis Interpretativo de las Entrevistas a la categoría Profesores Formados, Salta, 2004

CAPÍTULO XI

REVISIÓN DE LA TAREA INVESTIGATIVA

CAPÍTULO XI

REVISIÓN DE LA TAREA INVESTIGATIVA

XI.1. Rápida revisión

En el presente estudio interesó efectuar un análisis integral-social de la configuración de los procesos de formación docente en Salta en los últimos cincuenta años, considerando condiciones históricas, políticas e ideológicas y analizando su actuación y entramado, en tanto soportes de la estructura explicativa.

Se partió de considerar que los hechos de la educación suceden en una construcción histórica que implica relaciones entre condiciones de saber y poder. Según Popkewitz, la estructura se conforma por pautas que imponen regularidades, límites y marcos en la vida social (1997: 33); es decir, la estructura tiene un carácter histórico y relacional. De esas relaciones, en el presente estudio se enfocaron aquéllas que hacen a la configuración de la práctica y el saber docente, a través de la trama que entrelaza la conducción política, la historia, sus continuidades y sus opuestos. A su vez, la trama de relaciones que se entablan entre la autoridad pública y la sociedad civil se mediatiza por la misión regulatoria confiada a la escuela y su representante, el docente.

- A partir de la delimitación de un marco interpretativo de significado basado en el enfoque crítico, se acentuó la relación entre la promesa del discurso oficial, la configuración resultante y la línea política que sustenta cada programa formativo docente.
- Se consideró al Estado como entidad capaz de articular y disponer de un conjunto de estrategias legales, organizativas, curriculares y filosóficas mediante las cuales aborda su cometido en la figura del plan de estudios de formación. Los fines y objetivos expuestos en dichos planes develan el sentido ideológico político de las acciones y esclarece la intencionalidad de lo que se persigue.
- Complementariamente, el quehacer de las instituciones de formación docente se interpretó y evidenció en la opinión de los protagonistas de las historias recolectadas a lo largo del estudio, en sus roles de funcionario, político, profesor formado o profesor formado. Trasunta en las expresiones la permanencia de concepciones e interpretaciones de tipo tradicional, líneas de pensamiento que abren hacia una

posición independiente -no exento de contradicciones- y argumentos propios de la lógica mercantilista que hacia los ´90 re-posiciona a la Formación Docente en la Provincia.

XI.2 Rápida revisión de la tarea investigativa. La focalización del análisis

De acuerdo a lo programado se efectuó la tarea de bucear datos y organizar la trama histórico-política de Salta en el período comprendido entre 1950 y 1995/2000, de modo de encontrar el soporte institucional de gobierno en que ocurren los hechos configurativos de la Formación Docente que interesa.

Pudo observarse el lento avance de la sociedad local en las primeras décadas de estudio (´50, ´60), en tanto que el ritmo de cambio y modernización impuestos en el país hacia los ´70 se asumió en esa década. Prontamente, sin embargo, la Provincia ingresó al oscuro período del militarismo, viendo estancar las bases interpretativas de la educación y configurando en un estrecho margen a la formación docente, la que permaneció inalterable hasta el advenimiento de la democracia, reinstaurada en 1983.

Los cambios establecidos en este último momento fueron notorios y deben citarse, sobre todo interpretando su significatividad orgánico-institucional. Sin embargo, visto desde la administración de un nuevo modelo formativo que se pretendió instrumentalizar, la nueva gestión no llegó a coordinar los propósitos declarativos con procedimientos e indicaciones precisas, claras y renovadas en cuanto a sus objetivos y alcances.

El panorama de la democracia en la Provincia tiene su sesgo particular, en la medida en que coexisten o se revierten intereses de clase social, mediatizados por la representatividad política de los partidos que pugnan por gobernar. El ritmo de cambio, sin ser lento, no se acompaña de modificaciones intrínsecas al nuevo modelo de convivencia y participación social, por lo que puede afirmarse que Salta es prototípica de la democracia en espacios que luchan por constituirse como tales (cf. Oszlack, 1984), carentes de la firmeza de la norma consensuada, de la legalidad cumplida y del autogobierno de los electores. Por el contrario, la nota depótica, visos de personalismo, autoritarismo y clasismo sobreviven en la democracia local.

Hacia los ´90 Salta revirtió el carácter de estado social para asumir el neoliberalismo que impregnaba la política de gobierno nacional, ingresando en una etapa de transformación de la educación y de establecimiento de nuevas pautas de formación docente. Las notas de

mayor impacto son, sin embargo, el estudio monitoreado sobre la continuidad de la formación docente y el cambio curricular que incluye un nuevo modelo más concepciones diferenciadas acerca de su función, la educación a cargo y la polivalencia de su rol.

Estos cambios acontecen tanto en las líneas de formación docente de educación básica como de formación de profesores (en adelante de profesores de Educación Básica de Tercer Ciclo y de Nivel Polimodal); e incursionan de modo directo en provincia y de forma obligada en la Universidad Nacional. La Universidad, aunque de signo político-ideológico diferente al gobierno menemista en el país- debió adoptar los lineamientos de formación procediendo a la modificación de los planes de estudios de formación del profesorado, de modo que las titulaciones puedan obtener validez y alcance nacional.

Esta breve referencia de la configuración político-social de la Provincia, sobre un fondo histórico que ubica y renueva luego a personajes de la misma clase social, mixturados conforme avanzan los cambios estructurales y culturales, se desarrollan en el Capítulo IV de la Tesis.

A continuación se procede al análisis de los Planes de Estudio de formación docente en los tres ámbitos seleccionados para la investigación: ex Escuelas Normales, Institutos Superiores de Formación Docente y una Unidad Académica de la Universidad Nacional de Salta, donde se cursan Profesorados. Se interpreta a estos planes como el ordenamiento pedagógico que el Estado impone, con vistas a concretar propósitos de logro, a través de una secuenciación y selección curricular que implica el manejo de contenidos, la internalización de pautas, valores, normas e ideologías, que se transmiten progresivamente. En tal sentido, un plan de estudios es un instrumento legal representativo de la capacidad estatal para “institucionalizar su autoridad” y “externalizar su poder”, según lo expresado en el Capítulo V.

El estudio comparativo y contrastivo de los Planes de Estudio conduce a aseverar y asegurar los modos como el Estado se propone la internalización de modelos formativos que configuran la función docente y toda su estructura ideológico-valorativa y procedimental en forma de *habitus* que permanecen inalterables en la conducta de los docentes.

Davini (Ob. Cit.: 1995) lo interpreta en relación a las tradiciones formativas, las “que están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a las conciencias de los sujetos*, () sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones”. Este corpus

conceptual, interpretativo y dispositivo obra como resultado de la incorporación tácita o expresa que los docentes hacen en su faz formativa, valiéndose de variadas estrategias, tal como la implementación de los planes de estudios. No debe olvidarse, por no ser menos importante, el impacto sostenido de la biografía escolar de los docentes.

El foco del estudio se mantiene y “cierra” (provisoriamente) con la solicitud de la opinión expresa de los “protagonistas” del quehacer docente en Salta, desde pasadas funciones en la conducción, hasta actuales desempeños en el ejercicio de la docente; desde la interpretación del que traza la política educacional hasta la experiencia de quien la concreta. Todo ese cúmulo de palabras y pensamientos recogidos versan:

- sobre los modos cómo se regula la formación docente y sobre el para qué de esa regulación y control
- sobre las pautas de internalización en docentes, constituyendo su *habitus* cotidiano de acción
- sobre la persistencia de *habitus* de la infancia, de la calle y sobre todo, de la escuela a la que se asistió

Todo ello tendiendo a contestar iniciales interrogantes: cómo, por qué, para qué se orienta la formación docente en la Provincia, configurando qué tipo de construcción político-educativa y hacia qué función.

XI.3. Revisión del enfoque y metodología adoptados

La investigación realizada responde al enfoque *interpretativo*, que –de acuerdo a Erickson– centra su interés en “el significado humano en la vida social y en su elucidación y explicación por parte del investigador” (en Wittrock, 1989: 196).

En términos de Taylor y Bodgan (1987: 16-17) el enfoque se denomina *fenomenológico*, pues “quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor”. En este sentido se ha reconocido la opinión de aquellos referentes que llamamos protagonistas del proceso de formación docente. Sus “ideas, sentimientos y motivos internos” han sido solicitados y trabajados luego como “materia significativa” (Ibíd.).

Llegar a la *verstehen* o comprensión del fondo de las razones que expliciten la configuración de los procesos de preparación profesional para la docencia local, requirió

de una tarea inquisitiva, atenta, sensible y de permanencia (cf. Guba en Gimeno Sacristán, Ob. Cit.) en torno de los datos emergentes.

Entre los métodos adoptados por la investigación de enfoque interpretativo, los cualitativos son más comunes, aunque no excluyentes. Para el caso de nuestro estudio, se decidió aprovechar los beneficios de la entrevista semi-estructurada, combinando con la descripción minuciosa del análisis documental.

La entrevista y el testimonio proceden de la línea de la tradición oral, de fuerte uso en estudios sociológicos, en tanto que el análisis documental se aprovecha en la historia y en la política, como estrategias de buceo y descripción profunda.

La metodología cualitativa permitió enfrentar el mundo de lo social, lo político y lo pedagógico, para proceder a describirlo, entenderlo e interpretarlo. Sus cualidades lo hicieron posible:

- “La investigación cualitativa es inductiva” dicen Taylor y Bodgan (Ob. Cit. : 20). A partir de los datos recogidos se fueron desarrollando, armando conceptos, intelecciones y comprensiones, que, de modo flexible, contribuyeron a armar la configuración buscada.
- Se trató de una perspectiva “humanista” de trabajo, que permitió conocer a funcionarios, gestores, docentes, en lo personal y en lo social a partir de sus datos, informes, vivencias y experiencias, enriqueciendo nuestra formación (e incidiendo en lo personal).
- Se debió ubicar los datos que se iban recogiendo e interpretando en una perspectiva holística y contextual. Holística desde el todo físico, geográfico, social e histórico. Contextual desde el pasado que llegaba hasta el presente y el presente que hundía sus raíces en el pasado de lo que Salta fue, como se gobernó, con qué orientaciones se preparó a los docentes..., en una situación y significación total.
- Se aprovechó toda expresión y perspectiva recogidas, ejercitando al máximo la comprensión de perspectivas varias y la elaboración de situaciones de prejuicio o negatividad. Taylor y Bodgan afirman que “el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones” (Ibíd.: 21).

En cuanto a los enfoques teóricos adoptados, se aprovecharon: el *interaccionismo simbólico*, el *análisis crítico del Estado* y los estudios regulativos de la conducta social, en

una perspectiva semiológica de sus mensajes, expresos en forma de señal que implica o alude a un significado social.

Este significado de las cosas, socialmente atribuido, es tal porque se aprende y se conserva en la relación del uno con los otros, mediado por la intencionalidad. Algunas posiciones sociales -como el Estado y sus gestores- se caracterizan por el uso del poder para delimitar la significación e importancia otorgadas a los hechos y conductas. Esta tendencia se confirma en especial en los Estados latinoamericanos, proclives a la dependencia y al patrimonialismo.

Tales manejo del poder, de la capacidad de influencia, se observó que se yergue en espacios de conducción, para imponerse a lo social. La pedagogía, la institución escolar, la formación docente son parte y objeto de esa estrategia.

A partir de allí el proceso inquisitivo fue enredando, entramando y desenredando nodos explicativos expresos en forma conceptual para armar un corpus explicativo sobre la conformación social salteña, su historia pasada y presente de Salta, la intencionalidad política y la pedagogía, en los cincuenta años de estudio.

El estudio se desarrolló considerando:

- ajuste entre las cuestiones de investigación planteadas
- procedimientos de recogida de datos y técnicas de análisis replicables, cuidadosos y neutrales
- aplicación múltiple de recolección de datos
- análisis cuidadoso, revisado, atestiguado, de modo de ser creíble y consistente
- consideración técnica y ética de los valores contenidos en la investigación
- abordaje holístico del tema en estudio y de su metodología

Por todo ello se afirma que se trabajó un enfoque interpretativo con métodos pertinentes, que canalizó la intención sustancial de buscar comprender el problema planteado a partir de la elucidación del juego socio-histórico, la política y lo educacional (la formación docente local).

XI.3.1. Calidad y credibilidad de la Investigación

La Investigación efectuada cuidó de desarrollarse bajo la garantía de criterios de calidad tales como el *valor de verdad*, la *aplicabilidad*, la *consistencia* y la *neutralidad*, complementarios a la triangulación.

El valor de verdad debió demostrar:

- la **credibilidad** de las creencias e interpretaciones *contrastándolas* con las diferentes fuentes de que se extrajeron los datos, como cuando se encuentra el “ajuste” entre posiciones del marco teórico seleccionado y las expresiones sostenidas por los referentes, o con los documentos analizados,
- *comprobando* con los participantes o fuentes naturales, en el momento de observar y ratificar o rectificar lo recogido de las entrevistas, al asegurar y aseverar el dato histórico desde distintas fuentes y autores ...
- *triangulando* con otros métodos utilizados (se ampliará).

La producción que progresivamente se fue elaborando se sometió a la

- crítica del Tutor, del Director de Tesis y de compañeros, así como cuando se participó de eventos profesionales donde se fueron presentando avances que recibieron sus aportes y críticas, tenidas en cuenta.

Volviendo a la *triangulación*:

- se ha utilizado la recogida y el análisis documental, las entrevistas, los testimonios y la reflexión constante del investigador, con lo que se afirma que se realizó *triangulación de métodos*.
- hubo también triangulación de sujetos básicos (funcionarios, profesores formados y formados, políticos), es decir, de fuentes de quienes emanó el dato solicitado en torno al problema investigado
- triangulación de momentos, en un proceso diacrónico (cf. Santos), tanto en el sentido de recoger datos en las primeras etapas de la investigación, como en sostener la dinámica interna (Ferrerres, Ob. Cit.: 270) que se fue experimentando antes, durante y después de investigar, permitiendo analizar el caso con profundidad. Otra forma en que entendemos se trianguló la investigación fue en el sentido de “correr” y confluir la búsqueda de datos a lo largo del tiempo que abarca el estudio (1950 a 1995), manteniendo el eje del problema.

También se ha logrado trabajar cuidando de aplicar los siguientes criterios, que Ferreres (Ibíd., 271) reúne en un solo apartado –en lo que coincidimos- :

- la *recogida de material de adecuación referencial*, el *establecimiento de la adecuación referencial* y la *coherencia estructural*. De acuerdo a lo planificado en el Diseño de Investigación se recolectó el dato del archivo, de la biblioteca, del periódico, de la revista, de los libros historiales y de actas, de las oficinas del Estado provincial y de la Universidad, así como se entrevistó a los distintos referentes cuya opinión fundamentada se consideró válida y conveniente. En la fase *Ámbito de Indagación* comenzó el tratamiento del material, buscando haber encontrado los referentes adecuados, sin forzar y guardando coherencia lógica en el armado y desarrollo del Informe que a continuación comenzó a elaborarse. Se cumplieron las distintas etapas y sub-etapas metodológicas previstas. Algunos casos u opiniones disidentes fueron revisados y buscado su fundamento, en procura de lograr que el estudio que se iba detallando fuera “una sola pieza” (Guba, Ob. Cit.: 159).

.XI.3.2 Transferibilidad:

Relacionada con la capacidad de la comparabilidad y traducibilidad de la investigación. Revisando los conceptos Ferreres (cf. 1997) entiende refiere al grado en que la definición y los componentes de la investigación permiten comparar los resultados con estudios similares, y la traducibilidad tiene que ver con el grado en que los marcos teóricos y técnicas de investigación sean comprensibles para otros investigadores interesados. Habiéndose procedido con cuidado respecto a esta condición, se puede afirmar que se efectuó un:

- *desarrollo de descripciones minuciosas* del contexto social, histórico, político local, en que ocurre la configuración de la formación docente estudiada a lo largo de cincuenta años. En anexo figura una fuente genuina de datos a través de las cuales se completa la descripción apuntada
- *muestreo teórico*, en base a criterios intencionales, que se llevó a cabo para aplicar las entrevistas a los casos seleccionados, como se ha descrito oportunamente.

XI.3.3 Dependencia:

Alude a la posibilidad de replicar la investigación con los mismos o similares sujetos, en contextos similares. El grado en que los datos manejados alcanzan estabilidad es básico a este punto. El tiempo transcurrido para el estudio de la configuración de la formación docente en Salta hizo observar factores que produjeron cambios, desde lo político; sin embargo, las políticas educativas sobre la formación del profesorado más bien fueron estables. Estos factores han debido manejarse al analizar la dinámica del proceso social, que en este caso se implica en el diseño interpretativo desarrollado. Los instrumentales metodológicos adoptados se mantuvieron estables, lo que asegura dependencia. Siguiendo a Guba (Ob. Cit.: 161),

- se establecieron *pistas de revisión*: “que posibilita[] el examen de los procesos por los que se recogieron y analizaron los datos y se hicieron las interpretaciones”. Se cumplieron las etapas previstas del estudio, se fue comunicando los avances a la Dirección de Tesis y figuran en anexo la totalidad de las entrevistas efectuadas, así como otros datos documentales que permitirían constatar las similitudes y contrastes entre los diversos contextos o sujetos.

XI.3.4. Confirmabilidad:

En relación con la pregunta sobre cuánto se ha investigado en función de lo emanado del análisis documental y las expresiones de los entrevistados, antes que de los intereses e ideología nuestra, se salvó a través de la triangulación manejada, la descripción minuciosa de los sujetos y los contextos, los períodos políticos y sus políticas y, además, se fue cumplimentando lo diseñado previamente.

Básicamente ello se ha logrado con ejercicios de reflexión constantes, continuos, a lo largo del proceso, particularmente –aunque no exclusivamente- desde el momento de elaborar el informe.

Como afirma Angulo (2002: 21) la verdad interpretativa, al intentar explicar la realidad social, no puede presuponer el isomorfismo entre resultados y realidad. Ésta no es una realidad única, ni uniforme ni independiente de las percepciones de los sujetos, ni de los modos de interacción entre ellos, ni de las estructuras “objetivas” socioculturales que entran en juego”. De allí el interés manifiesto por demostrar la credibilidad de los resultados alcanzados, sus supuestos e interpretaciones, considerando el problema en el

contexto concreto, las fuentes de información a que se recurrió y los modos efectivos de trabajo investigativo.

Para el autor citado, el criterio de aplicabilidad, en la medida en que el caso analizado es especial o particular, sólo puede adquirir el carácter de “hipótesis de trabajo” (Ibíd.: 22), al pretender su transferencia a contextos y en condiciones similares.

Se trabajó buscando la *consistencia* del estudio, como lo exige la singularidad del caso y resolviendo situaciones que se fueron planteando, deliberando sobre la *dependencia* con relación a procedimientos a adoptar, pasos a seguir, decisiones a asumir, que no tienen antecedentes ni *réplica* por la misma particularidad aludida.

La *neutralidad*, por su parte, se mantuvo dentro de un carácter fuertemente personal y valorativo, cuidando de asegurar la confirmabilidad de los datos producidos, y la distancia y el respeto por los emergentes que naturalmente fueron surgiendo del estudio. La elaboración de argumentaciones racionales buscó superar algunos conflictos propios, en nuestro rol de investigador.

Como se explicitó más adelante, en este tipo de investigación la teoría va surgiendo o emergiendo de los datos que se recogen, y que imponen la elaboración de una interacción entre ellos y nosotros como investigador. Se debe *comprender, interpretar, dar significado* y he ahí su vigor así como el peligro de la equivocación. Por eso es mejor hablar de una construcción explicativo-interpretativa en un marco de negociación de significados entre los hechos de la política y la pedagogía que obran en forma de documentos, la interpretación contrastada del dato periodístico y la expresión con sentido de los entrevistados –que se expone (ellos) y que se interpreta (nosotros).

XI.4. Revisión de los Objetivos logrados

Se pasará revista a los Objetivos de a Investigación establecidos en el inicio del trabajo.

- a) De acuerdo a lo previsto se procedió a recopilar material discursivo en forma de programas de acción política de los distintos gobiernos de Salta en el período en estudio, así como dossiers, archivos de historiales escolares, notas del gobierno escolar, actas, y Planes de Estudios de Formación Docente, los que han obrado como la letra escrita reveladora de lo planteado e intencionalmente pretendido

para la formación de maestros y profesores. Luego, entramando con otras metodologías puestas en juego, se ha interpretado el material.

- b) La configuración de la formación docente en Salta entre 1950 y 1995 se ha abordado progresivamente, en una organización estructurante del material recopilado y la opinión expresiva de los entrevistados. Ello ha requerido asumir, de acuerdo a lo planteado, considerar la formación docente no como un objeto estático de estudio sino darle vida e intencionalidad política, al reflexionar sobre el contexto socio-histórico de cada década analizada y su meta político-social de alcance.
- c) Por ello y para ello se han analizado los modelos o tradiciones formativas experimentados por los entrevistados del proceso en sus distintas funciones y se han estudiado los planes de formación puestos en vigencia en el período. Se ha observado la permanencia o remanencia de dichos modelos formativos, visto desde la persistencia o cambio del *habitus*, sus pautas, símbolos, afectos y modos particulares de estructurar e interpretar el trabajo educacional, expreso a su vez en la ideología y en las actitudes que los docentes sostienen y que los funcionarios le adjudican.
- d) Con mayor detalle, y a partir de la interpretación del material recogido, se redujeron los elementos constitutivos de la construcción social con que se asumieron los sistemas o programas formativos. De modo tal que se constituyeron categorías y subcategorías expresivas de las ideas sostenidas en los discursos, la percepción, las prácticas, los imaginarios, en forma de indicadores. Ello valió tanto para trabajar los tiempos histórico-políticos, los planes de estudio y el análisis de las entrevistas. Luego se conjugó y combinó la interpretación del sentido político de la formación docente, en el contexto.
- e) Fue necesario, por ello, trabajar la estrecha relación existente y probada entre los intereses sociales, la intencionalidad de los gobiernos, los propósitos formativos expresados en las políticas educacionales de formación docente, y particularmente las estructuras de conocimiento y práctica con que los programas formativos preparan a los profesionales de la docencia. Las tres primeras categorías son interesadas, en tanto que el producto logrado en la conformación docente es el resultado del juego político. De allí que a gobiernos conservadores o neoconservadores les convenga mantener una formación docente poco reflexiva, en tanto que algunos singulares programas de épocas democráticas aspiren y

pretendan la innovación, la independencia y la creatividad en el docente de la Provincia.

- f) Pudo trabajarse la comparación y el contraste de propósitos y alcances en la formación docente de maestros y de profesores, de jurisdicción provincial y nacional, de la clásica Escuela Normal, de los nóveles Institutos Superiores y de la académica Universidad. Esta adjetivación no es arbitraria sino coincidente con la elaboración de modelos y programas formativos en cada ámbito, historiados y atravesados por los momentos políticos en que emerge cada uno de ellos. Hay razones epistemológicas y político-sociales que explican esos resultados, así como la debilidad formativa de los “Terciarios” condice con una re-surgente democracia en la Provincia, con la reciente conformación de una masa crítica docente, organismos y sujetos éstos, que –asimismo y frente a la Transformación Educativa- son los que efectúan una más rápida adecuación formativa al nuevo contexto, al sujeto real que concurre a las aulas, y sostiene propósitos favorecedores de una nueva pedagogía al servicio del alumno.
- g) Al final, se logra un trabajo que –como se propuso- organiza, sistematiza, relaciona los datos emergentes de la colecta e interpretación de datos, sobre el tema en estudio. Se ha efectuado una tarea “muy completa, muy minuciosa, muy precisa” (Carli, 2003), en un “análisis de filigrana” (Ibíd.) que recorre entrevistas y documentos y que –articulado, complementado, explicado por y desde el marco teórico manejado- hizo posible alcanzar el objetivo.

Se trata de objetivos logrados progresivamente en el estudio efectuado.

XI.5. Revisión de las Etapas planificadas, en el cumplimiento del Proceso de Investigación

El plan de Investigación previsto se cumplió con algunas variantes. En la práctica se trabajaron seis Etapas básicas:

- en la Etapa I se requirieron los datos iniciales de la Investigación a través de la colecta de indicadores administrativos de la situación. Se trabajó en oficinas de los tres ámbitos involucrados (ex Escuela Normal, Dirección General de Educación Superior,

Universidad Nacional de Salta), procediéndose a la toma de notas y a su volcado en Tablas y Cuadros. Se obtuvo –de este modo- un primer panorama organizado de la materia corpórea y numérica con la que trataría.

- En la Etapa II y dado la necesidad de trazar una línea de tiempo histórica en la que se ubicarán los procesos a estudiar, se cumplimentó la búsqueda de datos en bibliografía local y en archivos de la provincia. En realidad se trató de una tarea no lineal sino complementada con el logro de la información sobre la situación política que fue transitando la Provincia en el tiempo de estudio. Sobrevino así la interpretación política, que no pudo apartarse del entendimiento de los procesos mayores en el país y en el juego de la estructura social de la región.
- En la Etapa III se elaboraron los marcos teóricos y categorías básicas de la investigación, lo que se pronunció en la Fase Preparatorio-reflexiva y dio lugar a la revisión bibliográfica así como a la elaboración de los marcos teóricos específicos. Ello contribuyó a especificar los enfoques de abordaje y a delimitar los constructos teóricos de uso nodal en el estudio (regulación, control social, Estado, política educacional, formación docente...).
- En la Etapa IV se trabajó con la colecta de datos referida a la obtención de opinión e información de la muestra seleccionada de entrevistados, aplicando los instrumentos previstos y validados. Se abrió al trabajo con testimonios. Se trató de una de las etapas más laboriosas, e incluyó la planificación de la tarea, los viajes y visitas a los sitios de la toma de Entrevista, su posterior des-grabado y clasificación en Cuadros organizados.
- En la Etapa V se procedió a interpretar los datos recogidos, iniciando por el trazado del mapa histórico-político (que aquí se perfecciona), el análisis de los Planes de Estudio y de las cuarenta y cinco entrevistas realizadas. Básicamente se trabajó un modelo cualitativo de Investigación, natural y sensiblemente interpretada conforme fueron emergiendo los datos. Se usó la metodología del contraste, la comparación, la evaluación, la búsqueda de diferencias, de modo de obtener un claro panorama de la expresión sostenida por cada grupo de entrevistados y –especialmente- la conformación epistemológica de sus ideas, la mensura de sus representaciones conceptuales y el grado de incorporación de nuevas ideas basadas en la reflexión y el estudio de la nueva situación que históricamente se ha ido delimitando en la configuración de la formación docente en la Provincia.

En la Etapa VI –y última- se procedió a elaborar las Conclusiones, con las que se cierra el estudio, analizando el alcance de los objetivos previstos, el tiempo estipulado, el alcance de

cobertura del Diseño planificado. Contiene una evaluación presente y prospectiva de la Investigación, tanto por la posibilidad de abordaje inmediato como por su aprovechamiento en la planificación de nuevos programas formativo-docentes. Se trata de un Informe que –a partir de la expresión natural implicada de los protagonistas, de la inclusión sistematizada y analítica de los marcos regulatorios de la formación docente y de la ubicación en el contexto histórico- pueda servir de consulta en el espacio de gobierno y de las instituciones formadoras

CAPÍTULO XII

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

CAPÍTULO XII

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

XII.1. Una concreta elaboración de Conclusiones

Se partió de considerar la tesis de la regulación social como un concepto estructural que incluye una hipótesis fundamental sobre el poder, consistente en descubrir los mecanismos por los que determinados actores sociales dominan y son dominados por las maniobras de la escolarización. El poder, en este sentido positivo, descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante las cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen identidad en los asuntos sociales.

- Partiendo de tal marco general se buscó elaborar argumentos que auxilien a la tarea de “comprensión crítica, histórica y social de las condiciones, características e intereses que determinan y definen el conjunto de dimensiones, sentidos e implicancias ()” (Suárez, 1993: 43) del proceso formativo docente en el particular contexto provincial.
- Se interpretó la formación docente como proyecto específico de definición programática que las acciones de gobierno ejercen y cuya concreción se impone modélicamente en la racionalidad de los saberes, en la sustancialidad de las prácticas y en la inconciencia de las actitudes y concepciones que “naturalmente” manejan y sostienen los docentes.

Este estudio de la formación docente partió –entonces- de interpretar que la formación docente local se fue configurando en estrecha relación con el espacio del poder, bajo la figura de organización, mando e imposición que el Estado asumía en cada etapa de gobierno.

- Entre 1950 y 1995/2000 el Estado en Salta ha oscilado entre la democracia populista posterior a la segunda guerra mundial (y por tanto con incipiente representatividad de los derechos y libertades), avanzando en un lento proceso de cambio cultural-ideológico y práctico hacia la modernización de los ´60 y ´70. El Estado participativo desaparece con el movimiento militar de los años ´66- ´73 y luego del 76 al 83 y emerge nuevamente en el ´83 hasta hoy, con enfoques de cambio que no se alejan del proceso político del país y de la región

latinoamericana, en el sentido de confundirse con las estrategias asistencialistas, dependentistas, manipuladoras y obsecuentes que genera un círculo de adhesión alrededor, antes que procesos de libre participación.

- La función educadora del Estado en la Provincia durante el período señalado ha seguido, con leves variantes, la evolución del sistema en un sentido ampliatorio de la matrícula e incorporación de grandes masas poblacionales, los que han sido educación secundaria principalmente desde los ´60 y se ha topado con la explosión de estudios de nivel superior a partir de los ´80 y particularmente en los ´90. A su vez, aparecieron los déficits cualitativos del sistema educacional en relación con la profunda segmentación social y diferencia cultural en la zona, lo que se observa básicamente en los altos índices de deserción escolar y en el limitante manejo del contenido por el alumnado.
- Para dar respuesta a la mencionada expansión educativa el Estado comienza a plantearse la formación docente avanzados los ´50. En el Capítulo IV de la presente Tesis figuran los estudios que señalan que la Iglesia asume inicialmente la tarea de preparar profesores¹, incorporados luego al área pedagógica dependiente de la Universidad de Tucumán. Este y otros antecedentes obran para ir gestando, a lo largo de veinte años, la oportunidad de la apertura de la universidad local, en la que se incorporan carreras de Profesorado². A nivel provincial sólo se habilita el Profesorado de Bellas Artes.
- Se encontró además un Estado intervencionista que dio lugar a la creación de las primeras instituciones terciarias o de nivel superior no universitario en Salta, hacia los inicios de la década del ´70. Casi de modo paralelo, en la vieja Escuela Normal se inauguran a nivel superior los estudios del magisterio, en una acción caracterizada por el enfoque conservador del sistema educacional según las autoras Vior – Misuraca³. En el orden provincial, el ejercicio de la función estatal en lo educativo se interpreta desde la necesidad de los gobiernos de facto de demostrar acciones que satisfagan a la población, máxime cuando se trata de la preparación de docentes, necesarias para atender a las nuevas generaciones. Sin embargo, desde el punto de vista de la organización y administración del sistema, la etapa se

¹ Creación y finalidad del Instituto de Humanidades de Salta, según lo expone la historiadora T. Cadena

² Véase la entrevista a E13 en Anexo y su tratamiento particular en el Capítulo VII.

³ Véase el tratamiento del tema en el Capítulo V.

caracteriza por el simplismo, la artesanía del manejo y la planificación de acciones que, si bien demuestran tales limitaciones, han sido profesionalmente respondidas por los directivos del momento. De esta época son los denominados “Rectores Fundadores”, estudiados en el Capítulo VII.

- El Estado de la democracia a partir de 1983 se ocupa de organizar la Dirección de Educación de estudios superiores, desde la que configuran –oficialmente– programas de formación docente que rápidamente adquieren un cariz político y se expanden por la Provincia. Un poco retardado en el tiempo, pero igualmente buscando emparejar con la tendencia internacional de expansión de los estudios a nivel superior, el Estado del momento democrático responde a la necesidad promocional de los ciudadanos –a través del título de profesor– al tiempo que actúa con sentido de Estado Benefactor, aún reconociendo las condiciones limitantes del presupuesto. Una vez más, la causa política utiliza a la razón educacional para demostrar poder, poder para ejecutar y para imponer, bajo la figura de respuesta a los intereses de la población.
- De allí que sólo cinco o seis años más tarde se inicie un proceso de limitación de la presencia estatal en el beneficio social, en el caso que nos ocupa educacional y más propiamente referido a la formación docente. Los discursos pronunciados por los gobernadores de la época anuncian la crisis y el advenimiento de un nuevo modelo de gestión estatal y política. Entre 1987 y 1995 se suceden gobiernos de signo diferente pero igualmente reacios a introducir el enfoque neoliberal, en medio de situaciones de conflicto laboral, salarial, de calidad de la enseñanza y de la formación, etc. Se interpreta el rechazo al nuevo movimiento por el coste político de la adhesión, lo que no obstante recayó en la limitación, la ineficiencia y la des-actualización de los enfoques de preparación docente.
- El movimiento neoliberal hizo real ingreso a la Provincia con el gobierno justicialista de 1996, que se mantiene hasta el momento actual. Con cierto “retraso” respecto a las importantes modificaciones del sistema educacional introducidas mediante la vigencia de la nueva Ley Federal de Educación en el país, el Estado inició un proceso de reordenamiento y re-planificación de las carreras de formación docente, adhirió al cambio curricular y, en general, a la reorganización del proceso formativo en los momentos inicial y continuo. Estos profundos cambios tuvieron fuerte resistencia, pero finalmente los Institutos –y aún la Universidad Nacional–

debieron adoptar los nuevos formatos, pautas y códigos interpretativos de la formación docente que el reciente sistema requeriría. Se observó una clara relación entre la función político-estatal y los programas de formación docente que le corresponden en su intencionalidad, enfoque y práctica curricular.

- El análisis de los Planes de Estudio de Formación Docente fue otro método de triangulación para completar y complementar el estudio. Basados en la reducción de los datos recogidos se interpretó su contenido mediante la categorización y codificación de indicadores que fueron revelando la configuración propositada de la formación docente a lo largo de la vigencia de tales planes. Para ello el gobierno educativo estructura un instrumento legal –el plan- en que confiere forma, duración, intencionalidad, nivel, jerarquía y organización de contenidos específicos y pedagógicos para preparar a los docentes. De acuerdo al diseño de investigación trazado se analizaron planes de formación de maestros y de profesores de ciencias, es decir de profesionales de la enseñanza básica y de Tercer Ciclo más del nivel Polimodal. Se encontró un marcado tradicionalismo en el enfoque de estos instrumentos, particularmente acentuando la preparación en el área de dominio de los contenidos de titulación, en desmedro de la capacitación pedagógica. Los planes de Provincia son trazados con mejor perspectiva de consideración del contexto, del sujeto del aprendizaje, de su diferenciación, e incorpora Talleres, Seminarios como modos de trabajo que supera la clase áulica y expositiva. Sin embargo, son estos mismos planes los que adolecen de imprecisiones, modificaciones e indefiniciones por parte de la gestión que se instala en el gobierno democrático del '83 en adelante. La universidad, por su parte, se caracteriza por sostener pautas formativas y estructurantes del currículum de estudios del profesorado por larga tradición y sólo hechos políticos de resonancia como el restablecimiento de la democracia en 1983 y la adopción de la Ley Federal de Educación en 1993 obligó –algo retardado- a modificar las bases de fundamento de los planes y, en algún profesorado, las estrategias metodológicas anunciadas. Persiste la insistencia en la acumulación de carga horaria por los cuerpos específicos de la disciplina en que se forma el futuro docente.
- El estudio incorpora la realización de entrevistas a una muestra seleccionada de profesionales -gestores, políticos, docentes- que condujeron departamentos oficiales o establecimientos que tienen que ver con la formación docente, o que

argumentan y legislan –desde su función- sobre el tema, y otros que enseñan en tanto formadores. En una nueva etapa (2002) se incluyó la entrevista a los docentes que efectúan la práctica de enseñanza concreta en los niveles básico, tercer ciclo y Polimodal. Se trabajó el contenido de las entrevistas interpretando a través de un proceso que requirió aproximaciones sucesivas de reducción, hasta constituir categorías y subcategorías de análisis, que se ubicaron en Tablas, con sus correspondientes indicadores. Se avanzó en la reducción de tres (y aún cuatro) niveles, derivándose finalmente los nodos conceptuales básicos de interpretación final. En una perspectiva comparativa de las exposiciones recogidas se considera:

- La opinión de los Directores Generales representa el núcleo propositivo de la política de gobierno que los designó pero se ha observado su mixtura con concepciones personales y autobiográficas. A partir de tal construcción, sus expresiones legitiman los programas formativo-docentes, sus pautas y códigos, justificando su aprobación. Permanecen lenguaje, rituales y comportamientos normalistas, que a su vez rechazan el avance de un nuevo marco propositivo, excepto aquél que instrumentaliza y torna eficiente la práctica docente. Se observó alguna postura de oposición desde la crítica expresa. En términos generales, por tratarse de gestores que realizan su acción político-educativa a partir del '83, se inclinan a fomentar la formación docente provincial, superando los programas derivados de Nación. Llegado el momento del tránsito al neoliberalismo, adhieren a la nueva tendencia y justifican la revisión profunda de sus programas. Allí se ve claramente el reflejo de la estructura de poder en el campo formativo.
- Los entrevistados Rectores/Coordinadores observaron una posición diferenciada del núcleo de gobierno, si bien algunos manifiestan haber contado con su apoyo para llevar a cabo la tarea que realizaron. Hay ciertas pautas que los torna distintos: los rectores de las ex Escuelas Normales se expresan sobre las autoridades del Ministerio “a la distancia”, como significando la dependencia de Buenos Aires (lo que efectivamente sucedió); el pasaje o transferencia a la jurisdicción provincial no les benefició y les hizo abandonar el Programa de Transformación de la Formación Docente, con el que lograron revisar sus posiciones

epistemológicas y pedagógicas. A cargo de los Rectores se encuentran las tecnologías y procedimientos institucionales de conducción de la Formación Docente en los Institutos, y deben manejar una doble representación: por un lado la del gobierno, en función de lo cual adoptan normas y pautas de conducción relacionadas con categorías de rendimiento, formación, moralidad, tecnicismo (según cada época); por otro lado son docentes y en tanto tales su pensamiento y lenguaje códigos culturales propios del gremio de la enseñanza. En algunos rectores prima más una faceta que otra, de modo que se han encontrado posiciones tradicionalistas, liberales, críticas, reflexivas, popularistas, maternas, reflejando el período cultural y político en que se desempeñaron, así como la matriz de concepciones y significaciones con que ejercieron la docencia en sus vidas laborales. Los Coordinadores de la UNSa representan una función de tenor más administrativa, y aunque pudieron haber demostrado cierto grado de criticidad, pareciera que no resuena fuertemente en la conducción del programa formativo a su cargo la influencia de sus disposiciones, representaciones y concepciones, como estrategias de regulación.

- Los Entrevistados Formadores demostraron la posesión de concepciones, supuestos, creencias que, a partir del dominio de marcos teóricos, sentido común y algún grado de prejuicio influyen vertebrando la estructura profunda de su práctica en las instituciones donde forman docentes. En su mayoría demostraron una larga trayectoria y aptitud profesional, expresa en el grado de reconocimiento de los ambientes institucionales según los períodos sociopolíticos experimentados. Algunos fueron críticos del conservadurismo normalista, expresión de la diferencia social de épocas que se van superando, pero que –no obstante- retorna en la actitud diferenciadora de docentes jóvenes en ambientes democráticos; otros reconocen los cambios paradigmáticos en la constitución de la disciplina que manejan y cómo, a partir de una nueva posición epistemológica, deben revisar su ejercicio profesional en relación con el contexto y el sujeto con el que hacen docencia. También se entrevistó a formadores liberales, que desde su concepción observan al alumno, futuro docente, en sus carencias y fallas pero sin reconocer el contexto social de diferencia; y hubieron

aquéllos que “miran” los programas formativos desde “afuera”, sin involucrarse en una reflexión y crítica personal y social. Desde luego, no arriesgaron posiciones respecto a la intencionalidad política de los programas formativos.

- Los entrevistados Políticos respondieron a los planteos presentados acerca de la Formación Docente mediante un discurso que trasuntó las categorías interpretativas y representaciones conceptuales y anímicas desde las cuales enmarcan, moldean y perciben la práctica educacional y la función que le corresponde al docente. Desde la adhesión que efectúan a una determinada posición transfirieron su interpretación sobre la formación docente. El político conservador se mostró como tal, sin dar credibilidad a la preparación para la docencia a la población concurrente a los Profesorados en el medio universitario. Los políticos justicialistas declaman el ideario originario de su partido, o lo reconocen en la práctica, y justifican el programa educacional formativo de los docentes, mixturando posiciones conceptuales. Algunos políticos se mantuvieron cuidadosos de ubicarse en una línea ideológica particular y asumieron una posición más bien técnica. La posición de los políticos de corrientes alternativas es crítica, con mayor o menor grado de reconocimiento de lo que implica la formación docente. Sostienen una plataforma estudiada responsablemente, frente a nuestro interrogatorio. Finalmente, se obtuvo declaración de un político del orden gremial en Salta, de la que básicamente se rescata el reconocimiento de la importancia de la reflexión política en los docentes, que ve ausente o por lo menos disminuida.
- Finalmente, los entrevistados docentes formados en la Universidad o en los Institutos Superiores contribuyeron a armar la configuración de la formación docente en Salta, en la medida en que se trazó un recorrido personal de recurrencia a profesionales de distintos orígenes de estudios, edades y experiencia en la docencia, así como ubicados en distintos puntos geográficos de la Provincia. Como en los Rectores y en los Formadores, en éstos se vio claramente la influencia de la “regulación” y el “control” formativo implícito, justificando y legitimando (inconcientemente) la acción e intencionalidad políticas logradas en cada etapa de estudios. Los efectos

observados trasuntaron en su disciplinamiento comportamental, en la disposición al servicio comunitario y en la actitud moral ante la educación de las poblaciones a su cargo, especialmente en los maestros egresados de la Escuela Normal. El maestro egresado en tiempos recientes, en cambio, muestra su evolución interpretativa al considerar un posicionamiento profesional basado en pautas de relación que da oportunidad al “otro” antes que imponérsele. Los profesores que al mismo tiempo son maestros transfieren sus esquemas interpretativos de la enseñanza y el conocimiento al nuevo nivel en que ejercen, sólo diferenciándose en cuanto prestan énfasis al dominio del contenido, como a la vez fueron formados. Otros profesores egresados de los Institutos Superiores mostraron una estructura mental, cognitiva y profesional en parte influenciada por el medio en que estudiaron pero trasuntada por experiencias propias. Allí se advierte la debilidad de la acción formadora del Instituto, quizás revelando la inconsistencia de los planes y prácticas institucionales. Estas, en cambio, obran de modo inverso en los profesores egresados de la Universidad, quienes reconocen el énfasis en el dominio del contenido con que se les ha preparado, frente a la debilidad pedagógica. En los últimos tiempos se observan notables avances que la Universidad no habría incluido y que aparecen en la capacitación. Este tipo de Entrevistados en general reconocen los propósitos educacionales de la acción estatal y advierten sus delimitaciones políticas.

- Finalmente, se efectuará un recorrido de cierre conceptual sobre las categorías básicas trabajadas a partir de supuestos implícitos en el planteo del problema y en el sostén teórico de fundamento seleccionado, abordado desde la rápida revisión del análisis documental y de la interpretación de las entrevistas efectuado. Se considerará:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- El reconocimiento de programas de formación docente- Los programas de formación docente como acción reguladora del gobierno provincial- La vigencia de modelos formativo-docentes |
|--|

- **La relación “calidad de la formación docente y propósitos políticos del accionar del Estado”.**

- Los entrevistados, excepto los Formadores, **reconocen los programas de formación docente** sin identificar el enfoque que los sustenta. Hay quienes⁴ refieren al modelo *tradicional*, por el aislamiento de la escuela que lo contiene, por la prescriptividad del trabajo docente –e iniciando por la actitud y la práctica de la gestión directiva- por el autoritarismo de las decisiones, por la nulidad asumida sobre el sujeto del aprendizaje. Entre los docentes Formados, hay quien⁵ demuestra, a través de su discurso, sostener una práctica basada en el modelo disciplinario y el aprendizaje los alumnos se establece en base a una relación de dependencia del maestro, quien define los actos de la clase. En su opinión, de esta forma impone respeto y marca los límites a la conducta de aquéllos.

En algunos casos, algunos Políticos y Formadores⁶ demuestran sesgos de este modelo en sus expresiones, en sus prácticas. Otros entrevistados asignan a su práctica docente el valor cristiano de una misión salvífica⁷, en tanto que otros⁸ normatizan su función y basan su cumplimiento en la adhesión a la preceptiva que la define.

Pudo encontrarse rasgos de interpretación de la docencia como vocación, servicio y especial interés por la juventud con quien se trabaja en entrevistados Profesores de EGB3-Polimodal⁹, preparados en los Institutos Superiores y en la Universidad. Esta línea conceptual es además sostenida por los funcionarios¹⁰ del período democrático, quizás reflejando la interpretación genérica que coincidía con los intereses del gobierno al que representaban.

En cambio, la docencia entendida como el disciplinamiento del cuerpo, en forma de "anatomía política" como dice Foucault (1989: 141) que aparece en "la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la

⁴ Véase las entrevistas a E7, E13, E18, E34, E41.

⁵ Véase la entrevista a E36.

⁶ Véanse las entrevistas a E23.

⁷ Véase la entrevista a E33, relativamente E34.

⁸ Véase la entrevista a E35, E21.

⁹ Véanse las entrevistas a E39, E37, E41, E44.

¹⁰ Véanse las entrevistas a E1, E2.

sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo” es propia de la conducción educativa en el proceso militar. De ello brindan recuerdos y testimonio E12, E7¹¹, desde su función directiva.

Una variante del modelo tradicional es el enfoque *academicista* propio del ámbito universitario. Aparece en expresiones de docentes formados¹² en la Universidad, en forma de crítica o de adhesión, e incluso en profesores¹³ preparados en la misma área de estudios en los Institutos Superiores. Los Formadores aluden a este enfoque, sea reconociéndolo¹⁴ o alejándose¹⁵ del mismo y sugiriendo su superación.

El modelo formativo de corte tecnocrático/instrumentalista es mencionado particularmente por un Político¹⁶ que ejerció función docente y directiva, reconociendo sus principios y práctica. Los Rectores¹⁷ lo mencionan pues lo han revisado a través de la formación continua experimentada con el Programa de Transformación de la Formación Docente en 1992/3, antes de la Reforma educativa. Los Formadores, particularmente los pedagogos¹⁸ aluden a esta perspectiva, con mayor o menor grado de criticidad.

Se observa que los maestros¹⁹ efectuaron capacitación docente que los preparó con este modelo sustentador de su práctica, particularmente en lo didáctico.

E6 y especialmente E8 son Rectores²⁰ que experimentaron un modo diferente de organización y conducción de los Instituciones Superiores a su cargo, que hace interpretar su práctica sensible al contexto de actuación, al sujeto que busca promocionarse a través de los estudios del magisterio “en los márgenes”, o inaugurando Salas de atención maternal en las Villas de Salta. En este sentido, su accionar podría ser ubicado cercano al enfoque de crítica y reconstrucción social, aunque el momento político difiere de la oportunidad estratégica de permitirlo²¹. Ya en la década del '90

¹¹ Véanse las entrevistas a E12, E7.

¹² Véanse las entrevistas a E43, E44, E45.

¹³ Véanse las entrevistas a E37, E38, E42.

¹⁴ Véase la entrevista a E13 o alejándose del mismo y sugiriendo su reemplazo

¹⁵ Véase la entrevista a E14.

¹⁶ Véanse las entrevistas a E27, E26.

¹⁷ Véase la entrevista a E11.

¹⁸ Véanse las entrevistas a E19, E21, E15, E16.

¹⁹ Véanse las entrevistas a E33, E34.

²⁰ Véanse las entrevistas a E6, E8.

²¹ Los Rectores E6, E8 inician su función en período militar (década del '70).

se difunde en las ex Escuelas Normales el Programa de Transformación de la Formación Docente, cuya fundamentación teórica y abordaje curricular de la formación docente se basan en posicionamientos práctico-críticos. Por los testimonios recogidos²² logró aceptación y adhesión en los docentes concurrentes, pero se reemplazó por las líneas neo-tecnocráticas de la Reforma Educacional. Se estima que el surgimiento de un programa similar en un Instituto de Salta tuvo el mencionado antecedente. El docente entrevistado²³ razona y fundamenta su práctica profesional en una nueva visión. De los docentes universitarios pudo observarse que E43²⁴ requiere ser capacitada en las líneas de la investigación-acción, en interpretaciones epistemológicas nuevas e inexistentes en su formación inicial y en el reconocimiento del sujeto del aprendizaje contextualizado en un aula y ambiente reales, concretos, diferentes a lo estudiado en la Universidad.

Finalmente, el modelo acercado por la Reforma o Transformación Educativa insiste en el logro de un docente técnico eficiente, competente, autónomo y profesional. Este tratamiento es constado en la expresión de los Directores Generales entrevistados²⁵ y de Políticos²⁶ que gestionaron la educación en los últimos tiempos. Ocasionó el rechazo de los Políticos²⁷ de posiciones alternativas, mientras el representante gremial²⁸ lo justifica parcialmente en su entrevista. Tanto algunos docentes Formadores²⁹ como los docentes Formados³⁰ asumen posiciones contrarias al modelo neo-tecnocrático sobre todo a partir de la limitación salarial a que se vieron sujetos (una vez más), o por la prescriptividad de los cambios así como por la crítica al enfoque evaluativo de su trabajo. Los Rectores³¹ acompañan esta posición, desde su función.

- Otra categoría conceptual planteada inicialmente en el trabajo efectuado tuvo que ver con la **acción política regulativa del Estado** en la educación, en tanto se trata de un objeto de formación social –en este caso la formación

²² Véanse las entrevistas a E11, E36.

²³ Véase la entrevista a E40.

²⁴ Véase la entrevista a E43.

²⁵ Véanse las entrevistas a E4, E5.

²⁶ Véanse las entrevistas a E26, E27, E28.

²⁷ Véanse las entrevistas a E30, E31.

²⁸ Véanse la entrevista a E32.

²⁹ Véanse las entrevistas a E18, E20.

³⁰ Véanse las entrevistas a E37, E41, E43.

³¹ Véanse las entrevistas a E11, E12.

docente- posicionada en el cruce del momento histórico, la situación política y los objetivos perseguidos desde su enfoque. De ello deriva la acción de proyectar primero y poner en vigencia luego, los programas de formación destinados a configurar las representaciones , concepciones y valores que sostendrán los docentes, matizado bajo la figura de “vocación”, “competencia”, “técnica”, “servicio” a que se invita a adherir.

El estudio demuestra cómo, en los distintos momentos históricos de la Provincia se va definiendo el tipo de formación docente que el Estado persigue, primeramente dependiendo de la Nación y luego organizando sus propias estrategias administrativas de regulación y organización. Del ´50 al ´70 hay señuelos de formación docente a cargo de la Iglesia y lentamente ingresan al ámbito proto-universitario. Se derivan luego los primeros profesorados del antecedente universitario de la vecina provincia de Tucumán y casi paralelamente primero por inquietud de recientes profesionales de la educación y luego por la acción del gobierno militar, se inician los estudios de nivel terciario para maestros. A su vez en el orden nacional también se “terciarizaban” los estudios del magisterio. A partir de allí en la reinstauración democrática del ´83 las carreras de formación docente se multiplican en Salta, en un proceso que sólo se detiene, reordena y redefine en su finalidad con el movimiento reformista del ´93. Hay iniciativas de apertura de los estudios del magisterio que se debieron a la preocupación comunitaria, y que recibieron su tratamiento efectivo a través del accionar político de los hombres de las regiones que las promocionaron. Pero siempre es el Estado el que regula su vigencia, buscando reproducir sus objetivos ideológico-políticos. Se observó la relación entre el discurso oficial, la línea política de sustento y la configuración formativo-docente resultante.

De allí la **vigencia de los enfoques y formas modélicas** que encontramos en el rastreo investigativo de los documentos (discursos, historiales escolares, revistas), en el análisis de los planes de estudio y sus indicadores organizativo-propositivos que se van cumplimentando a medida que los futuros docentes transitan el currículum, como en la palabra viva de los entrevistados, en especial cuando se les inquiere “*qué interesa más: que el docente de enseñanza media domine el contenido o sea ejemplo moral*

para el alumno o que sea eficiente en la aplicación de métodos de enseñanza que utiliza? por qué? o, “cuál de los siguientes mandatos debe cumplir el profesor de EGB3 y del Polimodal?. Ordene su elección con números del 1 al 5: dominio de contenido, modelo de ética y valores, enseñar a ser competente, enseñar a ser solidario, creer en la política, imponer orden y disciplina”.

Las opciones se bifurcan entre “el dominio del contenido” y “ser ejemplo moral para el alumno”. Se trata de posiciones de corte tradicional, vocacionista, academicista, conservador, mixturado con algún dominio de los enfoques tecnicistas, que en los últimos tiempos se van alternando con la incorporación de los modelos neo-tecnocráticos que trae la reforma. También las respuestas pueden derivar de la situación de extrema inseguridad, irrespetuosidad y violencia que se vive en la Provincia (como en el país), y de lo que la escuela es un reflejo en el que actúan los docentes. La presencia de modelos basados en la interpretación de la situación contextual, la validación del análisis crítico, la reflexión del docente sobre la base de su propia práctica se encontraron en algunos casos pero no es lo común. Se derivan más bien de la sensibilidad y el compromiso de los profesionales, que miran y sienten la zona, la región, el ambiente del que proceden sus alumnos y en base a ello procuran una tarea curricular formativa de respeto, de “rescate”³², y de pedido³³ de apertura a nuevas líneas explicativas y sostenedoras de herramientas de interpretación y práctica que refuercen, ajusten y aseguren su desempeño profesional.

Se observó, asimismo, que así como los Formadores y los docentes Formados son los protagonistas del proceso, esta preocupación por revisar y adecuar la formación a un contexto de real mejora educativa es sostenida por los Rectores/Coordinadores y acompañada especialmente por los Políticos de líneas disidentes a las oficiosas.

Se vió que La Universidad permanece anclada en su concepción academicista y expresa escasa apertura por revisar su práctica formativa.

- Por tanto, cómo debe interpretarse la **relación calidad de la Formación Docente y propósitos políticos del accionar del Estado**, es decir, de qué

³² Se usa aquí una expresión parcial de E15.

³³ Véase la entrevista de E43.

modo cumple el Estado su función para asegurar la calidad de la Formación Docente? Las respuestas de los entrevistados sobre el tema categorial se abren en dos variantes: por un lado los entrevistados Rectores, Formadores y profesores Formados opinan que no hay calidad derivada del accionar del Estado, pero –y he aquí el segundo aspecto- transfieren los criterios de calidad no necesariamente a la formación sino a la práctica docente, a las necesidades y carencias del alumnado al que atienden, a la infraestructura escolar, a la falta de instrumental didáctico, al bajo salario docente, a las limitaciones culturales de una población que llega a las instituciones para prepararse para ser docente y hay allí un “puente de acceso al libro”³⁴ todavía no logrado. Los Formadores y los docentes Formados piensan diferente a aquél Político conservador, que opinaba que era “muy grande la acequia para [que el alumno] pueda saltarla”³⁵.

El otro grupo crítico lo constituyen los Políticos disidentes³⁶, quienes reivindicaban la función educadora a cargo del Estado (por oposición al modelo de la Reforma), amplían la preparación del docente al reconocimiento del sitio de trabajo, por efectos de la mejora productiva del país mejora la condición socioeconómica y salarial del docente, con un “proyecto de vida asociado a la docencia”, una política educativa de transformación –por oposición a la conservadora, actual- donde haya comunicación y coherencia entre el pensamiento, el obrar y el sentir de los seres humanos y donde la crítica sea elemento constante pues “la educación sin reflexión ni crítica no sirve”.

De acuerdo a lo recogido, los criterios de calidad de la formación docente superan los índices numéricos de actualización del Profesorado o la revisión de sus carreras, como exponía E4, o reconocían E5, E26. En las actuales condiciones de polaridad social de la Provincia, alto índice de desempleo, de violencia y de marginalidad infanto-juvenil, nos parece se impone que la tarea educativa esté plenamente a cargo del Estado, y con carácter de obligatoriedad escolar.

Entre sus funciones, aquélla referida a la formación docente debería esclarecer la preparación de profesionales ubicados en su región y

³⁴ Se toman parcialmente expresiones de E17.

³⁵ Se toman parcialmente expresiones de E23.

³⁶ Véanse las entrevistas de E29, E30, E31

conocedores del ambiente social donde desarrollarán su actividad. Pero una revisión del enfoque de sus programas requiere, como premisa, reubicar la coyuntura política de la Provincia para que, sobre la base de nuevos principios, se reasignen funciones y perspectivas a una nueva formación. A partir de allí, corresponde afianzar o apuntar a la mayor calidad del trabajo formativo de las instituciones superiores no universitarias, en tanto que la Universidad Nacional, revisando sus viejos esquemas, tendrá que incorporar lo contextual, lo diferente y lo político-curricular en la Formación Docente a su cargo.

Esta investigación ha procurado plantear el desarrollo de la formación docente en la Provincia de Salta en relación de la función de Estado, entendiendo que éste “actuando a modo de banco de capital simbólico, garantiza todos los actos de autoridad ...” (Bordieu, 1997: 114) en “personajes autorizados, “oficiales, actuando *ex officio*, en tanto que poseedores de un *officium (publicum)*, de una función o cargo asignado por el Estado ...” (Ib.). De modo que el Estado ejerce un verdadero papel creador e incluso incluye el derecho a ejercer la violencia simbólica legítima, obrando con eficacia simbólica y generando relaciones de comunicación. Desde esa potestad autoriza la implementación de programas formativos mediante los cuales los futuros docentes aprenden a manejar actos cognitivos, percepción, principios de visión y división social que van generando sus estructuras cognitivas y evaluativas, que aplican a la estructura social.

Es en el papel de la escolarización, con la mediación de la función docente, donde se produce y reproduce la construcción de la realidad social a través de la configuración de categorías de la percepción, reconocimiento y formas de clasificación. Va de este modo generando el *habitus* con lo que fundamenta la naturalidad de interpretación de las cosas en tanto sentido común.

Asumir esa visión dominante o dóxica del Estado, es un hecho propositado de intencionalidad para las corrientes críticas, que buscan el desarrollo de la reflexión y el análisis interpretativo-ideológico de los sujetos. Si tales sujetos ocupan posiciones sociales de ingerencia –cual sería el caso de los docentes- se explica la importancia de su formación, por los efectos del accionar a su cargo en la práctica profesional. El discurso del Estado y su acción disfraza, entonces, sus intereses particulares, elaborando –como *régimen de verdad*- una teoría del servicio público, del orden público que el docente divulga, sumido en sus funciones y en el funcionamiento del orden estatal.

El análisis interpretativo, acentuando el reconocimiento de la relación entre la promesa del discurso oficial, la configuración resultante y la línea política que sustenta cada programa formativo docente, permite diferenciar la posición conservadora de la liberal, neoliberal o acaso crítica, en el buceo de información recogida en el estudio efectuado en la Provincia. Se ha encontrado la presencia y persistencia de políticas tradicionalistas, interesadas en preservar el orden moral y la prescriptividad de la norma sin permitir(-se)³⁷ la discusión del discurso y los rituales de consagración escolar. Sólo por rasgos de sensibilidad social los docentes del nivel educativo básico se interesan –con genuina preocupación– por las condiciones de desigualdad social, cultural, económico-laboral de las regiones donde ejercen su práctica docente, pero no llegan a inquirir sobre los orígenes de las diferencias y la razón derivada de la existencia de órdenes sociales de dominación; los docentes de enseñanza media (EGB3 – Polimodal) y de los Institutos Terciarios se muestran más preparados intelectualmente para interpretar, organizar y construir esquemas y aún discursos develadores, deconstructivos de los motivos y procesos que causan la realidad social en la que se desempeñan. Se observó que los Rectores, luego de participar del Programa de Transformación de la Formación Docente, evidencian posiciones críticas de rechazo al orden neoliberal que les impone el gobierno en momentos de la Transformación Educativa.

A lo largo del estudio se encontró escasa presencia de argumentos favorables a la versión técnico-instrumentalista del dominio estatal, propio del Estado liberal, que elabora “políticas educativas de desarrollo” desde mediados de los ´60. Sí subsiste en la Universidad en forma de una visión positivista, a-histórica y a-política (Mc Laren, 1997: 47) de la formación. Quizás la fuerza de la configuración social de la Provincia y la vigencia de los modelos conservadores en los usos, las costumbres, los razonamientos, difumina la formación docente inicial o continua de la que participaron los profesores. A decir verdad, tampoco hay un reconocimiento preciso –salvo excepciones– del modelo de Estado Neoliberal vigente. Los docentes lo “viven” y lo critican, desde la necesidad salarial, el malestar laboral, la inequidad social en los alumnos y la presión por la calidad de los aprendizajes, sintiendo “que lo llevan, que lo traen” al decir de E18.

Una propuesta formativa pensada y sostenida por los propios protagonistas³⁸ del proceso hace hincapié en lo paradójicamente adeudado: la preparación pedagógico-didáctica, la epistemológico-curricular en la formación de los docentes de EGB1-2. Ello, combinado con la

³⁷ Parafraseando las expresiones de Larrosa J., en su texto *Tecnologías del yo y educación* (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí), en Larrosa J. (Ed.), 1995: *Escuela, poder y subjetivación*: 257 a 329.

³⁸ Véase la entrevista a E21.

inserción sociocultural (de modo de poder atender la Diversidad, la Ruralidad, el Bilingüismo), la revisión de la relación docente-alumno mirada desde la función social del docente. La Formadora de docentes de EGB3-Polimodal trama un *tejido*³⁹ a sustancializar, ubicando “en primer lugar () un pensamiento científico que supere la trivialidad () (bases científicas e interpretativas de la realidad), el planteo ético ()” en una propuesta “que tendría que seguir fortaleciéndose a lo largo de la trayectoria del sujeto...”.

El paso restante a insistir y a construir tiene que ver con desarrollar capacidades de *habilitación política* (Mc Laren, 1984) en los docentes, que les permita interpretar las relaciones conocimiento-poder, como contexto y como núcleo del quehacer formativo. Ello, unido a "la formación cultural, el estudio crítico del contexto y el análisis reflexivo de la propia práctica son los ejes sobre los que se asienta la formación del futuro profesor" expresan Gimeno Sacristán – Pérez Gómez, 1993: 424), tanto más convincente cuanto más se reconozca la conformación político-social de la Provincia en los actuales tiempos.

Se ha encontrado una Configuración de la formación docente en Salta que, mixturado por la acción de un Estado patrimonialista con la posición liberal-social de los ´50, los ´60, los ´70, se adosa a la nueva intencionalidad de la época del militarismo entre el ´76 al ´83 y –a partir de esa época- intenta una adecuación a los requerimientos democráticos de igualdad, participación, ciudadanía. Las profundas modificaciones del aparato estatal y sus nuevas funciones en los ´90 re-direccionan los programas formativos, en medio de un proceso local atravesado por problemáticas educacionales, sociales, y político-educativos que cuesta remontar, además de generar la reflexión sobre el irremisible avance de otro tipo de sociedad y de requerimientos para los formadores. Se trata de una Configuración efectuada en medio de la lentitud de los procesos, la des-legitimización de la vida ciudadana, la permanencia de *habitus* y esquemas de pensamiento, y la imposición de un orden nuevo al que se ofrece resistencia, según avanzan las décadas, y el Estado que cambia de rostro, así como su función.-

XII.2 Líneas Prospectivas de Investigación y propuestas curriculares en el área de la Formación Docente

Al realizar el presente trabajo se tiene la oportunidad de contactar los órdenes político, administrativo, institucional y práctico del quehacer docente en la Provincia, lo que, en el tiempo sumativo de los dos años que dura el desarrollo escrito de la Tesis, permite evaluar un grado mayor de opinión respecto a marcos complementarios o derivados de Investigación,

³⁹ Tomando su propia expresión.

alrededor del tema Formación Docente. Se persigue el propósito de dar continuidad el estudio de un área interesada del quehacer social en el medio, particularmente para los pedagogos pero, como se hace ver en la investigación efectuada, también para los políticos y profesorado en general.

- El presente trabajo abre la posibilidad a la intensificación del estudio curricular de la formación docente, mirada desde el “adentro” de las instituciones, las aulas, y todo espacio donde haya implicancia curricular, que permita observar cómo, concretamente, obran los esquemas regulatorios del disciplinamiento, la internalización de pautas, normas, valores, representaciones sociales en los estudiantes, por acción y efecto de la prescriptividad o la insinuación docente o por influencia del contexto social. Si bien nuestra tesis considera esa acción, puntualmente no verifica los niveles materiales de efectividad, limitándose a trabajar en los planos político, ideológico y expresivo de la formación docente.
- Se puede investigar con idéntico interés en el área de la formación docente continua, de la que recurrentemente se dice que –basado en el modelo instrumentalista de perfeccionamiento utilizado en la Provincia- no efectúa una real contribución a los cambios en los esquemas interpretativos y prácticos de los docentes. Más allá del interés de acrecentamiento de la calificación para la carrera docente, cuáles son los factores intervinientes en un real proceso de mejora de la preparación permanente de los docentes?, cómo puede modificar esquemas y puntos de vista, prácticas y estrategias, para mejorar la calidad de su desempeño?, serían algunos interrogantes a plantearse.
- Los programas de formación docente, superando la regulación que imponen los marcos políticos en vigencia, debieran permitir el estudio en profundo de enfoques difundidos desde ámbitos de mayor libertad y promesa de incidencia en la generación de pensamiento reflexivo. Nos parece que las áreas de la Sociología Crítica, el enfoque del Interaccionismo simbólico, de la Investigación Acción, de la Psicología Cognitiva y su constante evolución, los planteos de la Post-modernidad y de la Antropología Cultural permiten encontrar respuesta a los fenómenos de la singularidad y la diferencia, la escuela de los márgenes, la complejidad del hecho social contextualizado en un tiempo, una historia y un espacio recién construidos, temáticas todas éstas que hoy son una realidad y cuyo reconocimiento y tratamiento son fundamentales para lograr una formación docente de calidad.

- Al mismo tiempo, se trata de asegurar una preparación con variadas facetas de actualización: la sociopolítica, la cultural-antropológica, la psicológico educacional y una formación didáctica que no sólo descentre el famoso problema del “método de enseñanza” para reemplazarlo por la Intervención Didáctica sobre la base de las configuraciones de la enseñanza para X contenido antes X alumnos, sino que incorpore el dominio de la Informática con utilidad de estrategia didáctica de enseñanza (más importante aún que su función informativa). En este sentido las Didácticas basarán parte de su trabajo en el Aula Informática, para acompañar el moderno desarrollo tecnológico, la búsqueda de datos y la construcción del conocimiento. Pero también se informatizará la Organización y la Administración Escolar, la Orientación Educacional, complementados por los espacios del Taller de Reflexión y de Articulación Inter-curricular.
- En la Provincia de Salta, cuya ruralidad escolar es importante (oscila entre un 50 al 70% según las regiones) la formación docente estaría obligada a considerar el reconocimiento de los lugares, regiones, culturas, medios de producción y del sujeto del aprendizaje en el contexto. Para mejorar la calidad de su preparación se requiere incorporar programas curriculares de sostén en el tratamiento sociológico, psicológico-cultural, interpretativo-histórico de la región, más aquéllos que tengan que ver con la enseñanza de la pluri-culturalidad, la diferencia y la integración étnica, y el manejo de la escolaridad múltiple. Todavía hoy, cuando los avances científico-tecnológicos se concretan en los países centrales –y sin tener que apartarnos de su reconocimiento- la Provincia mantiene la deuda social, cultural y política de grupos sociales que requieren un tratamiento equitativa y de calidad de su educación. La Formación Docente se reitera como función de Estado a cumplimentar, en nuestra Provincia.
- Mirada la Provincia desde la Región, y considerando la tendencia geopolítica de consolidación de grupos y relaciones internaciones, pueblos, economía regional que se va acordando, el papel que le corresponde cumplir a los docentes incluye la discusión sobre los nuevos perfiles profesionales requeridos, el currículum de formación y su función en el contexto que dilata lo local y sostiene una diferente concepción de la ciudadanía, integración y producción.

XII.3 Una reflexión sobre alcances y limitaciones de la Investigación realizada

Se citan en este apartado aciertos y fallas evidenciados en el desarrollo del trabajo de Tesis.

- En primer lugar no ha sido posible explorar las décadas del '50 al '70 con el debido detalle por ausencia de información histórica e imposibilidad de análisis político, al no encontrar bibliografía ni datos suficientes para estructurar la interpretación de la función del Estado con respecto a la formación docente.
- La investigación documental realizada en las oficinas del gobierno ofreció datos relativamente aislados que, al no poder ser ubicados en el contexto histórico-político debieron descartarse en su uso potencial.
- Un rastreo bibliográfico y documental previo de estos sub-períodos pudo haber prevenido el inconveniente.
- Subsiste entonces –por lo menos desde nuestro estudio- el reconocimiento de las políticas formativas en el período mencionado. Podría, además, llegar a reconocerse que hay “baches” de investigación histórica que amplían el campo de desconocimiento en la Provincia.
- La incorporación de la requisa de datos históricos y políticos de las Escuelas Normales permitió salvar, en parte, estos inconvenientes.
- Por su parte, la incorporación de la categoría de entrevistados “Profesores Formados” salvó la ausencia de protagonistas fundamentales del quehacer docente, pues son directos exponentes de los programas formativos con los que fueron preparados.
- Esta disgregación en el plan de trabajo inicial retardó en parte el desarrollo del cronograma trazado al comienzo.
- Dicho plan, al ser un Diseño de Tesis, sufrió modificaciones. Por ejemplo, algunas sub-etapas se reorganizaron y subsumieron. Luego, el avance de la tarea permitió hablar más propiamente de las etapas de la Investigación.
- Se juzga de suma importancia haber tenido que recurrir a fuentes conceptuales que obraron como fundamento teórico de la Investigación y que no habían sido advertidas al presentar el diseño. Básicamente nos referimos al campo de tratamiento del Estado y a las nociones del Interaccionismo simbólico (Bordieu).
- Trabajar la relación Estado-formación docente- calidad en contextos de la región requiere un tratamiento particular, que vertebre en la línea de la diferencia el tipo de Estado vigente. Sólo desde esa ubicación pueden entenderse irregularidades, inconsistencias, inequidades en la educación, en la formación y en la práctica

docente, que se apartan del discurso declarado pero que, en el estudio aparecen como la voz disidente de los protagonistas del proceso.

- Sería conveniente ampliar e intensificar el estudio y reconocimiento de este tipo de Estado y sus particulares políticas.
- Con respecto a la muestra, se trató de armar la misma de modo equilibrado. Basado en que las carreras docentes de la Unidad Académica de la Universidad fueron sólo dos (y tres recientemente), así como sus egresados, se decidió entrevistar a un pequeño número. Sin embargo, se trata de profesionales que brindan una perspectiva acotada en su mayoría, a diferencia de la expresividad y experiencia manifiesta por docentes de Provincia. Pensando en esa diferencia se debió haber escogido un número mayor de entrevistados Profesores.
- La elección de los entrevistados de la UNSa tuvo ciertos detalles. No hay muchos docentes con titulación específica, así que en ocasiones se trabajó con Licenciados.
- Como se explicó al tratar las entrevistas, algunos entrevistados asumieron la técnica centrada alrededor de su experiencia profesional, lo que disminuyó la capacidad de maniobrabilidad en torno a la obtención de los datos requeridos.
- En estos mismos casos y en otras situaciones se advirtió el limitacionismo de las respuestas de los entrevistados, que se interpreta como un derivado de su capacidad expresiva y en ocasiones interpretativa. Se trata de cuestiones que no manejan con fundamento y actitud reflexiva, una vez puestos en situación. En estos casos, como dice Bordieu “() hay que emprender toda una reeducación para escapar a la alternativa del finalismo ingenuo [] y de la explicación de tipo mecanicista que consideraría esta transformación en efecto simple y directo de determinaciones sociales” (2000: 118-119).
- La entrevista en tanto instrumento de recolección de datos fue acertada salvo al considerar preguntas sobre el origen social del profesorado⁴⁰, la profesionalidad necesaria para enseñar⁴¹ y su carácter político⁴². Se trata de cuestiones que tienen que ver con reconocer –en el contexto provincial- la posición tradicional asumida de que las cátedras estuvieron a cargo de profesionales no docentes o señoras de

⁴⁰ Corresponde a las preguntas “Ud. sabe que antes enseñaban personas representativas de la sociedad. Hoy esto ha variado. ¿ No es así?. A qué atribuye el cambio?”.

⁴¹ Corresponde a la pregunta “¿Cualquiera enseña o es necesario que haya seguido estudios de Formación Docente?” y “¿Le parece que la Formación Docente estuvo acertada o “dio que hablar”?”.

⁴² Corresponde a la pregunta: “Políticamente –le ruego nos ubiquemos desde este ángulo- ¿qué tipo de Docente necesita nuestra Provincia?. Fundamente”

clase alta, así como establecer la relación entre las condiciones políticas de Salta y el tipo de docente formador que se requiere para revertir situaciones de diferencia y asimetría social. Dado que se contestaron sin mayor profundidad se advierte que los entrevistados no reconocen esta faceta real del ejercicio profesional, si son políticos no les conviene reconocerlo, y en el caso de los docentes propiamente dichos, desconocen el dato y no reflexionan sobre este requerimiento que extiende la participación democrática al campo de la docencia.

- Finalmente, se extendió el estudio hasta 1997 y en ocasiones se citan datos del 2000 con el fin de analizar el ingreso de un nuevo modelo formativo en la Provincia, de la mano de las corrientes neoliberales que adopta el gobierno nacional y local. La medida fue acertada pues se obtuvieron opiniones al respecto, si bien se juzga que aún deben “madurarse” los logros y sus desventajas.
- Nos parece que un estudio de este tipo pone sobre el tapete la necesidad de elaborar los investigadores, docentes, funcionarios, un marco interpretativo de significado sobre la relación Estado – Formación Docente a través de sus políticas, que progresivamente permita ubicar, evaluar y clarificar los aciertos y fallas, avances y retrocesos a que deben estar sometidos los programas de formación docente, con vistas a redefinir la función que el Estado debe guardar para garantizar la preparación de calidad de sus formadores de la educación.

CAPÍTULO XIII

BIBLIOGRAFIA

CAPITULO XIII

BIBLIOGRAFIA

- ALLIAUD, A. (1992): "Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión". *Revista Argentina de Educación*, N° 18, Buenos Aires. Pág/s. 69-89.
- ALLIAUD, A. (1995): "Presente, pasado y futuro del magisterio argentino". *Revista del IIICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – UBA)*. Año V (N° 7), Buenos Aires. Pág/s. 2-9.
- ALLIAUD, A. Y DUSCHATZKY, L., (1992): *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editor.
- ANDERSON, P. Y KROTSCH, P. (1994): "Cicatrices. Origen y porvenir del neoliberalismo". *Ciencias Sociales. Boletín de Informaciones de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA)*. N° 20/Noviembre, Buenos Aires. Pág/s. 1 y 10.
- ANGELL, R. C. Y FREEDMAN, R. (1975): "El uso de documentos, registros, materiales censales e índices". En FESTINGER, L. Y KATZ, D. (Compiladores) (1975): *Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Pág/s. 286 a 306.
- ANGULO RASCO, J. F. (1993): "Qué profesorado queremos formar". *Cuadernos de Pedagogía* N° 220, Barcelona. Pág/s. 36-39.
- ANGULO RASCO, J. F. (2002): "Breve Introducción a la Epistemología de la Educación". Curso de Doctorado 2001-2003. LACE – Documento de Trabajo N° 1. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Borrador. Mimeo.
- APPLE, M. W. Y KING, N. R. (1977): "¿Qué enseñan las escuelas?". En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Akal. Pág/s. 37 a 53.
- APPLE, M. (1989): *Maestros y textos*. Madrid: Editorial Paidós.
- APPLE, M. (1996): *Política cultural y educación*. Madrid: Editorial Morata.
- ARGÜELLO, E.; ZABERT, A. Y GOMEZ, C. (2001): "“Políticas de Formación Docente e Investigación Educativa”. El docente, su rol como transformador de estructuras desde el aula". *Revista Aula Abierta*, Buenos Aires: Editorial La Obra. Año 9 (N° 106). Pág/s. 7 a 12.

- ARMENDANO, C. (1989): "El caso del PTFD". En BIRGIN ET. AL (Comp.): *La Formación Docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias*, Buenos Aires: Editorial Troquel. Pág/s. 115 a 120.
- ARNAL, J.; DEL RINCON, D. Y LATORRE, A. (1992): *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- BARQUET, L. Y ADET, R. (2004): *La represión en Salta 1970 – 1983. Testimonios y Documentos*. Salta: Editorial Milor.
- BAZÁN, A. R. (1992): *El Noroeste y la Argentina Contemporánea (1853-1992)*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- BAZÁN, A. R. (1995): *Historia del Noroeste Argentino*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 2º Edición.
- BERNSTEIN, B. (1985): "Clase social, lenguaje y socialización". Revista *Educación y Sociedad*. Año 4, Madrid. Pág/s. 129 a 143.
- BERNSTEIN, B. (1993): *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Editorial Morata. Volumen IV. Pág/s. 25 a 71; 168 a 220.
- BIRGIN, A. Y PINEAU, P. (s/f): "'Son como chicos". El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente". *Cuadernos de Educación*. Serie Formación Docente, Buenos Aires: N° 2. Pág/s. 46-49.
- BIRGIN, A.; KILISEVSKY, M. Y BRASLAVSKY, C. (1988): "Profesores, su formación y su práctica", Buenos Aires: FLACSO, versión sujeta a revisión.
- BIRGIN, A. (1990): "Reproducción y cambio en la Formación Docente", Buenos Aires: FLACSO Argentina. Mimeo
- BIRGIN, A.; DUSSEL, I; DUSCHATZKY, S. y TIRAMONTI, G. (Compiladoras) (1998): *La Formación Docente, Cultura, Escuela y Política. Debates y Experiencia*, Bs. As.: Editorial Troquel.
- BIRGIN, A.; DUSCHAZKY, S. Y DUSSEL, I. (1998): "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad". *Revista Propuesta Educativa*, Año 9 (N° 19), Buenos Aires. Pág/s. 24 a 35.
- BIRGIN, A. (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- BOBBIO, N. (1989): *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*. México: Editorial del Fondo de Cultura Económica. 1º Reimpresión. Pág/s. 64 a 79; 168 a 181.

- BOBBIO, N. (1996a): *Estado, Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la política*, México: FCE, Reimpresión.
- BOBBIO, N.; MATEUCCI, N. Y PASQUINO, G. (1997): *Diccionario de Política*. Tomos I y II. México: S XXI Editores. 10ª. Edición en español. Pág/s. 318 a 323, 441 a 451, 541 a 555, 670 a 675, 710 a 721, 875 a 901, 1247 a 1258.
- BOLIVAR. A.; DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: Editorial La Muralla.
- BONANTINI, C. A. (1993): "Análisis histórico estructural de la escuela media argentina (Ultima Parte)". *Revista Aula Abierta*, Buenos Aires: Editorial La Obra. Año 2 (Nº 13). Pág/s. 3 a 12.
- BONANTINI, C. A. (1993): "Análisis histórico estructural de la escuela media argentina (1ra. Parte)". *Revista Aula Abierta*, Buenos Aires: Editorial La Obra. Año 2 (Nº 15). Pág/s 3 a 20.
- BONANTINI, C. A. (1994): "Análisis histórico estructural de la escuela media argentina (4ta. Parte)". *Revista Aula Abierta*, Buenos Aires: Editorial La Obra. Año 2 (Nº 16). Pág/s. 3 a 12.
- BORDIEU, P. (1979): *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, España: Ed. Fontamara.
- BORDIEU, P. (1997): *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- BORDIEU, P. y WACQUANT L., J.D. (1995): *Respuestas por una Antropología reflexiva*. México: Ed. Grijalbo. Pág/s. 79 a 97.
- BRASLAVSKY, C.-BIRGIN, A. (Compiladoras) (1992): *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- BRUNET ICART, I. Y VALERO IGLESIAS, L. F. (1998): *Educación y Economía*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya. 2º Edición corregida y aumentada. Pág/s. 155 a 173 y 175 a 194.
- BRUNET ICART, I. Y VALERO IGLESIAS, L. F. (2000): ¿Hacia qué sociedad educamos? (I y II). Universidad Rovira i Virgili. Policopiado.
- BRUSILOVSKY, S. (1994): "Docentes y Licenciados en Cs. de la Educación. Algunos temas para la discusión". *Revista Argentina de Educación*, Nº 21, Buenos Aires. Pág/s. 87-96

- BUENDÍA, L.; GUTIÉRREZ, J.; GONZALEZ, J. Y PEGALAJAR, M. (1999): *Modelos de análisis de la Investigación Educativa*. Sevilla: Ed. Alfar.
- CADENA LIGOULE, M. T. (1961): *Introducción a la Historia de la Educación de la Provincia de Salta*. Salta: Ediciones Poncho Rojo.
- CADENA LIGOULE DE HESSLING, M.T. (1986): La historia reciente (1943-1984). En ENCICLONOA. Enciclopedia Ilustrada del Noroeste. Salta. Pág/s. 262 a 317.
- CAMOU, A. (2001): “Argentina. Un largo y tortuoso primer año”. *Revista Nueva Sociedad*. Caracas – Venezuela. Nº 171. Pág/s. 12 a 17.
- CARBONELL SEBARROJA J. (1987): "La formación inicial del Profesorado en España: algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa". *Revista de Educación*, Nº 284. Madrid. Pág/s. 39 a 52.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1993): "Imágenes y dilemas". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 220. Barcelona. Pág/s. 8-10.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1996): “Estado, mercado y escuela”. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 253. Barcelona. Pág/s. 14 a 19
- CARLI, S. (1997): *Entre Ríos. Escenario Educativo 1883-1930. Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones*. Cuadernos Facultad Ciencias de la Educación. UNER: Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.
- CARLI, S. (2000): “La educación pública en la Argentina Contemporánea. Una exploración de la Historia Reciente (1960 - 1990)”. Facultad Filosofía y Letras - UBA, Buenos Aires. Mimeo.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Ed. Laertes.
- CARRIZALES RETAMOZA, c. (1993): “Modernidad y modernización en la Formación de Profesores”. *Revista Propuesta Educativa*. Año 5 (Nº 8), Buenos Aires. Pág./s 44 a 47.
- CARTWRIGHT, D. P. (1975): “ Análisis del material cualitativo”. En FESTINGER, L. Y KATZ, D. (Compiladores) (1975): *Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Pág/s. 389 a 430.
- CASTELLS, M. (1994): “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”. En CASTELLS, M. – FLECHA, R. Y OTR.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Editorial Paidós. Pág/s. 13 a 53.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid: Editorial La Muralla.

- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. (1987): *Metodología cualitativa y cuantitativa en investigación evaluativa*. Madrid: Editorial Morata.
- CHAILO, M. O. (1996): "Condiciones laborales del sector docente en los actuales procesos de reconversión y re-estructuración oficial en la Provincia de Salta, Argentina". Paper para la aprobación del Curso de Postgrado "El trabajo a las puertas del S XXI". UNSa.
- CHAILO, M. O. Y OTR. (1997c): "Análisis de la calidad educativa en gestión y sus implicancias en la Formación del Profesorado". *Publicación de Primeras Jornadas de Investigación Educativa del NOA, UNSA: Secretaría Académica*, Salta. 11 al 14 de Mayo. Pág/s. 66-69
- CHAILO, M. O. (1997d): "Sobre las políticas educativas y su relación con la formación del profesorado". *Publicación de Primeras Jornadas de Investigación Educativa del NOA, UNSA: Secretaría Académica*, Salta. 11 al 14 de Mayo. Pág/s. 69-72
- CHAILO, M. O. Y OTR. (1999): "Voces Críticas sobre los Procesos de Formación Docente en el área de las Ciencias Básicas". Paper presentado en *Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria, Universidad de Santiago de Compostela*, La Coruña, España. 2 al 4 de Diciembre.
- CHAILO, M. O. Y OTR. (2000b): Informe Final de Proyecto de Investigación N° 659 "Formación Docente y Calidad Educativa. Relaciones entre la formación y la práctica docente del Profesorado en Ciencias Básicas y el Rendimiento Escolar (1996-1999)". UNSa: Consejo de Investigaciones. Salta.
- CHAILO, M. O. (2000c): "Evolución de la Educación Superior en Salta, en el Area de la Formación Docente. Avances y retrocesos". *Base de Datos del Centro REDUC UCC Encuentro: " El Estado de la Investigación Educativa: El Trabajo Docente: Condiciones y Profesionalización*. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.
- CHAILO, M. O. (2001): "Formación Docente en Salta: un recorrido socio-histórico de sus modelos formativos". Tesina de Doctorado. Programa de Doctorado Innovación e Investigación en Educación. Universidad Rovira i Virgili -U.N.Sa. Salta. Inédita.
- CHAILO, M. O. (2001): "Modelos de Formación Docente en Salta. Comparación de políticas, tiempos e instituciones. Identificación de aciertos y problemas comunes", *Base de Datos del Centro REDUC UCC en [pág. web uccor.ed.ar/reduc](http://uccor.ed.ar/reduc)*

- CHAILE, M. O. (2002): "Formación Docente en Salta: deconstruyendo la opinión de Entrevistados. Análisis discursivo de sus protagonistas en funciones jerárquicas. Avances de Investigación. Período '70-'80-'90", en *Actas del Primer Congreso sobre Producción y Reflexión sobre Educación*, Universidad Nacional de Río Cuarto-Córdoba. 11 al 13 de Setiembre.
- CHAILE, M. O. (2002): "Evolución de la Educación Superior en Salta en el área de la Formación Docente. Avances y retrocesos". En JOSE, E. (Compiladora): *Temas de Filosofía 2002*. Salta: Centro de Estudios Filosóficos de Salta (CEFISA). Pág/s. 221 a 254.
- CHAILE, M. O. (2002): "Tradiciones y estilos de Formación Docente. Su relación con el desarrollo del proceso socio-histórico". En *Revista Tarraconensis*. Universidad Rovira i Virgili. Año XXVI. III Epoca. Tarragona. Pág/s. 51 a 61.
- CHAILE, M. O. (2004a): "*Planes de estudio en la Formación Docente en Salta . Coincidencias y diferencias en tres ámbitos de formación a lo largo de cincuenta años*". Paper presentado en XV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa. "Formación Docente e Investigación Educativa". Centro de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. 4 y 5 de Noviembre.
- CHAILE, M. O. (2004b): "*Interpretaciones y concepciones sobre la Formación Docente, su articulación en el espacio de la política educacional salteña*". Paper presentado en Jornadas del Centro de Estudios Filosóficos de Salta (CEFISa). 24 y 25 de Junio.
- Da SILVA, T. T. (1995): "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?". *Revista Propuesta Educativa*. Año 6 (Nº 13) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. Pág/s. 6 a 14.
- Da SILVA, T. T. (1998): "Educación poscrítica, currículum y formación docente". En BIRGIN ET. AL (Comp.): *La Formación Docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias*. Buenos Aires: Editorial Troquel. Pág/s. 21 a 38
- DAVINI, M. C. (1991): "Modelos teóricos sobre Formación de Docentes en el contexto latinoamericano". *Revista Argentina de Educación*, Año IX (Nº 15). Buenos Aires.. Pág/s.35-55

- DAVINI, M. C. (1994): "Formación y trabajo docente: Realidades y discursos en la década del 90". *Revista Argentina de Educación*. Año XII (Nº 21). Buenos Aires. Pág/s. 7-23.
- DAVINI, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DAVINI, M. C. (1995): "La formación docente, un programa de investigaciones". *Revista del IIICE-UBA*, Año V º 7, Buenos Aires. Pág/s. 33-46.
- DAVINI, M. C. (1998): "El currículo de formación del magisterio en Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza". *Revista Propuesta Educativa*. Año 9 (Nº 19). Buenos Aires. Pág/s. 36-46.
- DAVINI, M. C. Y BIRGIN, A. (s/f): "Los ejes de la reforma en la formación y la capacitación de los docentes" en RIQUELME G. Y OTROS: *Políticas y sistemas de formación. Formación de Formadores*. Carrera de Especialización de Posgrado. Serie LOS DOCUMENTOS. 8. Buenos Aires. Pág/s. 82 a 91.
- DAVINI, M. C. (s/f): "Currículum y prácticas pedagógicas en la Formación Docente: aportes para la reflexión". Buenos Aires. Policopiado.
- DE LUCIA, D. O. (1999): "Positivismo y educación en Corrientes (1893-1901)" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 10 (Nº 21), Buenos Aires. Pág/s. 60-65.
- DEL PIERO, P. (1999): "Acerca de la escuela media" en *Archivos del Presente. Revista Latinoamericana de Temas Internacionales*. Año IV (Nº 15). Buenos Aires. Pág/s. 85 a 93.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (1993): "Estado y educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas". *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 1. Madrid. Pág/s. 35 a 57.
- DIAZ, E. Y HELER, M. (1989): *El conocimiento científico. Hacia una visión crítica de la ciencia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- DIKER, G. Y TERIGI, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DIKER, G. Y TERIGI, F. (1995): "El PTFD: un balance todavía provisorio pero ya necesario". *Revista del IIICE-UBA*, Año V (Nº 7), Buenos Aires. Pág/s. 78-91.
- DOMINGUEZ, V. O.- GIANA R. - D'ANGELO, M.: "Hacerse Maestros. Un proyecto de investigación sobre el rol docente a lo largo de la formación". *Revista Ensayos y Experiencias*. Año 3 (Nº 14), Buenos Aires. Pág/s. 11 a 14.

- DURKHEIM, E. (1982): *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- DUSSEL, I. (1993): "Escuela e historia en América Latina: Preguntas desde la historia del currículum". *Revista del IICE-UBA*. Año II (Nº 2), Buenos Aires. Pág/s. 62 a 70.
- DUSSEL, I. (1995): "Política, conocimiento y currículum en la educación". Entrevista a T. Popkewitz". *Revista Propuesta Educativa*. Año 5 (Nº 8). Buenos Aires. Pág/s. 36 a 43.
- DUSSEL, I. (1995): "Estado, educación y neoliberalismo en América Latina. Entrevista a Juan Carlos Torres". *Revista Propuesta Educativa*. Año 6 (Nº 13). Buenos Aires. Pág/s. 59 a 67.
- DUSCHATSKY, S. (1997): "El instrumentalismo y el pragmatismo crítico, dos opciones para pensar la realidad". En POGGI M. (Compiladora): *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. Pág/s. 149 a 164.
- EDICIONES NATHAN (1998): *Las nuevas Sociologías*. Madrid: Alianza Editorial.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1994): "Prólogo: ¿vamos, en efecto, hacia una reconversión de los centros y de la función docente?". En ESCUDERO MUÑOZ, J. M. Y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Ma. T.: *Escuelas y Profesores. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas. Pág/s. 7 a 33.
- ESLAONA, G. A.: "Obstáculos epistemológicos en la Formación Docente". *Revista Ensayos y Experiencias*. Año 3 (Nº 14), Buenos Aires. Pág/s. 15 a 19.
- EZPELETA, J. (1997): "Reforma educativa y prácticas escolares ". En FRIGERIO, G.; POGGI, M. Y GIANNONI, M. (Compiladores): *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios/Novedades Educativas. Pág/s. 221 a 232.
- FELDMAN, D. (1990): "Cambio curricular y práctica docente. 1970-1988". *Revista Propuesta Educativa*. Año II (Nº 3-4), Buenos Aires. Pág/s. 124 a 129.
- FELDMAN, D. (1994): *Curriculum, maestros y especialistas*, Buenos Aires: Editorial Libros del Quirquincho.
- FELDFEBER, M. (1995): "La formación de los docentes: un problema de calidad". *Revista del IICE-UBA*. Año V (Nº 7), Buenos Aires. Pág/s. 67-77.

- FELDFEBER, M. (1999): Estado y Educación en la Argentina de los '90. En Ascolani A. (Comp.). *La educación en la Argentina. Estudios de historia*, Rosario: Editorial del Arca. Pág/s. 289-302.
- FELDFEBER, M. (2000): "La ley federal de educación: globalización y reforma educativa en los '90". En *Análisis político y propuestas pedagógicas, Actas del Congreso Internacional de Educación: "Educación, crisis y utopías"-UBA*. Tomo I. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Pág/s. 169 a 174.
- FERNANDEZ DE CASTRO, I. – ROGERO, J. (2001): *Escuela Pública. Democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- FERNANDEZ CRUZ, M. (1995): *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: Editorial Force – Universidad.
- FERRER, C. (2002): "Vaca flaca y Minotauro. Ascenso y caída de la imaginación política argentina". *Revista Nueva Sociedad*. Nº 179. Caracas – Venezuela. Pág/s. 163 a 177.
- FERRERES, V. S. Y MOLINA, E. (1995): *La preparación del Profesorado para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU. Pág/s. 197 a 251.
- FERRERES, V. (Coordinador) (1997): *El desarrollo profesional del docente: evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Barcelona: Editorial Oikos Tau.
- FERRERES, V. E IMBERNON, F. (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- FERRERES, V. S. (2002): "La profesionalidad" en JIMÉNEZ, B. y MEJÍAS, R. (Coords.): *Formación profesional: Orientaciones y recursos*. Barcelona: Praxis. Págs.: 151-164.
- FERRERES, V. S. y GONZÁLEZ, A. P. (2005). *La evaluación en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Praxis (En prensa).
- FESTINGER, L. Y KATZ, D. (Compiladores) (1975): *Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- FINKEL, S. (1987): "Política educativa y hegemonía". *Revista de Educación*, Nº 284, Setiembre-Diciembre. Madrid. Pág/s. 77 a 88.
- FINKEL, S. (1990): "Formación docente durante la transición democrática en España", en DUCOING WATY, P. Y RODRÍGUEZ OUSSET, A. (Compiladoras): *Formación de Profesionales de la Educación*. Publicación del Seminario

- Internacional sobre Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación. UNAM-UNESCO-ANUIES. México. Pág/s. 357 a 361.
- FINKEL, S. (1990): "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la "nueva derecha"", en *Revista Argentina de Educación*. Año VII (Nº 14). Buenos Aires. Pág/s. 7 a 24.
- FILMUS, D. (1996): *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Buenos Aires: Editorial Troquel.
- FOLLARI, R. (1992): *Práctica educativa y rol docente. Crítica del instrumentalismo pedagógico*, Buenos Aires: Editorial Aique.
- FOUCAULT, M. (1969): *Las palabras y las cosas*. Editorial S XXI. 2º Edición.
- FOUCAULT, M. (s/f): *Las redes del poder*, Bs. As.: Editorial Almagesto
- FOUCAULT, M. (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. S XXI Editores. 1º Reimpresión argentina.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. Y GIANNI, M- (Compiladores) (2000): *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Centro de Estudios Multidisciplinarios. 2º Edición.
- GAGLIANO R. Y CAO C. (1996): Educación y Política: Apogeo y decadencia en la Historia Argentina reciente (1945-1990), en LOZANO C. y PUIGGRÓS A. (Compiladores): *Historia de la Educación en Iberoamérica (1945-1992)*. Tomo I, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. Pág/s. 27-58.
- GENTILE, P. (1994): *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires: Editorial CEAL.
- GENTILE, P. (2000): "Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa". En *Análisis político y propuestas pedagógicas, Actas del Congreso Internacional de Educación: "Educación, crisis y utopías"-UBA*. Tomo I. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Pág/s. 129 a 139.
- GIDDENS, A. (1996): *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, Madrid: Editorial Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1989): "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad". En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Akal. Pág/s. 166 a 187.

- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.(1989): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988b): "Profesionalización docente y cambio educativo", Universidad de Valencia, mimeo.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1997): *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): *Comprender y Transformar la enseñanza*, Madrid.: Editorial Morata.
- GIROUX, H. (1987): "La Formación del Profesorado y la ideología del control social". *Revista de Educación*. Nº 284, Madrid. Pág/s. 53 a 74.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Editorial Paidós.
- GOETZ, J. P. Y LE COMPTE, M. D. (1998): *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- GOODE, W. J. Y HATT, P. K. (1975): *Métodos de Investigación Social*. México: Editorial Trillas.
- GUBA, E. G. (1989): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Akal. Pág/s. 148 a 165.
- GVIRTZ, S. (1999): "Entrevista a Antonio Viñao Frago. Historia, textos y contextos". *Revista Propuesta Educativa*. Año 10 (Nº 21), Buenos Aires. Pág./s 102 a 108.
- IANNI, O. (2001): "Las Ciencias Sociales y la Modernidad – Mundo". En CASTEL, R.; TOURALINE, A., BUNE, M., IANNI, O. Y GIDDENS, A.: *Desigualdad y Globalización. Cinco Conferencias*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y Ediciones Manantial. Pág/s. 81 a 118.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación del profesorado*, Barcelona: Ed. Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- ISUANI, E.; LO VUOLO, R. Y TENTI FANFANI E. (1991): *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editorial.
- ISUANI, A.; FILMUS, D. Y OTROS (Compiladores) (1998): *La argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

- IRANZO, P. Y FERRERES, V. S. (en prensa): *“Investigar la Formació Permanent del Professorat per a millorar els processos de desenvolupament professional i la qualitat dels programes i institucions organitzadores”*. Universitat Tarraconensis. Revista de Ciències de l’Educació. (En Premsa).
- JIMÉNEZ, B. Y MEJÍAS, R. (Coords.): *Formación profesional: Orientaciones y recursos*. Barcelona: Praxis.
- JIMÉNEZ, B. (en prensa): “La Evaluación del Profesorado”. En FERRERES, V. S. y GONZÁLEZ, A. P.: *La evaluación en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Praxis. Pág/s. 347 a 398.
- JONES, M. P. (2002): “Una evaluación de la democracia presidencialista argentina”. En MAINWARING, S. –SOBERG SHUGART, M. (Compiladores): *Presidencialismo y democracia en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Pág/s. 213 a 253.
- KLIKSBERG, B. S/F): *El rediseño del Estado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Parte II. (Edición agotada)
- LANZA, H.; LIENDRO, E. Y HILLERT, F. (1990): *"Algunas reflexiones sobre programas y planes de estudio para la Formación Docente"*, Buenos Aires: FLACSO, Materiales de Discusión N° 8.
- LARROSA, J. (Editor) (1995): *Escuela, Poder y Subjetivación. Genealogía del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- LASKI, H. (1961): *El liberalismo europeo*, México: FCE Editor
- LECHNER N. (1985): *Estado y política en América Latina*, S XXI Editores. Epílogo. Pág/s. 300 a 344.
- LEGARRALDE, M. R. (1999): "La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 10 (N° 21), Buenos Aires. Pág/s. 38-43.
- MAINWARING, S. –SOBERG SHUGART, M. (2002): “Presidencialismo y democracia en América Latina: revisión de los términos del debate”. En MAINWARING, S. –SOBERG SHUGART, M. (Compiladores): *Presidencialismo y democracia en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Pág/s. 19 a 64.
- McLAREN, P. (1984): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- McLAREN, P. (1995): *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: S XXI Editores.

- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Ed. Paidós.
- MARCELO GARCIA, C. (1995): *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*.
Barcelona: Editorial Universidad de Barcelona. Pág/s. 172 a 207, 238 a 280.
- MARCELO GARCIA, C. (1995) "Estrategias de análisis de datos en investigación educativa", en Manual de Entrenamiento: Evaluación de Procesos y Actividades Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla. Pág/s. 39 a 61.
- MARUCCO, M. (1989): "Formación de Maestros?". En GOLZMAN, G. – LÓPEZ, D. (Coord.): *Atención: maestros trabajando*. Buenos Aires: Editorial Libros del Quirquincho.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (1996): " Poder y conciencia". En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 253, Barcelona. Pág/s. 78-84.
- MAS, E. Y OTR. (1998): "La escuela en Salta. Cambios y permanencias". En PUIGGRÓS, A. (dirección) – OSSANA, E. (Coordinación): *La educación en las provincias (1945-1985*. Tomo VII, Buenos Aires: Editorial Galerna. Pág/s. 211-252.
- MENIN, O. (1993): "Editorial". En *Revista del IIICE-UBA*. Año V, N° 7, Buenos Aires. Pág. 1.
- MENIM, O. (1998): "Una experiencia alternativa de Formación Docente: el MEB". En BIRGIN, A. ET. AL (Comp.): *La Formación Docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias*, Buenos Aires: Editorial Troquel. Pág/s. 105 a 113.
- MINISTERIO DE EDUCACION. SUBSECRETARIA DE EDUCACION BASICA. UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2001): Zoppi A. M - Universidad de Misiones, "Políticas Educativas y Profesionalización Docente. Una experiencia de acreditación" (1999-2000), Resumen de Investigación Código 902001 en Base de Datos de Relevamiento de Investigaciones, <http://inv.me.gov.ar>
- MINISTERIO DE EDUCACION. SUBSECRETARIA DE EDUCACION BASICA. UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2001): Racedo J.- Universidad Nacional de Jujuy, "Modelos de Identidad Docente en la Transformación Educativa. Los maestros jujeños y su contexto social" (1997-2000), Resumen de Investigación Código 902002 en Base de Datos de Relevamiento de Investigaciones, <http://inv.me.gov.ar>

- MORGADE, G. (1993): "¿Quiénes fueron las primeras maestras?". *Revista del IIICE-UBA*. Año II (Nº 2), Buenos Aires. Pág/s. 52 a 60.
- MORGADE, G.; SIMÓN, J. Y GREGO, M. (1994): "La formación docente: un debate pendiente. Apuntes sobre un encuentro de educadores". *Revista Argentina de Educación*. Año XII (Nº 21). Buenos Aires. Pág/s. 73-85.
- MURILLO, S. (1995): *Foucault: Saber – Poder*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común.-U.B.A..
- NARODOWSKI, M. (1994): "La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires". *Anuario del IEHS*, Tandil, Buenos Aires. Pág/s. 255-277.
- NARODOWSKI, M. (1995): "La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas históricas". *Revista Propuesta Educativa –FLACSO*. Año 6 (Nº 13), Buenos Aires. Pág/s. 19 a 23.
- NARODOWSKI, M. 1996): "El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina". En Cucuzza, H. R. (Compilador): *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. Pág/s. 269-280.
- O'DONELL, G. (1985): "Las fuerzas armadas y el estado autoritario del cono sur de América Latina". En Lechner N. (Compilador): *Estado y Política en América Latina*, México: Ed. S XXI. Pág/s. 199-235
- O'DONELL, G. (1996): *El Estado Burocrático Autoritario. Triunfos, derrotas y crisis*, Buenos Aires: Editorial de Belgrano. 2º Edición.
- O'DONELL, G. (1992): "Estado, democratización y ciudadanía", versión previa. En Conferencia "Democracia, mercados y reformas estructurales en América Latina", North South Center- CEDES, marzo. Buenos Aires.
- O'DONELL, G. (2001): "Hay síntomas de muerte de nuestra democracia". VEIRAS, N.: Entrevista a, *Diario Página 12*, 17-08.
- O'DONNELL, G. (2002): "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina" en Méndez J. – O'DONNELL, G. Y PINHEIRO, P. S. (Compiladores): *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Pág/s. 305 a 336.
- ORTEGA, F. (1987): "Un pasado sin gloria: la profesión de maestro". *Revista de Educación*, Nº 284, Madrid. Pág/s. 19 a 38

- OSZLAK, O. (1984): *Políticas Públicas y Regímenes Políticos: Reflexiones a partir de algunas experiencias Latinoamericanas*, Bs. As.: CEDES.
- OSZLAK, O. (1997): *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*, Editorial Planeta.
- OSZLAK, O. (1998): Los miedos cambiados y otros escritos, Buenos Aires: Colección de textos éditos e inéditos presentados a la Editorial Paidós para Publicación.
- OSZLAK, O. (S/F): "Estado y sociedad: las nuevas fronteras", en Kliksberg B.: El rediseño del Estado. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Parte II.
- OSSENBACH SAUTER, G. (1993): "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (S XIX - XX)". *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 1, Madrid: OEI. Pág/s. 105-113.
- PAVIGLIANITI, N. (1991): "Políticas educativas. Contextos. Situación de la Universidad". *Revista Argentina de Educación*. Año IX Nº 16, Buenos Aires. Pág/s. 7 a 28.
- PAVIGLIANITI, N. (1991): *Neoconservadurismo y educación, un debate silenciado en la Argentina del '90*. Buenos Aires: Editorial Libros del Quirquincho.
- PAVIGLIANITI, N. (1993): "Notas introductorias al marxismo clásico. Concepción del Estado y de la Educación". Buenos Aires. Mimeo.
- PEDRÓ, F. (1993): "Estado y Educación en Europa y los Estados Unidos". *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid. Nº 1 Pág/s. 59-93.
- PINTO, J., (Compilador) (1996): "El neoconservadurismo y su proyección ideológica". En *Las nuevas democracias del Cono Sur: cambios y continuidades*. Buenos Aires: UBA, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común (C.B.C.), Parte I. Pág/s. 15 a 87.
- PINTO, J. (Compilador) (2001): *Introducción a la Ciencia Política*. Buenos Aires: EUDEBA. Tercera Edición.
- POPKEWITZ, T. (1986): *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Editorial Mondadori.
- POPKEWITZ, T. (1988): "Ideología y formación social en la Formación del Profesorado. Profesionalización e intereses sociales". *Revista de Educación*, Nº 285, Madrid: MEC. Pág/s. 125 a 148.
- POPKEWITZ, T. (1990): *Formación del Profesorado. Tradición, teoría y práctica*, España: Servei de Publicacions, Universitat de Valencia.

- POPKEWITZ, T. (1994): "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas". *Revista de Educación*, N° 305, Madrid: MEC. Pág/s. 103 a 137.
- POPKEWITZ, T. Y PEREYRA, M. (1994): " Estudio comparado de las prácticas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa". En POPKEWITZ, T. *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor. Pág(1994): /s. 53 a 68.
- POPKEWITZ, T. (1995): "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente". *Revista Propuesta Educativa –FLACSO*. Año 6 (N° 13), Buenos Aires. Pág/s. 30 a 43.
- POPKEWITZ, T. (1997): *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Editorial Morata, Reimpresión, (1º Edición: 1994).
- POPKEWITZ, T. Y BRENNAN, M. (2000): "Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares". En POPKEWITZ, T. Y BRENNAN, M. (Compiladores): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor. Pág/s. 17 a 52.
- PUIGGRÓS, A. (1990): *Sujetos, disciplina y currículum*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PUIGGRÓS, A (1990): "Sistema Educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino". *Revista Propuesta Educativa*, Año 2 (N°2), Buenos Aires: Miño y Dávila Editor. Pág/s. 40-48.
- PUIGGRÓS, A. (Dirección) (1991): *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (Dirección) Y BERNETTI, J. L. (1993): *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (Dirección) Y CARLI, S. (Coordinación) (1995): *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Tomo VI. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (1996): "Educación neoliberal y quiebre educativo". *Revista Nueva Sociedad*. N° 146. Caracas, Venezuela. Pág/s. 90 a 101.

- PUIGGRÓS, A. (Dirección) (1997a): *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires. : Editorial Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (1997b): *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (Dirección) Y OSSANA, E. (Coordinación) (1998): *La educación en las provincias (1945-1985)*. Tomo VII. Buenos Aires: Editorial Galerna. Pág/s. 211 a 252.
- PUIGGRÓS, A. (1999): *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- PUJADAS MUÑOZ, J. J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos Núm. 5.
- RAMA, G. W. (1987): *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. CEPAL – UNESCO- PNUD. Tomos I y II. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- REDONDO, P. Y THISTED, S. (1999): “Las escuelas primarias en los márgenes: Realidades y futuro”. En PUIGGRÓS, A. (1999): *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Pág/s. 143 a 189.
- REMEDI, E. Y ORNELAS, G. (1993): “Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas en México”. *Revista del IIICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – UBA)*. Año II N° 2. Pág/s. 32 a 36.
- RESPUELA, S. (1996): "Las transiciones a la democracia en América Latina. Las teorías de los '80 desde los '90". En PINTO, J. (Compilador): *Las nuevas democracias del Cono Sur: cambios y continuidades*. Parte II. Buenos Aires: UBA, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común (C.B.C.). Pág/s. 177 a 213.
- RODRIGUEZ GOMEZ, G.; GIL FLORES, J. Y GARCIA JIMENEZ, E. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RUÉ, JOAN (1996): “Concepciones y prácticas”. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 253. Barcelona. Pág/s. 58 a 64.
- RUIZ, J, (1997): “Análisis de contenido”. En *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. Pág/s. 191 a 209.

- SABATO, H. Y TIRAMONTI, G. (1995): "La Reforma desde arriba. Política educativa en el gobierno de Menem". *Revista Punto de Vista*, N° 53, Noviembre. Pág/s 30 a 37.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): El tratamiento de los datos. En *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Editorial Akal. Pág/s. 115 a 136.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): "La formación inicial. El currículum del nadador". *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220. Pág/s. 50-54.
- SIRVENT, M. T. (1996): "El proceso de Investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico". Ficha I de Cátedra . Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- SIRVENT, M. T. (s/f): Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación, Ficha III, Seminario de la Maestría en Didáctica, UBA 1996-99. Mimeo.
- SOUTHWELL, M.(1995): "Historia y formación docente". *Revista del IIICE*, Año V (N° 7). Buenos Aires. Pág/s 10-16.
- SOUTO, M. (s/f): "Tendencias actuales de la Formación Docente", Facultad de Filosofía y Letras - UBA, Buenos Aires. Mimeo.
- STAKE, R. (1998): *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Editorial Morata. Pág/s. 94 a 104.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del Currículum*, Madrid: Editorial Morata.
- STRADA SAENZ, G. (1996): "El Menemismo. Consolidación democrática y desafío institucional". En PINTO, J. (Compilador): *Las nuevas democracias del Cono Sur: cambios y continuidades*, Buenos Aires: UBA – Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común (C.B.C.). Pág/s. 129 a 166
- SUAREZ, D. (1993): "Formación Docente y Prácticas Escolares. Notas para el estudio de una compleja relación". *Revista del IIICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – UBA)*. Año II (N° 2). Pág/s 38 a 51.
- SUAREZ, D. (1994): "Formación docente, currículum e identidad. Aportes para la comprensión crítica de la construcción social del magisterio". *Revista Argentina de Educación*. N° 22, Buenos Aires. Pág/s. 29 a 56.
- STENHOUSE, L. (1993): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. 2º Edición. Pág/s 27 a 43.

- TADEU DA SILVA, T. (1998): "*Educación poscrítica, currículum y formación docente*". En BIRGIN, A.; DUSSEL, I; DUSCHATSKY, S. y TIRAMONTI, G. (Compiladoras): *La Formación Docente, Cultura, Escuela y Política. Debates y Experiencia*, Buenos Aires.: Editorial Troquel Buenos Aires . Pág/s. 21 a 34.
- TAMARIT, J. (1988): "La función de la escuela. Conocimiento y poder". *Revista Argentina de Educación*, Año VI (Nº 10), Buenos Aires. Pág/s. 9 a 31.
- TAMARIT, J. (1997): "Escuela crítica y formación docente" en *Revista Crítica Educativa* Nº 2. Pág/s. 17-28.
- TARDIF, M.; FIGUEROA, L.; CIVIDINI, M. Y MUJAWAMARIYA, D. (2000): "La formación de maestros en Europa y América del Norte según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza". En *Revista Propuesta Educativa*. Año 10 (Nº 20), Buenos Aires. Pág/s. 49 a 60.
- TAYLOR, S. J. – BODGAN, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- TEDESCO, J. C. (1973): "El Positivismo Pedagógico Argentino" en *Revista de Ciencias de la Educación*. Año III (Nº 9), Buenos Aires. Pág/s. 23 a 32.
- TEDESCO, J. C. (1982): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- TEDESCO, J. C.; BRASLAVSKY, C. Y CARCIOFFI R. (1985): *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano (GEL).
- TEDESCO, J. C. (1992): "Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa". En GALLART M. A., *Educación y Trabajo*, CINTERFOR/CIID-CENEP, Pág/s. 19 a 31.
- TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la educación*, Madrid: Editorial Anaya.
- TEJADA, J. (1997): *El proceso de investigación científica*. Barcelona: La Caixa.
- TENTI FANFANI, E. (1995a): *La escuela vacía, deberes de Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- TENTI FANFANI, E. (1995b): "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente". *Revista del IIICE*, Año V (Nº 7), Buenos Aires. Pág/s. 17-25.
- THISTED, S. (1995): "Trabajar de maestro en escuelas urbano-marginales". *Revista Propuesta Educativa*. Año 6 (Nº 13), Buenos Aires. Pág/s. 71 a 75.

- TIRAMONTI, G.; BRASLAVSKY, C. y FILMUS D. (Compiladores) (1995): Las transformaciones de la educación en diez años de democracia. Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma. Pág/s. 65-106.
- TIRAMONTI, G. (1998): "Regulación social y Reforma educativa". En BIRGIN ET. AL (Comp.): *La Formación Docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias*, Buenos Aires: Editorial Troquel. Pág/s. 73 a 80.
- TIRAMONTI, G. (2001): *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- TORRES, C.A. (1996): *Las secretas aventuras del orden.Estado y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- TORRES RIVAS, E. (1985): "La Nación: problemas teóricos e históricos". En Lechner N.: *Estado y política en América Latina*. México: S XXI Editores. 3º Edición. Pág/s. 87 a 131.
- TOURAINÉ, A. (2001): "El fin de la ola liberal". En CASTEL, R.; TOURAINÉ, A., BUNE, M., IANNI, O. Y GIDDENS, A.: *Desigualdad y Globalización*. Cinco Conferencias. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y Ediciones Manantial. Pág/s. 29 a 42.
- TRILLA BERNET, J. (1996): "Pasado y presente". *Cuadernos de Pedagogía*.. Nº 253, Barcelona. Pág/s. 14-19.
- VALERO IGLESIAS, L. F. (2000): "Educación y solidaridad. Una nueva relación". En VALERO IGLESIAS, L. F. Y BRUNET ICART, I.: *Políticas educativas de fin de siglo*. Universidad Rovira i Virgili. Policopiado. Pág/s. 1 a 12.
- VERON, E. (1998): *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa Editorial. Pág. 88 a 150.
- VIOR, S. (1990): "Proceso de conformación del sistema educativo argentino con referencia a la última dictadura militar". En DUCOING WATY, P. Y RODRÍGUEZ OUSSET, A. (Compiladoras): *Formación de Profesionales de la Educación*. Publicación del Seminario Internacional sobre Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación. UNAM-UNESCO-ANUIES. México. Pág/s. 351 a 355.
- VIOR, S- BRUSILOVSKY, S. (1992): "Ley Federal de Educación". *Revista Argentina de Educación*. Año X (Nº 18), Buenos Aires. Pág/s. 7 a 16.

- VIOR, S. – MISURACA, M. R. (1998): "Conservadurismo y formación de maestros".
Revista Argentina de Educación. Año XVI (Nº 25), Buenos Aires. Pág/s 7 a 25.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Editorial Morata.
- WALZER, M. (1994): "Exclusión, injusticia y el Estado democrático". *Revista de Ciencias Sociales – UBA*. 18 de Agosto. Pág/s. 13 a 16.
- WITTROCK, M. (Org.) (1990): *La Investigación de la Enseñanza. I*. Barcelona: Editorial Paidós Educador/M.E.C.
- WITTROCK, M. (Org.) (1989): *La Investigación de la Enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Editorial Paidós Educador/M.E.C.. Pág/s. 191 a 301.
- ZEICHNER, K. (1993): "El maestro como profesional reflexivo". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 220. Pág/s. 44-49
- ZERMEÑO, S. (1985): "Las fracturas del estado en América Latina". En LECHNER, N.: *Estado y política en América Latina*. México: S XXI Editores. Pág/s. 60 a 86.

FUENTES

- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA PVCIA. DE SALTA,(1987): Gobernadores Constitucionales de Salta, mimeo
- ARCHIVO DE LA LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE SALTA, Sección Hemeroteca, Carpeta Nº 27: "Educación", Años 1991-1996
- ARCHIVO DE LA LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE SALTA, Sección Boletín Oficial
- ARCHIVO DE DIARIO EL TRIBUNO (1980-1981), Notas periodísticas, Salta.
- BOLETIN OFICIAL DE LA REPUBLICA ARGENTINA, de fecha 22-12-1920, Año XVIII Nº 5105
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (1969): Reglamento General de Escuelas: Provincia de Salta
- DIRECCIÓN GRAL. DE ENSEÑANZA SUPERIOR : Resoluciones, Planes, Programas, Ministerio de Educación, Salta, Argentina
- ESCUELA NORMAL MIXTA DE SALTA: Presupuesto de Gastos para el año 1984. Folio 33.

ESCUELA NORMAL MIXTA DE SALTA: Personal Docente () en el año de 1984.Folio 46. ESCUELA NORMAL MIXTA DE SALTA: Organización de Personal Directivo y Docente. Fs. 1

ESCUELA NORMAL MIXTA DE SALTA: Acta de Visita del Supervisor Juan Cassani. Fs. 39 a 41.

ESCUELA NORMAL MIXTA DE SALTA: Revista Homenaje en el Centenario de Fundación de la Escuela, 2002.

ESCUELA NORMAL REGIONAL DE ROSARIO DE LA FRONTERA: Registro de Matrícula del Año 1920. Fotocopiado.

ESCUELA NORMAL REGIONAL DE ROSARIO DE LA FRONTERA: Nota de Apertura en LIBRO HISTORIAL, de fecha 26- 06- 1952.

ESCUELA NORMAL REGIONAL DE ROSARIO DE LA FRONTERA. ACTA N° 3 de Evaluación de Alumnos de fecha 04-09-1917.

ESCUELA NORMAL DE CAFAYATE: Acta N° 1 de concreción de un establecimiento secundario a partir de 1963.

ESCUELA NORMAL DE CAFAYATE: Acta N° 2 de la Comisión Organizadora, definición de apertura de una Escuela Normal y organización del plantel docente, de fecha 08-01-1963.

ESCUELA NORMAL DE CAFAYATE: Acta N° 3, de constitución de la Sociedad Cooperadora de la Escuela, de fecha 03-02-1963.

ESCUELA NORMAL DE CAFAYATE: Acta N° 4, de apertura de Inscripción a 1° Año en la Escuela, de fecha 04-02-1963.

ESCUELA NORMAL DE CAFAYATE: Acta N° 5, de apertura de Concurso de Títulos y Antecedentes para el Profesorado de la Escuela, de fecha 08-02-1963.

ESCUELA NORMAL DE CAFAYATE: Acta N° 6, de actuación del Jurado que selecciona el Profesorado para desempeñarse en las cátedras de la Escuela, de fecha 10-03.1963.

ESCUELA NORMAL DE CAFAYATE: Acta N° 7, de declaración de la apertura de clases, por el Dr. Del establecimiento, de fecha 11-03.1963.

ESCUELA NORMAL DE CAFAYATE: Acta de Posesión del Organizador del establecimiento, de fecha 29-10-1965.

ESCUELA NORMAL DE CAFAYATE: Acta de iniciación de cursos de la Escuela como Instituto oficializado, de fecha 29-10-1965.

COLEGIO NACIONAL DE METAN: Acta de inicio de funcionamiento y SECCION
COMERCIAL ANEXA, de fecha 25-04-1955.

COLEGIO NACIONAL DE METAN: Actas de Supervisión, de fecha 23 y 24-06-1955, fs.
3 a 9.

COLEGIO NACIONAL DE METAN: Actas de Supervisión al Colegio Nacional, a la
Sección Comercial Anexa y al PRIMER AÑO DEL MAGISTERIO, de fecha 07-
10-1959, fs. 17 a 20.

COLEGIO NACIONAL DE METAN: Actas de constitución de Tribunal Calificador del
Curso de Magisterio Anexo, de fecha 05-11-1959, fs. 3 a 6 del Libro de Actas de
Supervisión.

ESCUELA NORMAL DE J. V. GONZALEZ: Acta N° 1, de constitución de la Comisión
de organización y administración del establecimiento secundario anexo al Colegio
Nacional, de fecha 22-12-1958.

ESCUELA NORMAL DE J. V. GONZALEZ: Certificación del Libro de Actas del nuevo
establecimiento, por el Juez de Paz, de fecha 17-12-1958.

ESCUELA NORMAL DE J. V. GONZALEZ: Acta N° 2, de organización de actividades
del nuevo establecimiento, de fecha 22-12-1958.

ESCUELA NORMAL DE J. V. GONZALEZ: Actas N° 3, de organización de actividades
del nuevo establecimiento, de fecha 05-02-1959.

ESCUELA NORMAL DE J. V. GONZALEZ: Acta N° 4, de designación de Rector del
nuevo establecimiento.

ESCUELA NORMAL DE J. V. GONZALEZ: Acta N° 1, de toma de posesión de la
Rectora del establecimiento, creado éste por Decreto 2083/85 y Resolución
Ministerial N° 152/85, de fecha 17 -04-1986.

ESCUELA NORMAL DE J. V. GONZALEZ: Acta N° 2, de Inspección de Enseñanza y
apertura de los cursos del establecimiento, oficializado, de fecha 17-04-86.

ESCUELA NORMAL DE J. V. GONZALEZ: Historia de la Escuela, del Libro Historial,
p. 5 a 8.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SALTA (1983-1987): Educación. El pueblo debe
saber

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SALTA (1983-1987): La prosperidad salteña.
Mensaje del Gobernador Roberto Romero

- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SALTA (1987): Mas y Mejor Educación.
Educación Popular (1983 - 1987)
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SALTA (1987-1991): Mensaje a la Legislatura .
Informe al pueblo de la Provincia. "A pesar de la crisis sembramos futuro".
Reforma del Estado
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SALTA (1993): Mensaje a la Asamblea
Legislativa. Gobernador Roberto A. Ulloa, 1º de Mayo de 1993
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SALTA (1998): La decisión de Transformar Salta.
Mensaje a la Asamblea Legislativa, 1º de Mayo
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SALTA (1998): Mensaje del Gobernador de la
Provincia Dr. Juan Carlos Romero
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SALTA (2000): La Primera Etapa. Del desarrollo
de la provincia de Salta. Análisis político, social, jurídico y económico sobre la
transformación y modernización del Estado
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SALTA (2001): Mensaje del Sr. Gobernador ante
la Honorable Asamblea Legislativa, "Es la hora de defender a Salta", 1º de Abril
de 2001
- LEY DE EDUCACIÓN COMÚN PARA LA PROVINCIA DE SALTA Nº 16957954.
- LEY DE TRANSFERENCIA Nº 24049/91.
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN (DE LA NACIÓN ARGENTINA) Nº 24.195/93.
- LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR (DE LA NACIÓN ARGENTINA) Nº 24.521/95.
- LEY DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SALTA Nº 6829/95
- MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PUBLICA DE LA REPUBLICA
ARGENTINA: Creación de Escuelas Normales Rurales y Plan de Estudios, de
fecha 27-02-1909.
- MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PUBLICA DE LA REPUBLICA
ARGENTINA: Modificación del Art. 81 del Reglamento General de las Escuelas
Normales, de fecha 27 – 02- 1909.
- MINISTERIO DE GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SALTA (s/f): Legislación Nacional y
Provincial en materia de educación, Secretaría de la Gobernación: Depto. de
Coordinación Técnico-Administrativa de la Dirección Gral. de Asuntos Legales y
Técnicos.

MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA. DIRECCION NACIONAL DE INFORMACION, DIFUSION, ESTADISTICA Y TECNOLOGIA EDUCATIVA. CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA (1988): Legislación Educativa; Resolución Ministerial N° 530/88. Currículum académica. Maestros de Educación Básica; Dirección Nacional de Educación Superior. Buenos Aires: Dinedete.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA (1989): Gobierno Menem: Unidad Nacional y Transformación Educativa. Discursos del Sr. Presidente de la Nación Dr. Carlos S. Menem y del Sr. Ministerio de Educación y Justicia Prof. Antonio F. Salonia, Bs. As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA - CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (1990): "Unidad, Imaginación y Solidaridad en la crisis". Salta

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE (1991): Documento Base I.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE (1991): Documento Base II.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA - CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN - (1993): Resolución N° 32 y Documento A 3 "Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente".

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA - CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN - (1994): Resolución N° 36 y Documento A 9 "Red Federal de Formación Docente Continua".

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA - CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN - (1996): Resolución N° 52 y Documento A 11 "Bases para la organización de la Formación Docente".

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA - CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN - (1997): Resolución N° 63 y Documento A 14 "Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua".

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA -
CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN - (1998): Resolución N°
86 y Documento E 2 “Criterios para la conformación y el funcionamiento de las
unidades de evaluación de la Red Federal de Formación Docente Continua”.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (1999):
La Educación Superior en Argentina. Una visión compartida, UNESCO:
Conferencia Mundial sobre Educación Superior
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2000):
Informe Final Evaluación Externa. Universidad Nacional de Salta. CONEAU
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (s/f): Política Educativa, Bases
Culturales, Serie Pensamiento Fundamental N°2, Argentina
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (1996):
Reportaje a J. C. TEDESCO en *Revista Zona Educativa*, N° 21, Buenos Aires
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA (1989): Gobierno Menem: Unidad
Nacional y Transformación Educativa. Discursos del Sr. Presidente de la Nación
Dr. Carlos S. Menem y del Sr. Ministerio de Educación y Justicia Prof. Antonio F.
Salonia, Bs. As.
- MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE
SALTA (1972): Decreto N° 4649, de Creación de la Escuela de Música.
- MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE
SALTA (1975): Decreto N° 2603, de Creación del Profesorado en Lenguas Vivas.
- MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE
SALTA (1977): Decreto N° 1046, de aprobación del Plan de Estudios para la
Carrera de Profesorado de Jardín de Infantes.
- MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE
SALTA (1979): Decreto N° 225, de creación, con carácter experimental, de la
carrera de Profesorado de Jardín de Infantes en la ciudad de Tartagal
(departamento Gral. José de San Martín).
- MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE
SALTA (1982): Decreto N° 754, de un Profesorado para la Enseñanza Primaria
(nivel Terciario) en Embarcación).
- MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE
SALTA (1983): Decreto N° 1137, de Creación del Profesorado de nivel Terciario

de Tartagal (Profesorado de Jardín de Infantes y Educación Especial); Resolución N° 932, de creación de una Unidad Educativa de Formación Docente de Nivel Terciario en Orán (Profesorado de Educación Especial).

MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE SALTA (1983): Decreto 793 de Creación del Instituto Superior del Profesorado de Salta.

MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE SALTA (1984): Resolución N° 458, de creación del Profesorado en Ciencias Jurídicas. Sociales y Políticas, Profesorado en Ciencias Económicas y rofesorado en Ciencias Químicas y Biológicas en el Instituto Superior del Profesorado Salta; Resolución N° 1189, de Creación del Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Rural en la localidad de Hipólito Irigoyen – Departamento Orán; Resolución N° 1789, de creación del Profesorado para la Enseñanza Media en Matemática en J. V. González.

MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE SALTA (1985): Resolución N° 234, de creación del Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Rural en la localidad de El Tala; Resolución N° 235, de creación del Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Rural en la localidad de El Carril; Resolución N° 291, de creación del Profesorado de Matemática y Física en la localidad de Gral. Güemes; Resolución N° 338, de implementación del Plan de Estudios para el Magisterio con Orientación Rural a aplicarse en los Profesorados de H. Irigoyen y Tartagal; Resolución N° 412 de los Profesorados de Geografía e Historia y Ciencias Químicas y Biológicas en Rosario de la Frontera; Resolución N° 467, de aprobación del Plan de Estudios del Profesorado en Ciencias Químicas y Biológicas del Instituto Superior del Profesorado de Salta; Resolución N° 741, de aprobación del Plan de Estudios del Profesorado en Matemática y Contabilidad del Profesorado de nivel Terciario de Tartagal; Resolución N° 863, de creación del Instituto Superior de Formación Docente Rural de la localidad de Prof. Salvador Mazza.

MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE SALTA (1986): Resolución N° 816, de creación del Instituto Superior de Formación Docente Rural en El Galpón – Departamento de Metán; Resolución N° 2335, de Creación del Profesorado para la Enseñanza Primaria con Modalidades,

en El Quebrachal (Departamento Anta); Resolución N° 2337, de creación del Profesorado para la Enseñanza Primaria con Modalidades (Plan Piloto) en Apolinario Saravia; Resolución N° 2336, de creación del Profesorado para la Enseñanza Primaria con Modalidades (Plan Piloto) en Rosario de Lerma y aprobación de Plan de Estudios.

MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE SALTA (1987): Resolución N° 054, de Creación del Profesorado en Ciencias Naturales en los Institutos de nivel Terciario de Tartagal y Superior del Profesorado de Salta; Resolución N° 203 de creación de Post-grado para Profesores de Educación Especial y Jardín de Infantes, para obtener el título de Profesores para la Enseñanza Primaria en el Profesorado de Nivel Terciario de Tartagal; Resolución N° 516, de Aprobación del nuevo Plan de Estudios del Profesorado de Jardín de Infantes y Primer Ciclo Primario con Orientación Rural en el Profesorado de Nivel Terciario de Tartagal; Resolución N° 518, de modificación parcial del Plan de Estudios del Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Rural de H. Irigoyen – Departamento de Orán; Resolución N° 862, de modificación parcial del Plan de Estudios del Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente de J. V. González; Resolución N° 884, de modificación parcial del Plan de Estudios del Profesorado de Jardín de Infantes del Instituto Superior de Formación Docente Rural de H. Irigoyen; Resolución N° 1148, de aprobación del Plan de Estudios del Profesorado de Jardín de Infantes con Orientación Regional en los Institutos Superiores de Formación Docente de El Tala y de Rosario de la Frontera; Resolución N° 1313 de modificación parcial de Plan de Estudios para el Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional en los Institutos Superiores de Formación Docente de El Tala, Tartagal, H. Irigoyen, Pichanal, Embarcación, S. Mazza, El Galpón, El Carril, Gral. Güemes; Resolución N° 1807, de Creación del Instituto Superior de Formación Docente en San Antonio de los Cobres.

MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE SALTA (1988): Resolución N° 187, de Creación del Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional en La Viña; Resolución N° 797, de modificación parcial del Plan de Estudios del Profesorado de Ciencias

Económicas del Instituto Superior del Profesorado de Salta; Resolución N° 843 de aprobación de la adecuación del Plan de Estudios para la carrera Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional en los Institutos de El Tala, Rosario de Lerma, El Carril, El Galpón, El Quebrachal, A. Saravia, Pichanal, H. Irigoyen. Embarcación, Tartagal, S. Mazza, San A. de los Cobres, Gral. Güemes, Colonia S. Rosa; Resolución N° 909, de modificación parcial del Plan de Estudios del Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente de J. V. González; Resolución N° 1274, de creación del Instituto Superior de Formación Docente en Colonia Santa Rosa (Carreras de Profesorado para el Nivel Primario con Modalidades y Profesorado para el Nivel Inicial); Resolución N° 1313, de definición del Plan de Estudios del Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional (modificaciones).

MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE SALTA (1989): Resolución N° 630, de Creación del Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional en Coronel Juan Solá – Rivadavia Banda Norte; Resolución N° 954, de creación del Profesorado de Lengua y Literatura en el Instituto Superior de Formación Docente de Rosario de la Frontera

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SALTA (1990): Decreto N° 246, de Creación del Instituto de Carreras Superiores en la Ciudad de Metán; Decreto N° 954, de creación de la carrera del Profesorado de Historia y Plan de Estudios correspondiente en Instituto de Enseñanza Superior de J. V. González, en Instituto de Enseñanza Superior de Orán, en Instituto Superior de Profesorado de Salta, en Profesorado para la Enseñanza Primaria con Modalidades de Rosario de Lerma; Decreto N° 955 de aprobación de la carrera de Profesorado en Geografía, y Plan de Estudios, a implementarse en los Institutos Superiores de Salta, Gral. Güemes, Orán; Decreto N° 2761, de Creación del Instituto de Carreras Superiores de General Mosconi- Departamento de San Martín.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SALTA (1991): Resolución N° 45, de Creación del Instituto de Carreras Superiores en la localidad de Cachi; Resolución N° 191, de creación de la Carrera del Profesorado de Educación Física del Instituto de Enseñanza Superior del Profesorado de J. V.

González (Depto. De Anta); Resolución N° 245, de Aprobación del Plan de Estudios del Profesorado de Matemática y Física a implementarse en los Institutos Superiores de J. V. González, Rosario de la Frontera y S. Mazza; Resolución N° 295 de implementación de la carrera del Profesorado de Historia en el Instituto de nivel Terciario de Tartagal; Resolución N° 301, de implementación de la carrera de [] Profesorado en Ciencias Biológicas en el Instituto Superior de Formación Docente de H. Irigoyen – Departamento Orán; Resolución N° 333, de implementación del Profesorado en Ciencias Jurídicas y Contables en el Instituto de nivel Terciario de Tartagal; Resolución ° 340, de implementación del Profesorado en Lengua y Literatura en el Instituto de Enseñanza Superior de Gral. Güemes; Resolución N° 584. de aprobación del Plan de Estudios de la carrera Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional de la localidad de Cnel. J. Solá; Resolución N° 1267, de aprobación del Plan de Estudios (aprobado por Res. 1395/87) en el Instituto Superior de Formación Docente de San Antonio de los Cobres.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SALTA (1993):

Resolución N° 518, de aprobación del Proyecto de Innovación Educativa: Formación Docente, a implementarse en el Instituto Superior de Formación Docente Rural de El Carril; Resolución N° 526, de aprobación del Proyecto de “Reformulación de Planes de Estudios a partir de una Estructura Curricular Básica Común”, en el ámbito de la Dirección Gral. de Educación Superior; Resolución N° 530, de aprobación del currículum de la Estructura Curricular aprobada por Res. 526/93; Resolución N° 532, referido a la organización curricular del Profesorado en Biología y su implementación en el Instituto Superior del Profesorado de Salta y en el Instituto de Estudios Superiores de J. V. González; Resolución N° 519, de aprobación del Plan de Estudios de la Carrera Profesorado en Lengua y Literatura; Resolución N° 587, de aprobación del Plan de Estudios del Profesorado de Italiano del Profesorado Superior de Lenguas Vivas.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SALTA (1994):

Resolución N° 144, de aprobación de Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Matemática Y Física y su Regimen de Correlatividades a aplicar en Institutos de J. V. González, Rosario de la Frontera y S. Mazza.

- MINISTERIO DE EDUCACION –PROVINCIA DE SALTA – PROGRAMA DE REFORMAS E INVERSIONES EN EL SECTOR EDUCACION (PRISE) (1994): Reordenamiento y Transformación Curricular de la Formación Docente. Reordenamiento de los Institutos de Formación Docente.
- PODER EJECUTIVO NACIONAL (1985): Decreto N° 2083/1985, de autorización a la organización de un establecimiento de enseñanza media en J. V. González, sobre la base del Instituto J. V. González, bajo dependencia de la Dirección de Enseñanza Media y Superior del Ministerio de Justicia y Educación de la Nación.
- SENADO Y CAMARA DE DIPUTADOS DE LA PROVINCIA DE SALTA (1950): Ley N° 1191, de Creación de la Escuela de Bellas Artes.
- UNESCO (1996): Documento de Política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMAN (s/f): Plan de Estudios de la Carrera del Profesorado en Química para la Enseñanza Media según Resoluciones N° 144/964, 299/968, 065/970. Carpeta de Planes de Estudio. Multicopiado.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMAN (1972): Resolución N° 486, Supresión de aditamento () en título de Profesor en Química.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA (1974): Nota de la Delegada Organizadora del Profesorado en Química al Delegado Interventor del Departamento de Ciencias de la Educación. Fecha 11 de marzo.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA. DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES (1976): Nota dirigida al Departamento de Ciencias Exactas sobre nombres de asignaturas pedagógicas en Planes de Estudios del Profesorado. Fecha 25 de marzo.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA (1978): Resolución N° 176. Plan de Estudios para la Carrera Profesorado en Química.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA (1980): Resolución N° 300-80. Aprobación del Plan de Estudios de la Carrera Profesorado en Matemática y Física. (Modifica Plan 1974).
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA (1981): Resolución N° 071. Aprobación de modificaciones en Plan de Estudios del Profesorado en Química.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA (1981): Resolución N° 072. Aprueba nueva estructura del Plan de Estudios del Profesorado en Matemática y Física.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA. FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS
(1987): Resolución N° 276. Plan de Estudios del Profesorado en Química.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA. FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS
(1996): Resolución N° 475. Aprobación del Proyecto de Plan de Estudios, Carrera
Profesorado en Matemática.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA (1996): Resolución CS N° 190. Ratifica la
propuesta del nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en
Matemática(Res. FCE 475/96)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA (1996): Resolución CS N° 191. Ratifica la
propuesta del nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Física (Res.
FCE 474/96).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA (1997): Resolución CS N° 203. Modifica el
Plan de Estudios de la Carrera Profesorado en Química. Ratifica la propuesta del
nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Química (Res. FCE
180/97)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA (1996): Programa de Autoevaluación.

NOTAS PERIODISTICAS

ADET R. – CORBACHO M. – TEJERINA M. E. (2000): “Vida cotidiana en los ´50”, en
Puntos de Vista, Suplemento de Diario El Tribuno de Salta.

ANDOLFI L. (1999): Universidad Nacional de Salta, en Puntos de Vista-50 Años de El
Tribuno, Salta, p. 183-84.

BORELLI L. (2000): UNSa. Pilar de la investigación y el conocimiento de los salteños, en
El Tribuno, Agenda Cultural, p. 14

CARPETA DOCUMENTAL personal, de la Profesora N. G. de Diez, II Tomos, fotocopias
de Gestión de Gobierno Educativo, Años 1979-80-81

CORBACHO M.- RÍOS M. E. - TEJERINA M. E. - SULCA T. (1983): "Complejo
período histórico de Salta. 1950-1983. Una crisis de 33 años" en Diario El
Tribuno, Salta, 11-12-1983, p. 12-14

EDICION DIARIO EL TRIBUNO (1999): 50 años de El tribuno (1949-1999), Reseña
Histórica de Salta

- EL INTRANSIGENTE (1980): Edición de fecha 25 de marzo.
- EL INTRANSIGENTE (1981): Edición de fecha 06 de marzo.
- EL TRIBUNO (1980): Edición de fechas 11 de Enero, 10 de Febrero, 9 de Marzo, 26 y 29 de Marzo, 25 de Mayo, 08 de Setiembre.
- EL TRIBUNO (1981): Ediciones de fechas 24 de Febrero, 25 de Febrero.
- EL TRIBUNO (1983): Ediciones de fechas 11 de Diciembre, 12 de Diciembre.
- DIARIO ECO DEL NORTE (1991): Edición del 20 de Noviembre.
- DIARIO EL TRIBUNO: Edición de fecha 04 de Junio.
- DIARIO ECO DEL NORTE (1992): Edición de fecha 22 de Mayo.
- DIARIO EL TRIBUNO (1992): Ediciones de fechas 24 y 30 de Junio, 01, 04, 14, 16, 19 y 26 de Agosto.
- DIARIO ECO DEL NORTE (1993): Ediciones de fechas 09 de Mayo, 04 de Noviembre, 28 de Diciembre.
- EL TRIBUNO (1993): Ediciones del 25 y 27 de Junio, 05, 22, 31 de Julio, 17, 23, 26 y 27 de Octubre, 14 de Noviembre, 19 de Diciembre.
- NUEVA PROPUESTA (1994): Ediciones del 11 y 12 de Marzo.
- ECO DEL NORTE (1994): Ediciones de fechas 24 de Febrero, 15 de Marzo.
- EL TRIBUNO (1994): Ediciones de fechas 08 de Enero, 04 y 19 de Febrero, del 09, 11 y 17 de Marzo, 11 y 16 de Diciembre.
- EL TRIBUNO (1999): "Los '90. Consolidación democrática y estabilidad económica, en 1949-1999. 50 años de Diario, Suplemento Especial, Salta, p. 97 a 112
- EL TRIBUNO (1999): "Los '80. Derrumbe de la Dictadura, restauración de la Democracia, en 1949-1999. 50 años de Diario, Suplemento Especial, Salta, p. 82 a 95
- EL TRIBUNO (2000): Selección de Textos: “La larga noche de los bastones largos”, “El último tramo en tiempos violentos”, “La UNSa gana las calles”, “Luego de 23 años de lucha, el triunfo”, en Agenda Cultural Casa de la Cultura. P. 14 a 16.
- EL TRIBUNO (2001): Institutos de Formación Docente, Nómina de, Artículo, 18-03, p. 34.
- POMA E. (2000): “Breve historia del Colegio Juan Carlos Dávalos- 45 Aniversario 25-IV-2000” en Revista La Gauchita de Metán. P. 26, 27.

CAPÍTULO II

ÁMBITO REFERENCIAL

CAPÍTULO II

ÁMBITO REFERENCIAL

II.1. Estudios y enfoques que fundamentan la Investigación

Para fundamentar la presente investigación se intensifica el estudio de tres enfoques teóricos que dan enmarque y explicación a las categorías básicas investigadas: la Formación Docente, el Estado regulador de la política educacional y la configuración de la temática a partir de la interpretación de la opinión de los protagonistas del proceso.

No se trata de análisis directos sino de la extrapolación de argumentaciones y organizaciones categoriales de enfoques, que resultan útiles para aplicar combinadamente en este trabajo, partiendo de su reconocimiento.

a) El enfoque de la **sociología crítica**, en particular del **control social** (Apple, 1987, 1989, 1997, Bernstein, 1993, Foucault, 1989, 1996, Mc Laren, 1984) otorga una serie de categorías que se pueden transferir al estudio de la formación docente. Particularmente los estudios de T. Popkewitz (1986, 1988, 1990, 1994, 1995, 1997) exponen fundamentos y criterios de cómo los procesos de regulación, entre ellos los de formación docente, se cargan de intencionalidad política e ideológica.

b) Para el tratamiento del tema del Estado se analizarán tipos característicos y enfoques interpretativos, considerando su constitución y desarrollo en el contexto latinoamericano y particularmente en la región, extrapolando luego **análisis críticos** que abarquen desde la teoría institucional, la teoría de la dependencia, el estudio de Estado Burocrático Autoritario hasta el Estado Neoliberal, recurriendo a fuentes bibliográficas locales.

c) El tema objeto de estudio implica la relación entre la trama interna de organización y funcionamiento del Estado en tanto estructura de gobierno y su derivación en la implementación de políticas educativas que van configurando procesos de formación docente en Salta, a lo largo de cincuenta años. “() Como rueda dentada en el interior de un modelo más bien funcionalista del Estado y la sociedad ...” (Donald J., en Larrosa J. (Ed.), 1995: 23), el análisis crítico de la acción social permitirá analizar las ideologías de la formación docente. El estudio remeda –en parte- la relación **estructura-acción** o la acción involucrada en la estructura, enfoque adoptado por el desarrollo sociológico europeo hacia las décadas ´80- ´90. El **estructuralismo constructivista** de Bordieu nos presta algunos elementos teóricos para el estudio.

II.2. La interpretación crítica de la Regulación Social

Se interpreta a la Formación Docente como el "elemento estratégico en que las regulaciones sociales y las relaciones de poder se llevan a efecto" (Popkewitz, 1994: 104), correspondiéndose con "múltiples conexiones socio-económicas e ideológicas que median entre las escuelas y la estructura social general" (Giroux, 1987: 75). Dichas conexiones armarían las estructuras superficial y profunda de significado (Popkewitz, 1988: 126), que permiten interpretar cómo el profesor, así como el niño o el conocimiento "son concebidos como productos históricos y como el espacio en que tienen lugar ciertas prácticas, tecnologías y procedimientos institucionales de subjetivación" (Popkewitz, 1994: 131). Dicho de otro modo, "las cuestiones relacionadas con el significado y el objetivo de los programas de formación del profesorado son de naturaleza política" (Giroux, Ob. Cit.: 57). Se traducen en forma de supuestos, creencias y reglas implícitas, legitimando las acciones y prácticas adoptadas en el programa formativo. Impregnan los comportamientos, pautas de lenguaje y acciones que configuran al futuro docente, respondiendo a códigos culturales propios de las estructuras de poder. Trasuntan ideología en tanto "grupo de conceptos, creencias y valores, organizados en ciertos códigos lingüísticos, y circulan [] históricamente en el interior de campos discursivos concretos ..." (Donald J., Ob. Cit.: 25), entre los cuales interesan los mensajes de autoridades educativas, el plan de estudios, entre otros.

Regulan y producen capacidades sociales dado que "la cuestión del control () está con nosotros en la teoría y en la práctica diaria de la vida institucional" (Ibíd.: 14).

Con la expresión regulación social Popkewitz refiere a elementos activos de poder que actúan para generar disciplina en la capacidad de los individuos, interpretando que hay reglas y normas en la práctica social, que pueden leerse como un texto. Hay lenguaje, rituales y comportamientos que suceden en el contexto institucional e impregnan la forma de pensar, sentir, actuar del docente; vertebrando la estructura profunda de su práctica.

El contexto en que ocurre la socialización profesional docente no es estático ni uniforme sino pleno de diferencias políticas y sociales, con la acusada presencia del poder y la tensión del mando o autoridad. De allí derivan una serie de supuestos e implicancias sociales en la actuación docente, movida por "pautas institucionales que constituyen los auténticos significados subyacentes" (Popkewitz 1988: 126) y que se convierten en el "régimen de verdad" que se impone en el estilo de configuración.

“Los programas de formación del profesorado y sus correspondientes escuelas poseen una aparente neutralidad, siendo que () actúan dentro de una estructura social al servicio de intereses dominantes específicos” (Giroux, Ob. Cit.: 54). Interesa que los docentes reconozcan “el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos” (Mc Laren, 1984 :196). De allí la propuesta de autores de trabajar la subjetivación de los docentes (Larrosa, Ob. Cit.).

“Los códigos culturales configuran relaciones de poder” dice Foucault (cf, Ibíd.: 128). Ubicando los mismos se puede llegar a comprender “las relaciones sociales cambiantes y las innumerables posiciones ventajosas desde las que se ejerce el poder” (Ibíd.). Extrapolando al campo de la formación docente, se puede observar su configuración sujeta -o al menos relacionada- con el desarrollo de las estructuras del lenguaje y de la práctica social.

Entre los estilos de discurso de mayor impacto en la interpretación “favorable” de la formación y la práctica docente se debe citar el discurso de la razón instrumental o de la identificación de los medios a través de los cuales se alcanzan satisfactoriamente los objetivos trazados. Desde esta posición se irradia una imagen de pensamiento racional y eficiencia institucional, evitando el reconocimiento de supuestos y relaciones sociales implícitas en las estructuras de poder en la sociedad.

Las pautas de lenguaje que se imponen al docente y en la formación docente, el tipo de organización institucional en que se desempeña laboralmente y la interacción social a que faculta su formación, hacen de aquél un instrumento de mediación entre la autoridad, el poder y la racionalidad con que dicta sus clases. Se trata de todo un proceso de “ingeniería social” que desconoce la influencia -marcada por las nociones de poder, cultura, ideología y hegemonía- en cada situación histórica.

Giroux expresa que “la docencia y la formación del profesorado se contemplan como entes administrativos” (Ob. Cit.: 57) induciendo la incorporación de normas y pautas que permitan construir y legitimar categorías relacionadas con competencia, rendimiento y éxito (Ibíd.). En realidad reconoce que la formación docente actúa como factor de control social e incluye la preparación de los profesores en “aptitudes, actitudes y disposiciones de ánimo que sustentan el orden dominante” (Ibíd.: 71) en un proceso no automático de reproducción y no exento de tensiones y contradicciones a los intereses y cometidos implicados.

Se puede establecer una intrínseca relación entre la tradición histórica, la emergencia del Estado en dicho contexto y la imposición de pautas institucionales. Su interpretación permite entender los propósitos e intereses regulatorios de la formación docente, la significación de los sistemas, el control y la configuración de disposiciones y representaciones desde las cuales se enmarca, moldea, representa y percibe el mundo.

“El currículum era (y sigue siendo) una imposición de conocimiento sobre uno mismo y sobre el mundo que pretendía proporcionar orden y disciplina individual (). La Pedagogía era una práctica orientada a disciplinar, gestionar y crear capacidades sociales del individuo ()” (Popkewitz, 1994: 116). Esta idea de orientación y definición se encuentra en otras expresiones: “[l]a pedagogía vincula las preocupaciones administrativas del Estado con el autogobierno del sujeto” (Popkewitz, 1997: 26) enseñando a encuadrar y clasificar el mundo exterior, así como organizando y configurando la identidad individual. El enfoque es conocido como *de la regulación social* y nos servirá para descubrir los mecanismos por los que los protagonistas de la política educacional en Salta estructuraron estrategias y prácticas de dominio, cuya finalidad ha sido la adhesión a la preservación de intereses y posiciones de gobierno. En este sentido Popkewitz afirma que este tipo de estudios se ubica en la línea de la sociología política.

II.3. Visión crítica del Estado

Pueden llegar a distinguirse categorizaciones y organizaciones a través de las cuales se conforman o configuran percepciones, formas de actuar y concepciones como estrategias de regulación a través de la escolarización que conduce el formador docente, a su vez preparado por el Estado. Popkewitz postula emplear la epistemología social para analizar “los objetos que constituyen el conocimiento escolar en patrones históricamente estructurados y en relaciones de poder” (Ibíd.: 239).

Dado la importancia de esclarecer el concepto de Estado desde el cual los gobiernos de la Provincia armaron las políticas educacionales de formación docente, se revisarán sus enfoques y se delimitarán sus estrategias regulatorias, particularmente en el contexto local.

El Estado puede ser estudiado desde el concepto weberiano de poder legal-administrativo de gobierno o desde las relaciones inter-influyentes de intereses de clase en el gobierno.

La escolarización y la formación docente son ámbitos de acción del Estado sea desde el punto de vista legal o en su dinámica configuratoria de intereses.

Siguiendo el primer enfoque, el Estado organiza, supervisa, certifica y estructura, en suma, conforma la disciplina moral, cultural y social que requiere de la población.

Desde la segunda interpretación, el Estado auspicia y delimita el proceso social de regulación de la voluntad, el deseo y el valor con los que se conforma a los sujetos cívicos y se configuran las prácticas laborales de los docentes.

Pero además “el poder que subyace a los procesos de gobierno es doble: consiste en la capacidad de asignar y reasignar significado y práctica a la organización de los asuntos sociales. En su sentido característico, esta noción de poder supone una soberanía por la que determinados intereses y actores sociales asumen la tarea de dirigir las prácticas habituales” (Ibíd.: 55).

El Estado, teniendo la facultad de precisar, definir las reglas de la relación e imponer las reglas de su práctica, “invierte esta idea de soberanía y se centra, en cambio, en cómo se constituyen los individuos ()” o en la elección de las estrategias y estructuras que deberán asumir las instituciones y organizaciones en las que se transfiere la función de comprometer la intencionalidad y conveniencia del poder.

Concreta el ejercicio de su poder desde la constitución de un marco de relaciones, las que se expresan en forma de grupos, “fuerzas” o individuos que imponen sus intereses sobre los demás; es decir, establece pautas de relaciones para efectuar transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas. Estas a su vez estimulan la regulación de pautas pedagógicas en las unidades escolares bajo la supervisión docente. Es el sentido del poder del Estado como soberanía.

Pero el poder también actúa a través de los efectos que genera mediante la imposición de pautas institucionales, ejemplos o prácticas sociales y discursos. Se trata del poder montado sobre la base del juego de relaciones, adosado a la adquisición de reglas y normas, incorporado con la adopción de estilos de razonamiento y formas de proceder.

Especialmente este tipo de poder subyace en la regulación que se difunde e impone mediante los programas de Formación Docente. “Conviene ver el Estado como la interrelación entre diferentes estratos de pautas institucionales que dan coherencia y seguridad a un cuerpo social a lo largo del tiempo y cómo estas prácticas influyen en la constitución de la pedagogía. Este punto de vista sobre el Estado permite tener en cuenta las relaciones entre las macro y micro-pautas de gobernación, que son más que el mero gobierno, en tanto los conceptos weberianos quedan en sombra” (Ibíd.: 244). Se trata de un

poder que opera, atraviesa y produce relaciones sociales, sobre la base de un trasfondo histórico.

Encontraríamos en la práctica de la región una hibridación entre el Estado como “empresa de dominio que requiere una administración continua” (Weber citado en Pinto, 1995: 142-143), en frecuentes ocasiones estableciéndose una relación de propiedad entre el cuerpo administrativo y los medios de administración (Estado de clases del tipo feudal) y el Estado moderno donde los funcionarios no poseen los medios administrativos.

El Estado moderno se caracteriza por la institucionalización de un orden legal y constitucional independiente, que requiere de una construcción social y política para su estructuración.

Se diferencia la legitimidad y la legalidad del poder, aludiendo el primer concepto al título del poder y el segundo al ejercicio. De allí que se diferencien poderes basados en el poder legal, aunque ilegítimamente constituidos.

En este sentido se han desarrollado en América Latina tipos de Estado edificados sobre la base de la legalidad pero de base ilegítima. En el orden histórico han servido de escenario justificatorio de programas de formación docente con una orientación afín a sus postulados e intereses. Oszlack, por su parte, considera, en base a los estilos de gestión, “tres tipos de regímenes que han tenido difundida vigencia en América Latina en distintos momentos históricos: burocrático-autoritarios, democrático-liberales y patrimonialistas” (1986: 26-27).

De los tres tipos de Estado señalados por Pinto por su aparición en la historia, destaca su pluralidad en el contexto regional, y por ello también serán analizados al combinar sus estrategias de conducción con los propósitos pedagógicos de orientación.

Se trata del Estado absolutista, el Estado liberal y el Estado de bienestar.

Conviene destacar las condiciones o capacidades que reúne el Estado en su organización:

- institucionalización de su autoridad
- diversificación de su control
- internalización de una identidad colectiva
- externalización de su poder (cf. Pinto, Ob. Cit.)

La capacidad pedagógica que instrumenta el Estado sirve como mediadora de las tres primeras condiciones citadas. Es objeto de nuestro trabajo detallar esta operatoria, en lo que respecta al dominio de la Formación Docente en Salta.

La alusión al Estado absolutista tiene que ver con lo que consideramos resabios de su estilo en la región, por lo que parece importante reseñar sus rasgos. En las provincias del norte argentino se observa aún la adhesión de los pobladores al “Señor” dueño de estancias o fincas, así como entre los siglos XVI a XVII los comerciantes se acercaron al rey buscando amparo y protección.

En realidad hasta se puede decir que hay rasgos del dominio feudal -anterior en la historia al Estado absolutista- en Salta y en la zona, dado que se conservan estructuras políticas, sociales, económicas señoriales cuyo poder se extiende sobre las familias que prestan servicios como mano de obra en los campos, los cultivos, el cuidado del ganado. Subsiste aún la imposición de acuerdos de contraprestación, en función del cual el “patrón” permite el acceso de los pobladores a un pedazo de tierra, a cambio de trabajo, pertenencia política y representación social. Son reconocidas las limitaciones de sus derechos ciudadanos, traspasando prácticas feudales a la vida ciudadana e imponiéndose juegos de compra y pertenencia al “Señor” que se congratulan con la gracia de la adjudicación a puestos de desempeño en el orden administrativo.

Otra característica propia del Estado absolutista tiene que ver con su franca adhesión a la concepción del poder como de origen divino, que en la región se traduce como fuerte presencia de la Iglesia oficial en la expresión soberana del Estado.

El Estado liberal, en cambio, cuestiona el poder absoluto y su adhesión a la estructura divina e impone las ventajas de la propiedad privada y de la economía de mercado competitiva, para lo que se vale del marco constitucionalista e impone la teoría de la división de poderes más el control de la ley. Se le adjudica al Estado la función de instaurar y mantener el orden y la finalidad de garantizar la libertad de mercado.

De acuerdo a estudios realizados en el país por Puiggrós, 1990, la organización estatal adoptada hacia fines del siglo XIX es liberal, fomentando el criterio directriz para organizar el desarrollo de la infraestructura, la configuración civil y los límites de la nueva nación, y la demarcación ideológica de la sociedad civil a través –básicamente- de la tarea encomendada a la escuela.

Este tipo de Estado se combina en Salta con la presencia residual de formas absolutistas de gobierno y de modos feudales de relación desigual entre los hombres, en una brecha de

tiempo que se extiende hasta el presente y se acusa con la emergencia del Estado Neoliberal.

El establecimiento del Estado de Bienestar y su particular lógica combinatoria de intereses del mercado, del individuo y de la sociedad civil irrumpe en Salta particularmente con el movimiento justicialista –en consonancia con el avance nacional- hacia los '50, postulando los principios de la justicia distributiva. Más adelante se verán los modos particulares de proceder de este tipo de Estado en relación con la implementación de programas de Formación Docente.

Para un análisis de los mecanismos de actuación del Estado encontramos afinidad entre las estrategias de regulación a que alude Popkewitz (1990, 1997) y las pautas de los enfoques neo-institucional y sistémico, pues se hace referencia a “los mecanismos y reglas que estructuran y gobiernan los sistemas [como resultado de] los elementos constitutivos (). La regulación estabiliza los sistemas y permite su “gobierno” por medio de las instituciones que ordenan las relaciones de sus elementos ()” (Pinto, Ob. Cit.: 159).

El Estado acciona a nivel de operaciones, mecanismos y procedimientos que le permiten garantizar su organización y funcionamiento y busca la estabilidad y crecimiento del sistema. Pero hay una base de intereses sociales y económicos como fondo de este accionar político.

No es una suma pura de aparatos, organismos y funciones sino “una red o entramado de relaciones entre las partes del sistema” (cf. Pinto, Ibíd.) no exento de confrontaciones y luchas, negociaciones y compromisos de interés.

N. Lechner considera la elaboración de líneas de investigación sobre el Estado en América Latina a partir de enfoques que tienen que ver con los requerimientos de análisis que impone la realidad de la región.

Denomina concepción sistemática o instrumentalista del Estado a aquélla que centra la atención en el aparato estatal y define las funciones a través de las cuales cumple su rol. Por su parte la concepción liberal señala la distancia o separación entre sociedad política y sociedad civil (Lechner, 1985: 300).

La concepción racionalista “[aun]que cohesiona a la sociedad como un todo” impide la consideración del espacio de la política y “cierra” el análisis a la interpretación ideológica e historizada de los intereses de grupos implicados en la dimensión estatal.

La concepción desarrollista del Estado, por su parte, al centrar su atención en el desarrollo de estrategias de modernización económica y social, desconoce o limita el reconocimiento de los intereses de clases en el ámbito del poder.

Cuando se analiza –en cambio- el fenómeno de la “dependencia” en América Latina- la recurrencia a los análisis marxistas es forzosa. Este tipo de estudios, comunes hacia los ’60- ’70, acentúa el estudio de las formaciones socioeconómicas, pero se les ha criticado el sesgo reduccionista de su enfoque.

La realidad del avance de los gobiernos militares en América Latina da lugar al tratamiento del tipo de Estado autoritario, permitiendo observar la realidad de los intereses de clase y relación social.

Ubicada en el norte argentino Salta se delimita como provincia de la región latinoamericana, aunque forma parte de la nación argentina. Dado que el país se estructura adoptando modelos europeos de organización política y legal, particularmente desde fines del siglo XIX, esta provincia norteña combina la presencia de la institucionalidad estatal que se impone desde el centro –Capital Federal-con los rasgos societales propios de la región americana, a la que se ve ligada por razones de ubicación geográfica, expansión cultural y causales étnicas.

En relación con la Tesis que aquí se presenta, se trabajará la dimensión de análisis que considera los antecedentes y situación históricos en que se ha sucedido la configuración de la formación docente en la Provincia. A su vez este marco socio-histórico atravesará el análisis de los tipos de Estado que –siendo gobierno- demarcan sucesivos programas regulatorios de formación docente en Salta, que configuran su proceso particular.

Se pretende estudiar la relación de poder que –articulada al juego interesado del estado y la sociedad civil- compromete la acción de las fuerzas sociales en pos de la educación, y el papel de las políticas de formación docente instrumentalizadas como estrategias regulatorias. El estudio demostrará las intenciones de gestión y dominio del Estado en aquel escenario de poder.

II.4. El *habitus* según el enfoque del Estructuralismo Constructivista

Hablar de configuración implica un proceso de armado, construcción o estructuración, pero preferimos usar configuración para expresar mejor su elaboración propositada y

desarrollada a lo largo del devenir social. Se entiende el accionar social como un juego político de intereses que no se ordenan equilibradamente –como en un organismo biológico, sino a partir de las posiciones –en un campo- social, ideológicas y materiales. Estas posiciones manejan modos estratégicos de acción para conservar sus posiciones o acrecentarlas. Sus estrategias varían desde la configuración del sistema educacional, el sistema de salud, la organización civil, y –en este sentido- la política educacional tiene “por función” la contribución específica a la regulación ideológica, actitudinal y concreta de sus agentes, los docentes. De allí la importancia de configurar su organización y centralizar sus propósitos de pensamiento, conducta y práctica.

Nos interesa ubicar el accionar político educativo sobre el fondo de un proceso social en el que fluye y dinamiza la acción.

Se recurre al **estructuralismo constructivista** de P. Bordieu para interpretar el proceso de internalización del mundo social que efectúan los sujetos sociales. A su vez ello permitirá comprender la concepción que los entrevistados de la Investigación sostienen acerca de la formación docente, la configuración de su forma y sentido.

Popkewitz dice que Bordieu “tiene en cuenta los principios que entrelazan cualquier serie de hechos los cuales producen un *habitus*: las relaciones estructurales proporcionan las relaciones pautadas y los sistemas simbólicos de clasificación y categorización que ordenan los espacios sociales en los que se desarrolla la práctica” (Ob. Cit.: 39)

Las nociones de *habitus* y campo de acción, en relación dialéctica, permitirán la organización de explicaciones y derivaciones a partir de la opinión de los sujetos entrevistados. “El *habitus* es una estructura mental o cognitiva internalizada mediante la cual la gente se maneja en el mundo social. El *habitus* produce la sociedad de la misma manera que la sociedad produce el *habitus*” y “el campo de acción constituye una red de relaciones entre posiciones objetivas” (Ritzer, 1993:95).

Se trata de una serie de disposiciones durables y transponibles. Disposiciones a su vez significa inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar en la forma cómo marca la estructura social. Ampliando el origen se dirá inclinaciones adquiridas a partir de las posiciones institucionales de que se ha participado, la clase social de pertenencia, la trayectoria...

Según Bordieu la construcción social se mueve mediante acciones (*habitus*) por las cuales los actores perciben, piensan y construyen estructuras que a su vez favorece su integración a las estructuras sociales. Es decir, hay un inter-juego entre estructura y acción.

El análisis de la influencia de las estructuras sociales en los procesos y conducta social no necesariamente sigue un modelo básico y lineal. Se busca constatar e interpretar la regularidad de pautas y normas y símbolos -influenciados según épocas y tradiciones-, en la formación docente de provincia y elaborar –en base a lo analizado- su Configuración.

Se trata de pautas que se mantienen, revisan, oponen, contradicen, irrumpen, configuran en suma...

Dice Popkewitz que “adoptando la perspectiva de L. Wittgenstein las relaciones estructurales son como un hilo constituido por fibras. La fuerza del hilo no se basa en que algunas fibras se extiendan desde el principio al fin del hilo, sino en el entrelazado de muchas fibras. (). Hay diferentes estratos de conducta institucional cuyas formas de interacción suponen la aparición de conflictos, tensiones y contradicciones ()” (Ob. Cit: 41- 42).

Es en el área de las prácticas donde se marca la internalización del habitus y su demostración, es decir “las prácticas no están objetivamente determinadas ni son el producto del libre albedrío” (Ritzer, Ib. 501). De allí que el enfoque se denomine **estructuralismo constructivista** o constructivismo estructuralista. Las estructuras, al decir de Bordieu, salen de lo subjetivo pero guían sus prácticas y representaciones, porque el sujeto ya las internalizó, elaborando dicha construcción. En tal sentido se puede analizar el origen de los esquemas de percepción, pensamiento y acción adoptados por el sujeto.

Pero fundamentalmente interesa de la posición de Bordieu su sesgo estructuralista, expuesto al considerar el modo cómo los sujetos –ubicados en determinada posición en la estructura social- perciben y elaboran su organización y funcionamiento. Transpolando esta interpretación al estudio que se presenta, se trata de analizar –con referencias testimoniales- cómo los sujetos entrevistados estructuran el campo de la formación docente desde su posición social, laboral, sus intereses, su pertenencia de grupo y cómo significan o re-significan dicha configuración. Su expresión se enmarca a la vez en el reconocimiento de líneas de política educacional en las que actúa como protagonista.

La percepción y construcción del mundo social se hallan “animadas y constreñidas por las estructuras”. Hay un “doble movimiento constructivista de interiorización de lo exterior y de exteriorización de lo interior” (Ed, Nathan, 1998: 32).

El campo, por su parte, es la red de relaciones entre las posiciones objetivas que se concretan en el espacio social. Se observa en la actuación de agentes o instituciones, ejerciendo sobre la misma constricción e influencia. Se reconocen distintos campos en lo

social, de los cuales el campo de acción política es el que permite analizar la dinámica relacional en lo político-educacional.

Esta estructura de campo político-educacional es una arena de batalla que se vale de estrategias y tácticas para apuntalar o atacar posiciones y para imponer el principio de jerarquización que marca y aumenta su dominio.

Los procesos progresivos de organización estatal, por su parte, conducen a un recambio (con permanencias) no determinístico pero sí de movimiento dialéctico. Se trata, como dice Ed. Natal, de estructuras sociales en [] interacción (cf. Ob. Cit.: 23).

Por ello, buscará superar la poca importancia que el análisis de Bordieu ejerce sobre la interacción cara a cara con los procesos constructivos de la realidad social, tema que se salva a través de la recolección de pensamientos y opiniones directas de un cuerpo de entrevistados, en la presente Investigación.

45° Aniversario 25-IV-2000

BREVE HISTORIA DEL COLEGIO JUAN CARLOS DÁVALOS

La creación del Colegio Juan Carlos Dávalos está íntimamente relacionada con el primer Instituto de enseñanza secundaria que hubo en Metán. Este había sido fundado en 1943 por el sacerdote español José Mir, párroco de la iglesia de San José, con el nombre de «Instituto Adscripto José Manuel Estrada»,

colegio que recogía el anhelo generalizado de la población, que era el de contar con una institución que permitiera a sus hijos prolongar sus estudios más allá de la escuela primaria.

Pero había un inconveniente, el colegio abarcaba solamente el ciclo básico del viejo sistema, es decir, hasta el tercer año. Sus egresados, si querían seguir estudiando, se veían obligados a trasladarse a las ciudades vecinas, generalmen-

te a Salta o Tucumán. Esta circunstancia, más la obligación de abonar un arancel para poder cursar los estudios, pues era un establecimiento privado, hacía que sólo las familias pudientes alentaran la esperanza de poder enviar sus hijos a las universidades.

En 1950 Metán alcanza los 10.000 habitantes, y con ello la categoría de ciudad que le otorga la provincia, pero seguía sin contar con una institución de enseñanza secundaria completa y gratuita. Esto movilizó a un grupo de vecinos, que realizaron intensas gestiones ante las autoridades nacionales (recordemos que era entonces presidente el general Perón). Es justo rescatar los nombres de los que más perseveraron en las citadas gestiones, como los de Segundo Ríos, Tranquilino Jerez, Riserio Conchas e Ignacio Nievas, quien contaron además con el apoyo de la C.G.T. local.

Por fin, el 12 de abril de 1955 el Ministerio de Educación crea por un decreto el Colegio Nacional de Metán, institución

que comienza su ciclo lectivo el 25 de abril del mismo año, en un edificio provisorio que pertenecía a la antigua Escuela de Manualidades. En la ceremonia inaugural se posesionó como primer rector al profesor Carlos Ibarra, oriundo de Jujuy. Pero este nacimiento provocó la muerte del Instituto Estrada, el que cerró sus puertas el mismo día en que las abría el Colegio Nacional. Sin embargo, seguía siendo gravitante el anhelo de las familias que aspiraban a que sus hijos se hicieran maestros - una salida laboral muy apetecida por entonces -, por lo que se siguió gestionando una escuela normal para Metán. Algunas familias recurrían a la de Rosario de la Frontera en donde desde 1910 funcionaba una Escuela de Adaptación Regional, como se designaban entonces a las normales rurales. En 1919 esta escuela estuvo a punto de ser trasladada a Metán, pero la iniciativa fracasó por la decidida oposición de los vecinos de aquella localidad.

Francisco Javier Guzmán
Alfarero Cafayateño
Gigantes Vasijas de barro

Cada. Gral. M.M. De Güemes Norte 357
Cafayate - Tel. (03868) 421293

RENUEVAN GESTIONES

A partir de 1958, cuando asumen las autoridades del departamento de Metán por la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI), se activan las gestiones para conseguir una escuela normal, gestiones que se canalizaban especialmente a través del senador nacional don Napoleón Tomás Leavy, las que culminan con éxito, ya que a partir de 1960 se crea el curso de magisterio anexo, en el 4º y 5º año del nivel secundario del Colegio Nacional. Y en ese mismo año los legisladores departamentales Napoleón Luciano Leavy, Argentino Corlli y Alberto Abdo Flores gestionan y consiguen que el colegio lleve el nombre del escritor y poeta salteño Juan Carlos Dávalos, que había fallecido el año anterior. Debemos agregar, además, que esta institución contaba desde su creación con una escuela comercial anexa.

En los años sesenta la principal preocupación será la de conseguir un edificio propio. Para ello será decisiva la creación, en el año 1964, de la Cooperadora, en cuya tesorería actuó por más de veinticinco años don Pablo Burgos. Dicha institución aportó el 25 % del costo que exigía la Nación para construir el edificio, que moderno y amplio, fue inaugurado el 10 de marzo de 1973. Además, la cooperado-

ra tuvo a su cargo el cercado del predio, la construcción de más aulas, instalaciones deportivas y otras obras imposibles de enumerar.

EL TERCARIO

Por esta época ya se consideraba insuficiente la preparación de los maestros en el nivel secundario, por lo que el Gobierno de la Nación suprime el magisterio y habilita la carrera docente en el nivel terciario, con el título de profesor de enseñanza primaria. Ante esta nueva perspectiva el profesor Evelio Melián, el rector que por más tiempo estuvo al frente del Colegio Nacional, comenzó a gestionar aunque infructuosamente la habilitación de los profesorado. Según sus propias palabras: «Solamente cuando se decide conversar con el cuerpo de inspectores de las escuelas de la Nación, y por una gestión meramente administrativa, se consigue el profesorado en 1976 y, con él, la habilitación un tiempo después del Departamento de Aplicación». El Colegio se transforma así en la Escuela Normal Superior Juan Carlos Dávalos. Luego vinieron los años duros del «Proceso de reorganización nacional», con la intervención de la escuela y producida la restauración democrática, comenzará una etapa de crecimiento sin pausas has-

ta llegar a ser una de las escuelas normales más grandes de la provincia, por el número de personas que alberga, desde los jardines de infantes hasta los profesorado. En 1991 la vicedirectora Ana M. Gary de Sierra gestiona y logra la aplicación del presupuesto para habilitar el profesorado de ciencias naturales, de cuatro años de duración, y en 1995 se inaugura una ala del edificio con ocho aulas más, construidas con fondos nacionales y la colaboración del municipio de Metán. Por último, en 1996, y ya dependiendo de la Provincia, la escuela abre las tecnicaturas en comunicaciones sociales y gestión ambiental.

Hoy, el establecimiento está dividido en sus secciones Inicial, E.G.B. 1, 2 y 3, Polimodal y Superior, y aumenta constantemente su oferta institucional con nuevas tecnicaturas y profesorado de acuerdo con las expectativas de la comunidad metanense que anhela un futuro mejor para sus hijos, el que sólo se conseguirá a través de la educación.

Además, la Institución se benefició con nuevas inversiones en su infraestructura, con salas para bibliotecas, computación, etc., las que fueron concluidas recientemente.

Eduardo R. Poma

ENTREVISTADO: Licenciada Elizabeth Bellavilla

LUGAR Y FECHA: Salta, 18 de Abril de 2001

FUNCION QUE DESEMPEÑA: Rectora del Instituto de Formación Docente de El Carril, Salta.

DOMICILIO: Salta, Capital

TELEFONO: 423- 9174

- **Profesora, si nos pudiera, por favor, contestar los datos primero y después tuviera la gentileza de ir refiriéndonos a este tema de la Formación Docente, de acuerdo a su experiencia de Rectora, por bastante tiempo, en un Instituto que forma Profesores de Nivel Básico en la Provincia de Salta.**
- Mi funcion es la de Auxiliar¹, Jefe de Trabajos Prácticos en la Universidad y en la Provincia, Rectora del Instituto Superior N° 6.002, en este momento, de la Localidad del Carril. Mi desempeño como Rectora es desde el año 90 hasta la fecha, continuo. Las gestiones de gobiernos por las cuales mi conducción ha pasado han sido varias. Ha sido el primer gobierno democrático de Roberto Romero, el segundo gobierno, también del Partido Justicialista, con el Gobernador Cornejo; el tercer gobierno con el Gobernador Ulloa y actualmente, también justicialista, de Juan Carlos Romero. Los puntos salientes, si nosotros nos retrotraemos a las primeras épocas de la democracia, vemos que hubo una lucha importantísima de la docencia en pro de sus reivindicaciones, fundamentalmente salariales, que fueron al final del Gobierno del Señor Romero, y que se fue desgastando con el tiempo y que culmina con Cornejo, y tanto con el advenimiento de la Reforma Educativa y el gobierno del actual partido justicialista, cómo se acalló toda esa reivindicación docente. Cuáles han sido los puntos salientes que yo he visto como centrales dentro de la política educativa. Se ha visto como..., el docente cada vez fue como quedándose en sus derechos reivindicatorios, tanto como desde el mismo gremio que los patrocina como de ellos mismos. Y fueron aceptando, toda y cada una de las situaciones que se venían, porque el miedo ingresó a las instituciones educativas e ingresó al mismo Ministerio de Educación. Por qué digo el miedo?, por la lista de despidos que hubo en su momento, y que se despidió prácticamente a unos 4.000 administrativos, y fueron muchos docentes, hizo como..., cubrió como una nube negra todas las posibilidades de reivindicaciones docentes, al punto que las listas, llamadas en algunos momentos *listas de Schllinder*, fueron terribles porque el hecho de solo estar en una lista ya era como un estigma social. Eso lo recuerdo muy bien. A mí me tocó pasar justamente por esa situación, de haber sido echado, y era terrible sentirse como que nunca se sabía si se estaba o no se estaba. Inclusive la gente que era echada, como era mi caso, no podía abandonar su lugar de trabajo, tenía que quedar ahí, cumplir con las obligaciones hasta que se decidiera que hacer con su vida.
- **Esto sucedió en 1996, no es cierto?**

¹) La Profesora se refiere al cargo que desempeña en la UNSa, auxiliar docente en el grado de Jefe de Trabajos Prácticos.

- Posteriormente a todo lo que estamos hablando, pero creo que es la cúlmene de toda una serie de situaciones que se venían viendo desde antes que comienzan en el noventa, con las primeras apariciones de lo que fue, de lo que es hoy la Reforma Educativa. El cómo se fue armando, con respecto a la segunda, tercera pregunta, podría decir, los puntos básicos de la política de conducción y gestión del instituto. Mi institución, como yo la llamo, venía de un desgobierno, digamos así, un Rector que no tenía título docente y que estaba puesto, impuesto políticamente, y con un grupo de docentes que superaba la Formación Docente del Rector, y un coordinador que sí tenía fortaleza, en estos momentos ya desapareció, que fue Crisol de García, Margarita ya desaparecida. Ella marcó el autoritarismo en la institución. Cuando yo vengo, recién recibida, porque verdaderamente yo recién me había recibido de Profesora en Ciencias de la Educación, tenía si el título de maestra, pero recién me recibía (y asumía) como Coordinadora, es como que nadie tenía confianza en esa conducción. Entonces mi papel fue, primero, asumir la confianza para el grupo de docentes y por otro lado, comenzar a hacer crecer la institución que cada vez se iba más abajo. Cómo se hizo ese proceso?. Hubo una relación muy directa, con reuniones con los docentes, con reuniones con el equipo de gobierno, de ese momento, de la Municipalidad y con las demás instituciones educativas que formaban al Instituto, porque el Instituto era mirado como si fuera una isla, como si no existiera, como que no daba respuestas a nada. De ese momento, había que pensar que respuestas se podía dar a la comunidad, sobre todo a las escuelas que recibían a nuestros residentes, porque decían que estaban muy mal formados, porque no tenían idea de lo que hacíamos, porque bueno,...
- **A este tiempo, cuanto tiempo de vida tenía el Instituto?**
- Y más o menos cuatro años, entre cuatro y cinco años. El Instituto se crea en 1985. Yo en el '88 ingreso, a los tres años ingreso a esa institución, así que hace unos buenos años que estoy ahí. Bien, eso fue el primer acercamiento, luego se hicieron una serie de proyectos, como una comunidad, conjuntamente, proyectos de medio ambiente, proyectos de salud, de profilaxis, o sea, educativos; con cursos de perfeccionamiento atendidos por los propios maestros. O sea, se trabajó muchísimo a nivel comunitario, tanto de docentes como de no docentes.
- **Pero en este sentido, el perfil del Instituto habría estado adelantando a lo que después pide la Ley Federal, con la nueva función de los Institutos.**
- Se adelantó, se abrió, hizo investigación, hizo formación, hizo extensión, muchísimo tiempo. Y digo hizo porque, con la reorganización que hace Planeamiento Educativo, se cercena, después de la Ley Federal, todo esto, porque tenemos que esperar que salgan las resoluciones, que haya presupuesto para esto, presupuesto para aquello. Y lo que antes se hacía, quizás, sin cobrar un peso, pero se lo hacía menos burocráticamente, con mayor rapidez, ahora se nos ha frenado bastante. O sea, los cursos de perfeccionamiento que teníamos de Investigación demoraban entre un año y dos casi en ponerse en funcionamiento. Creo que ambas preguntas tienen en sí, una respuesta muy ligada. Yo asigné muchísima importancia a la Formación Docente, y cuando hablo de formación docente, y hablo de mi persona como el punto central en la institución, porque era el eje donde se movían todas las acciones, tanto de los docentes, como de los

alumnos, como de la comunidad. Yo era como el centro, donde se hacían todas las cosas. Fue la formación, porque veía las falencias que había en los diferentes Planes y Programas de Estudio, que ninguno tenía una fundamentación coherente, que no había un estudio de lo que pasaba dentro de las instituciones educativas y de las necesidades que tienen los maestros.

- **Estamos hablando de los Planes de Estudio de la Dirección General, vigentes hasta ese momento.**
- Vigentes hasta ese momento, que eran Planes de Estudio que entraban y salían de acuerdo al color de la gestión. O sea, venía una persona y decía esto no me gusta, hay que cambiar acá, aquello no me gusta, hay que cambiar al otro lado, o sea, se iban cambiando las cosas en función del color del político de turno. Inclusive las personas también cambiaban con eso. Realmente me sorprende que yo después de haber pasado tres gobiernos, no me hayan cambiado. Porque lamentablemente en los Institutos Superiores, la mayoría de los Rectores funcionaban en ese sentido. Yo voy a parar al Carril, y digo voy a parar, porque no voy por un concurso, sino que me lleva una persona que en ese momento estaba dirigiendo Superior y desde ese momento, salvo aquella vez que me dijeron ‘se va’, y al final me dejaron, no fui tocada.
- **No se movió, no fue revocada.**
- No respondo a ningún político de turno, yo sigo con mis convicciones y con mi formación. Inclusive voy y se los digo.
- **Esto de alguna manera, también, Profesora, ¿permitió, creo, según tengo entendido que Usted piloteara un proyecto de formación?**
- Justamente, hablo de la formación porque para mí pensaba, que los puntos centrales de la formación estaban en la actualización, en la investigación, lo que recaería a través de una evaluación, en una retroalimentación de esa formación. O sea, como un proceso dialéctico de ida y vuelta de cada una de las instancias. Así fue como surgió este proyecto de innovación educativa, que se adelantó al proyecto de Innovación Educativa de Formación Docente de la Nación. Por eso digo, me interesa muchísimo la Formación y cuando digo la formación, es en el sentido amplio, no simplemente en desarrollar un curriculum, sino ver que ese curriculum se interrelacione con las otras instancias que hacen a la formación, de un docente en este caso, o de cualquier profesional.
- **En el caso particular de su institución, ¿tuvo siempre a su cargo Formación Básica de Profesores, o sea, que es la especialización?.**
- Nosotros nos especializamos en EGB 1 y 2 hasta el año pasado. Este año estamos en EGB 3 y Polimodal.
- **¿Y se limitó la formación en EGB 1 y 2?**

- Se limitó totalmente en todos los institutos de la Provincia, no sólo de la Merced o del Carril.
- **Creo que la pregunta viene más adelante, pero de todas maneras aprovecho para hacerla ahora. ¿Estaría acertada esta medida de que en la zona de El Carril, por dar la zona de influencia del Instituto, se limitara esta formación y pasáramos a favorecer otro tipo, que en este caso sería para EGB 3 y Polimodal?.**
- Creo que sí. Además creo que sería necesario fortalecer la formación docente de EGB 1 y 2 en este momento. Esta muy pero muy desfasada con la realidad. Creo que habría que hacer un estudio, insisto en esto, en hacer una investigación, qué está pasando en la docencia, en EGB1 y 2, para realmente trabajar en un proyecto áulico, formativo, que tenga que ver con eso y no que vaya por cualquier lugar.
- **Pero en este caso estaríamos hablando de, por ejemplo, seriamente detectar lo que está pasando hoy y armar un Plan de Formación Docente Continua en EGB 1y 2.**
- Exacto, en EGB1 y 2. Yo creo que hay, yo no pondría, hay algo que como que es una exigencia, nosotras que hemos trabajado juntas en Curriculum, que es la carga horaria. Y yo creo que a mí me dan una carga horaria , pongamos 2.800 horas, que son las horas que en este momento están pidiendo y me exigen espacios curriculares con x cantidad de horas cátedras, en cuatrimestres o anuales. No voy a lograr nada porque lo que vamos a llegar es lo que estamos viendo hoy, es una serie de compartimientos estancos, totalmente escindidos unos de otros, que no hacen en realidad a la formación.
- **Y me atrevería a decir con carga horaria limitada, porque son muchos los espacios y 2.800 horas para repartir.**
- Pero no son 2.800 horas en realidad. Porque son 2.800 horas multiplicándolas por cuatro y por nueve, y en realidad son 30 horas cátedras, semanales, en cuatro semanas, que en realidad 120 horas al menos, y que en realidad si la multiplicamos a esas 120 horas por mes, lo que se le paga al docente es un mínimo de dos horas cátedras, o sea, que todo lo mucho que puede decir con 2.800 horas, a la hora del análisis real, vemos que no son más de doce.
- **Claro y el proceso formativo, también, poca densidad horaria.**
- Son dos. Para el proceso formativo son dos de Matemática, son dos de Lengua, es tres de Pedagogía, pero inclusive el área pedagógica, que creo que es una de las áreas que más hay que fortalecer, ya sea en los Profesorados específicos como en los Profesorados Específicos de EGB 1 y 2 han caído pero totalmente. O sea, la necesidad de ahondar en las prácticas educativas, en la planificación institucional educativa está en detrimento, con la misma formación que se vuelve específica o especializada.
- **Esta bien Profesora, gracias por el análisis.**

- Nuestra formación docente, porque la carrera de formación docente que nosotros creamos a través del Proyecto de Formación Docente Continua, porque era ese un proyecto de formación docente, porque no solo contemplaba la formación del docente desde primer año, sino que contemplaba a aquel docente que quería perfeccionarse en un área de conocimiento, ingresaba a un módulo y seguía, y obtenía una certificación. Incluso en el área de investigación, el docente podía investigar desde el Profesorado, del Profesorado hacia adentro o hacia fuera, pidiendo gente de la comunidad, a ver de qué manera se podía resolver ciertas situaciones problemáticas. Por supuesto que eso fue cercenado y fue totalmente dejado de lado. Fue iniciativa de la comunidad educativa y comunidad en general, al punto que el proyecto se hace gratuitamente con todos los docentes de la institución y con mucha gente de la comunidad que trabajó, inclusive Leonor Margalef, que en ese momento estuvo acá. La doctora Leonor Margalef trabajó en él y eso ni siquiera se notó en la Provincia. La idea de docente que nosotros teníamos era un docente investigador de su práctica, investigador de su realidad, pensante, con un pensamiento abierto, con ganas de hacer cosas, que se perfeccione por sí mismo y no por la obligación de la certificación o de la cantidad de puntos que le va a otorgar ese certificado. Ese era nuestra idea de docente.
- **En este sentido, cuántas camadas llegó a haber con este, formadas con este proyecto?**
- Cuatro.
- **Pudo hacerse un seguimiento que demostrare si efectivamente ese perfil se logró, pasó a la práctica?.**
- Así como Usted está trabajando sobre su tesina, yo estoy trabajando sobre mi tesina doctoral en relación a esto. Y si es verdad, se hizo un análisis, en un primer momento se han establecido cuáles fueron los errores, tanto de los docentes, como de la conducción y de los propios alumnos. Cuáles han sido los facilitadores y dificultad de este proyecto, y una de las cosas que quiero destacar fundamentalmente es que los egresados de este proyecto, inclusive los que llamábamos conejitos de Indias, hoy están trabajando todos y tienen un concepto profesional impresionante y en este momento, los tengo a la mayoría, como nuevos alumnos del Profesorado de EGB3 en Tecnología. Gente que tiene ganas de hacer cosas. Inclusive una de las chicas que entrevisté el otro día me decía "yo pensé que no sabía nada hasta que fui al aula y me di cuenta que realmente sabía que me habían dado armas como para que yo pudiera salir adelante".
- **Ahora Profesora, cuando Usted habilita el proyecto y lo lleva a cabo por tres camadas, entonces si lo lleva cabo es porque obtuvo un eco favorable de parte de la gestión política del Ministerio.**
- En su momento, que fue el gobierno de Ulloa en ese momento, que estaba la chica Saicha, a quien le debo pero no sé..., como profesional es excelente y como persona también. Ella creyó en el Proyecto, inclusive tenía una carga horaria muy amplia y nos la recortaron. Nosotros aceptamos el recorte porque fue consensuado, fue abierto. Fue una de las pocas gestiones, yo puedo, de esas gestiones que hubo en Superior, puedo

ensalzar dos, una que fue de Lloveras de Arce, que tuvo un contacto directo y permanente con los institutos y los Rectores, y los Profesores de los Institutos, y el caso de Amelia Ibañez de Saicha, que tuvo exactamente la misma posición, o sea, acercarse a la institución, hablar con ellas, tratar de perfeccionarlas y nunca he visto un Director de Superior que vaya a un Instituto, se sienta con los docentes y con los alumnos y escuche cuáles son sus problemas.

- **¿No está sucediendo?. ¿En la década del '90 para acá?.**
- No está sucediendo hoy. No ha sucedido absolutamente. Esta gente sí, Amelia iba, obviamente que Amelia tiene toda una trayectoria docente, lo mismo que Lloveras de Arce. Iba, estaba con nosotros, hablaba con nosotros, se peleaba con nosotros. Y llegábamos siempre a acuerdos. Y acuerdos que eran muy bien analizados y realmente certificados a través de las soluciones. Creo que han sido dos gestiones muy pero muy buenas, que le hicieron muy bien a Superior.
- **De lo que Usted expresa, me da la impresión que más que pensar en la gestión política, el respaldo del acompañamiento estaría dado por la experiencia profesional docente de las dos profesoras citadas.**
- Además de las características personales. O sea, su profesionalidad por un lado, las características personales por otro y dejan de lado la cuestión política que la llevó al cargo. Creo que eso es fundamental.
- **Está clarísimo, Profesora, sí.**
- Por ejemplo, creo haberlo dicho, pero insistiría sobre esto. Creo que en nuestra formación de docentes, fue de responsable del desempeño social que va a tener en su futura función como docente. Porque si bien nuestra formación es para EGB 1y 2 con Orientación Rural, creo y afirmó que la diversidad en nuestra provincia es muy grande y el respeto por la diversidad también debe ser muy grande. Entonces, fundamentalmente me interesa un docente que sea social, un docente que tenga una mentalidad social, no pedagógica. Ni el contenido, ni el ejemplo moral, creo que un docente debe ser ante todo persona, en la medida en que sea persona va a poder respetarse y respetar al alumno que en ese momento tenga en sus manos. En comunidades como en las que nos tocó actuar, en Iruya, en Santa Victoria, en las zonas de la Quebrada de los Valles, en cualquiera de esos lugares, uno va a encontrar criaturas con graves problemas de relación y con muchísimos dramas personales y sociales, Entonces, si un docente va con esta postura, que es el privilegiado dentro de la sociedad, y en relación con el alumno, la autoridad y el que tiene el poder, creo que ya ahí vamos mal, ni es el ejemplo, ni es el que sabe contenidos, ni es el que tiene una ética con respecto a ese otro que es también persona. Entonces, es también un poco, nutrir en eso.
- **En este sentido, ¿en el proyecto se debe haber trabajado con proyectos de acción comunitaria, de llegada a la comunidad, talleres, no es cierto?.**

- Talleres, teatros, hubo talleres, hubo teatros. Hubo reuniones en la plaza, teníamos filmaciones, o sea, material de trabajo hay muchísimo en la institución con respecto a eso, y los proyectos pedagógicos. Hay en Ciencias Sociales, con las cuevas pintadas y con la gente de Guachipas el respeto por la cultura, la arqueología, la antropología andinas. Todo ese tipo de cosas, inclusive hasta en..., se hizo un proyecto con el INDEC, de los censos, que no se concretó, bueno, no se lo ganó y tal , pero fue el pie para que se creara el Museo del Carril, en la Municipalidad del Carril.
- **Está bien, Profesora, está bien.**
- En este momento, la política educativa, yo creo y estoy convencida, no le falta nada. Y cuando yo digo esto, por ahí se me toma a mal, como que soy muy negativa, como que soy muy pesimista. No, ni negativa, ni pesimista. Mi experiencia educativa, el hecho de haber estado en otro mundo, como es Europa y la Universidad de Barcelona, me hace ver que esta Globalización y todo lo que significó los análisis educativos en América Latina, dan como punto final la privatización de la educación, en muchos aspectos. Por ejemplo, desde Educación Superior en un primer momento y de ahí en más hacia abajo, dejando de lado la educación obligatoria. Entonces, un poco que me niego a una privatización de la educación en un país donde no hay igualdad de oportunidades, ni igualdad de posibilidades, ni equidad. Porque si yo pongo un arancel en el Instituto Superior del Carril y pongo un arancel en el Instituto Superior Manuel Belgrano, la Escuela Normal, la diferencia en el mismo nivel poblacional es enorme. O sea, un arancel de \$10 no me lo pueden pagar en el Carril pero si lo pueden pagar en la Escuela Normal, y estoy hablando de un arancel mínimo, bajísimo. Entonces eso es lo que me molesta a mí personalmente, si hubiera equidad , si hubiera igualdad, si hubiera respeto por el otro, entonces si aceptaría una cuasiprivatización, como es la que se está llevando a cabo. Hubo un recorte enorme en el presupuesto educativo de Nivel Superior, al punto de que la carga horaria que tenía como institución, fue recortada al máximo. Se ha recortado enormemente las posibilidades de perfeccionamiento y actualización, desde los institutos y no existe presupuesto para la investigación.
- **Aquellos puntos que Ustedes tenían de más, en el caso del Instituto suyo?.**
- Fueron recortados totalmente, o sea, nos quedaron..., yo creo que debo tener un presupuesto de 500 horas, nada más, por año. Lo cual implica que uno recorte casi 3.000 horas cátedras, para mi instituto solamente. Y no hablemos de..., generalmente lo comparo con la Escuela Normal que era con la que más o menos trabajábamos de este modo. En la Escuela Normal hubo un recorte superior.
- **Sí, porque allí están trabajando en capacitación, por ejemplo tienen que concursar, ganar la licitación de la oferta....**
- Eso es lo que hacemos nosotros también.
- **También Ustedes.**
- También nosotros.

- **¿Y con el caso de investigación?...**
- Lo mismo.
- **¿También hay que presentar proyectos, concursar y si ganan, tienen el presupuesto asignado?.**
- No, tampoco. Todo depende del presupuesto que tenga la institución. O sea, que si no hay presupuesto asignado no se puede investigar. Bueno, se investiga pero gratis.
- **Claro, lo cual tiene sus propias limitaciones.**
- Exacto, es lo que yo insisto en esto. Cuando hablé anteriormente y decía como se ha perdido la idea de perfeccionamiento dentro de los institutos, aún cuando se hablaba de una Red Federal, y que todos eramos núcleos de Red y como la Investigación también se ha perdido en ese sentido. Porque cuando eramos núcleos de Red y trabajábamos directamente con la aprobación de proyectos ante la Red Federal, se podían hacer muchas más cosas en el año. Ahora nos limitamos a aquellas que elaboramos de un año para otro y esperamos a que esas sean aprobadas. Lo que hace que no tengamos posibilidades de perfeccionamiento al medio. ¿Quién gana en esto?, los Institutos Privados, porque no sabemos cómo, pero ellos tienen mayores posibilidades de licitar sus ofertas y ser aprobadas más rápidamente que las nuestras.
- **Y por tanto van a capacitar... ¿antes que Ustedes?.**
- Ellos capacitan más que nosotros, exactamente. Y encima cobran arancel, cosa que nosotros no hacemos.
- **¿No les permiten?.**
- Es una pregunta, no sabemos si lo tenemos permitido o no. Es algo de lo que no se habla. Voy a empezar a hablarlo, porque me interesa el tema y porque quiero definitivamente cambiar esta situación. Yo creo que no, que nadie enseña sino tiene algo de docencia. Algún tipo de conocimiento en relaciones grupales, en dinámicas de grupos, de Didáctica, algo, y si bien puedo tener cierta predisposición hacia la enseñanza, ..., aquél que tiene cierta predisposición hacia la enseñanza tiene que tener habilidades comunicativas. Creo que fundamentalmente faltaría eso.
- **Yo acepto lo que Usted dice Profesora, pero también observamos casos de docentes que quizás sin titulación o sin esta capacidad que Usted menciona está trabajando.**
- Si, por eso yo hablo de habilidad comunicativa, es necesario tener habilidades comunicativas, no digo que tenga estudios de formación docente, sino habilidades comunicativas. Algún conocimiento, algo que le dé esa habilidad suficiente para que enseñe.

- **Suficiente, pero con providad?**
- No, para que enseñe, o para que se presente ante una situación...
- **Esto tiene también relación con las políticas vigentes, antes y ahora.**
- Lo que me molesta de la política de ahora es que cualquiera puede dar cualquier cosa. Y no es así. Yo no puedo dar Inglés, yo no puedo pararme frente a un aula y empezar a hablar de Matemáticas o empezar a hablar de Historia. Sabré mucho de Historia, sabré mucho de Matemática, pero no conozco las bases y los fundamentos que hacen a la asignatura Matemática o a la asignatura Historia. Son cosas que no van, que no cierran. Y sobre todo, y lo peor de todo, gente que está en asignaturas evidentemente técnicas, como Mecánica, o Costura y que se les obligue a enseñar Inglés por ejemplo. Es terrible. Eso sí que es terrible. Mi contexto social..., y si..., creo que eso ya lo hemos dicho, sobre todo estos chicos que van a trabajar en zonas rurales marginales, en la diversidad y en el respeto por la diversidad.
- **Hay que fortalecer eso.**
- Exactamente. Creo que estuvo acertada y dio que hablar, las dos cosas. Estuvo acertada porque, bueno, la mayoría de los directores de las escuelas primarias que recibían a nuestros residentes, que son mis campanas resonantes, vieron el cambio total, se sintieron sumamente respaldados, creyeron en nuestros alumnos, los dejaron solos. Incluso en este momento, nos están pidiendo chicos para que se hagan cargo de las aulas cuando un docente falta y todo eso. Y dio que hablar porque es el único proyecto que surge de la provincia y que lamentablemente, fue la envidia de toda la provincia en vez de haber sido el apoyo de toda la provincia. Y todo el mundo puso el acento allí, para criticar. Nadie se sentó a la par para trabajar y lamentablemente yo me fui dos años, que fueron los años más terribles de la Reforma Educativa y fueron los años en que todo se fue a pique. Por qué se fue a pique?, porque justamente en lo que nosotros necesitábamos apoyo era en dar la contención afectiva y resolver conflictos al interior de la institución. Cuando se va quien hacía ese trabajo, se desparramó...
- **Se desparramó, se dispersó el grupo, los intereses, los miedos, las ansiedades...**
- Sobre todo los miedos.
- **Si tuviéramos que hacer entonces, dada esta coyuntura que para el caso particular de su instituto, con la política de turno, ¿qué análisis correspondería hacer?.**
- Yo creo que en ese momento *el río estaba muy picado*². Doy ese ejemplo porque fue el momento en que cambiaron todos los planes de Estudio, empezamos hablar de horas

²) El río estaba muy picado: expresión regional para aludir a momentos álgidos de una cuestión social o política.

cátedras con números, y empezamos a hablar de asignaturas, digamos que volvimos atrás en el tiempo, volvimos al año 80 más o menos.

- **Claro, porque era la política educativa del momento.**
- Sí, así fue. Volver a atrás pero volver a atrás con toda una sensación de desasosiego, de desconocimiento, de pérdida total, porque era como que todo el mundo peleaba por algo que desconocía y se le mostraba como si fuese el diamante. Y en realidad, no fue el diamante. O sea, aquellos que mismamente teníamos una visión más allá de la nariz, porque habíamos tenido otras experiencias, fuimos acusados de pesimistas, de no innovadores, cuando en realidad le estábamos diciendo que iba a suceder lo que hoy sucede. O sea, nos están evaluando carreras gente que no sabemos ni cómo nos evalúan, ni que criterios tienen de evaluación, nos hacen críticas que aceptamos obviamente, pero nosotros no somos curriculistas, no somos especialistas de distintas asignaturas, no podemos llamar a especialistas porque no contamos con el dinero para hacerlo. La gente que nos ayuda, nos colabora por motivos propios, por amiguismo, porque le hablamos, y nos miró a la cara y le dimos lástima y nos ayuda. Realmente es así, no hay lo que se necesitaría, por eso digo que no se puede extrapolar una reforma de un país a otro, de acuerdo a las realidades económicas de cada quien. Lo que tendría que haber es un verdadero análisis y de ahí tomo las palabras de un ex Profesor de esta Universidad, que fue Silva, que dijo "*yo creo que habría que cerrar todas las escuelas, poner un año a pensar a los docentes*", la idea es que se pueda trabajar. Es solicitarle al Estado una formación de calidad, porque si le interesaría una preparación de calidad, pensaría en estructuras de calidad, que en nuestra provincia no existe. Para hablar de calidad tengo que hablar de qué estoy yo poniendo en juego en la formación, en la investigación, en la actualización. Y no estoy poniendo en juego nada. Están primando principios económicos, presupuestarios y no la calidad de la educación, ni siquiera en EGB 1 y 2, no se nombran docentes, no se nombran suplentes, tampoco se tiende a llevar el material didáctico que se necesita en las escuelas. Porque si yo llevo tres o cuatro computadoras y no tengo luz, es lo mismo que no lleve nada. Y si yo llevo todo un equipo de equipas, que es buenísimo, si no lo enseño a utilizar tampoco valen nada y concientiza en esa autorización, no vale. Hay cuestiones que se hacen, se lleva dinero, no discuto, tenemos muchísimo material bibliográfico, pero no se dan los pasos necesarios para que realmente eso se reproduzca, sea bueno, realmente el docente tenga idea de la calidad y de la Formación que necesita para él y para sus alumnos. Entonces digo, me parece, que la calidad en este momento pasa por otro lado. En este momento estamos formando un Profesor en Tecnología, y si a mí me preguntan si estoy convencida, yo diría que no, lo formo porque si no..., si no hacíamos una cosa de esas, nuestra institución se cerraba, o sea, nosotros teníamos que elegir entre una carrera, bueno, Formación Docente en Tecnología y Biología y una Tecnicatura que fue Comercialización. Hecha como digo, con el amiguismo de determinados profesionales y con toda la buena voluntad de la gente que trabajó sábados y domingos, feriados, etc. No estoy convencida, creo que no, insisto sobre esto, insisto que si a mí me dieran una carga horaria que me permitiera que forme a las personas en determinadas cuestiones, y que de ahí puedan resolver problemas, puedan pensar y estudiar, sin impedimentos, en las bibliotecas, en los centros, habría una mejor formación. Si uno toma a los chicos que

están saliendo en este momento del secundario, pobrecitos, no saben ni leer, y creo que si vamos a partir de una formación de calidad, primero tenemos que enseñar a leer.

- **O sea, la importancia de la Formación Básica nuevamente, de los maestros de Educación Básica. Y en este sentido, Profesora, ¿Usted tuvo que renovar su plantel de docentes, entonces, para poder dar ahora Tecnología?**
- Nosotros tenemos..., prácticamente todos los años se renueva plantel. O sea, ésta es otra de las cuestiones, el despido es autodespido, y el despido con culpa, porque cuando un docente presenta un proyecto y es desaprobado, entonces él sabe que lo echan pero porque él no sirve. Eso es lo triste, además cuando se evalúan los proyectos, yo tengo varias notas presentadas, no dicen nada por lo cual el proyecto no sirve o porque las áreas están integradas, o por esto o por aquello, pero no hay algo que fundamente realmente el rechazo o la aprobación. O hubo proyectos desaprobados que estaban aprobados antes. O sea cuestiones muy raras.
- **Y así estamos...**
- Y así estamos todo el tiempo. Esperemos que con un poco de optimismo, por lo menos...
- **Levantemos la función de Estado. Muchas gracias Profesora, muy gentil.**
- Bueno, de nada.

ENTREVISTA

ENTREVISTADA: Prof. Ana María Garis de Sierra

CARGO O FUNCION: Directora del Instituto de Formación Docente 6001 ex Esc. Normal

LOCALIDAD: Salta

FECHA: 02 de Julio de 2001

El día 02 de Julio procedemos a entrevistar a la Sra. Prof. Ana María Garis de Sierra, Directora de la ex Escuela Normal de Salta, Profesora de vasta experiencia y trayectoria en Escuelas Normales. [Es] Directora desde el año 1992.

- **Buenas Tardes, Profesora.**
- Buenas tardes.
- **Profesora, yo le pediría si nos puede dar los datos formales de la parte superior del protocolo de la Entrevista.**
- Sí, yo vivo en Salta. Mi teléfono es el 4 39 70 17. Mi función es Rectora, también soy Profesora de 3º Año del Profesorado en EGB1-2 en el área de Matemática y del Profesorado de Enseñanza Básica.
- **Gracias, Profesora. En el caso de la Entrevista a Rectores de Escuelas Normales hay una pequeña variante en el protocolo, derivado que su función no es de decisión política, como en el caso que particularmente pudiere ocurrir en los Institutos Superiores de Provincia, sino es una gestión "de carrera", no es así Profesora?.**
- Sí, yo en el año 1992 concursé la Rectoría de la Escuela Normal. Gané el Concurso de Antecedentes y Oposición.
- **Bien, de todas maneras lo que creo que sí es un carácter común a las rectorías de Provincia y Nación es (en la Entrevista) reseñar los puntos básicos de la gestión que inició en 1992 porque debe haber trazado un Plan de Trabajo a lograr. Aunque por supuesto las políticas pudieron haber hecho variar, algunos elementos pudieron haber quedado firmes hasta el día de hoy.**
- Sí, desgraciadamente. Yo me inicié en esta institución cuando se efectuó la transferencia de la unidad educativa que pertenecía al orden nacional y pasó a la jurisdicción provincial, durante la gestión del Profesor Salonia (Ministro de Educación de la Nación). En ese momento se buscó un cambio de paradigma y comenzó el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) que tuvo su culminación con la Ley Federal de Educación (LFE), porque en esos momentos la transformación docente iba a ser el pilar que iba a sustentar la LFE.
- **Y luego las circunstancias variaron, no es cierto Profesora?. ¿Por eso el PTFD concluyó?.**
- No, no. El PTFD comenzó no por una iniciativa comunitaria sino por una iniciativa personal, también del cuerpo directivo de la Escuela Normal, porque nosotros ya comenzamos a partir del año 1983 una transformación con el MEB (Magisterio de

Educación Básica). Terminando este plan en el año '89- '90- teníamos que optar o por un plan superador o volver nuevamente al PEP (Profesorado para la Enseñanza Primaria). Esa resistencia hizo -de parte mía y de los directivos que me secundaban en la gestión- que nosotros lucháramos para que en la Provincia de Salta se implantara el PTFD, a pesar de que teníamos una resistencia muy grande en el Ministerio de Educación de la Provincia. Porque habían planes provinciales de Formación Docente, no les convenía que en la Escuela Normal se implantara un plan de esas características.

- **Progresista. Profesora y si Ud. me dice que se hace cargo cuando sucede la Transferencia, ¿debió haber tenido que contener cierto nerviosismo en los colegas de la Escuela Normal, porque significaba -como Ud. dice- un cambio de paradigma?.**
- Es decir, nosotros en el año '93 cuando surgió la LFE y como veníamos siempre en un plano de transformaciones, en el Consejo Directivo de la Escuela armamos una Plan de Transformación de la unidad educativa, para adecuarla a la diseñada por la LFE: EGB1-2, EGB3 (a cargo de Profesores), Polimodal y el nivel terciario. Y nos pusimos en esa tarea, compleja, tuvimos que cambiar situaciones laborales de profesores y tuvimos siempre el apoyo, hasta que empezaron los recortes.
- **Claro, pero no es decisión del Consejo Directivo, de rectoría, sino de las políticas.**
- Sí, y el recorte se produjo en el '96 más o menos, cuando la FD (Formación Docente) de ocho divisiones que teníamos pasamos a tener dos divisiones. Y nos impulsaron a abrir otras carreras. Una de ellas fue el Profesorado en Formación Ética y Ciudadana, que se produjo antes de la normativa nacional y después tuvimos una serie de inconvenientes.
- **En definitiva, no tienen ese Profesorado.**
- Sí, sí lo tenemos. Este año ya tenemos dos promociones y nos quedan dos más. Y cambiamos el Profesorado en Formación Ética y Ciudadana por el Profesorado en Ciencias Políticas.
- **Profesora, en este largo panorama, desde el '80 que Ud. está trabajando en las Escuelas Normales, diría Ud. que aunque no han habido muchos cambios de planes de estudios de FD han habido algunos. ¿Y diría que ha ido variando el perfil de maestro que se formaba en cada etapa?. ¿Las circunstancias sociales iban exigiendo un nuevo docente?.**
- Sí, yo creo que la situación social requiere un nuevo docente, con una formación muy profunda en la parte intelectual, con conocimientos, por los grandes avances que existen. Un docente que se adapte a todas las circunstancias que el mundo social presenta. Y además, un docente muy responsable, muy convencido de su papel, de la importancia de ser docente.
- **Este papel -por lo que yo he podido observar, Profesora- también ha ido profundizándose en cuanto a funciones sociales que tiene que cumplir el docente, que va más allá del dominio de lo académico.**
- Sí y eso se nota en todos los niveles. Principalmente en el Tercer Ciclo en el que los adolescentes tienen, además de las características de su etapa, todo este mundo

convulsionado y muy incoherente, contradictorio. Sobre todo eso que hace que los chicos... bueno, los valores -que antes insistíamos tanto y los veíamos. Ahora, los chicos no tienen paradigmas, no tienen modelos. Bueno, mejor dicho, tienen modelos pero no son los que creemos más adecuados.

- **¿Y Ud. tiene una población concurrente muy amplia, sí?**
- Sí, nosotros tenemos desde Tercer Ciclo de EGB hasta el Terciario ahora, o sea va desde los 12-13 años hasta los 30, 40 años.
- **Profesora, estos planes que estuvieron en vigencia - PEP, MEB, PTFD y Plan de Formación de Maestros de EGB1-2 han ido reseñando distintos perfiles a lo largo...**
- A lo largo de esta historia. Sí, nosotros cumplimos 120 años este año. El Normalismo, centrado en los valores morales y en la parte de los métodos de enseñanza, muy conductista. Después entró el PEP, no se pudo desechar el conductismo y pasar al constructivismo así nomás, porque son muy fuertes las matrices que hay... Y ya se centró en el eficientismo. El MEB ya estuvo centrado en los valores democráticos y sociales. Y el PTFD, bueno, el desempeño social y laboral, principalmente, de los alumnos. Y lógicamente ya con una visión mucho más clara en cuanto a las metodologías y a las didácticas de las disciplinas.
- **O sea que podemos ir observando también-no sé si serán avances, pero Ud. señaló hace rato- adecuaciones a los distintos momentos.**
- Sí, sí. Hubo adecuaciones y hubo una evolución positiva. Más allá de todos los problemas que estamos sintiendo, de distinto orden, ya sea laboral, social, moral. Hubo una evolución.
- **En este sentido, Profesora, centrándonos ya en la última etapa para el año '95 ya se avecinan fuertemente los cambios. Uds. ya estaban sabiendo que las Escuelas Normales iban a entrar en un proceso de transformación en cualquier momento, aún cuando en la provincia no se hacía efectivo todavía. Inmediatamente, ya en el año'95.**
- Sí, sí. Se hizo efectivo con la división de la Escuela. Nosotros pasamos como una unidad educativa y a partir de resoluciones ministeriales provinciales, comenzamos a depender de distintas Direcciones. Sin embargo, esa separación en escuelas, está la escuela primaria, el colegio secundario 5095, el Instituto de Educación Superior (IES) 6001, no conformaron la planta de cada una de los colegios. Es así que yo me estoy desempeñando en dos instituciones. Y eso no es conveniente dado todos los cambios, porque -lógicamente al reducirse la planta, al romperse la planta, es mucho más difícil la gestión en estas instituciones.
- **¿Debieran ser dos rectores del Polimodal uno y del Terciario otro?.**
- Bueno, yo nunca estuve de acuerdo con la separación. Yo soy normalista y creo que -si bien las instituciones pequeñas son mucho más manejables- el potencial que tiene una institución unida como es la Escuela Normal -en que se ve todo el trayecto de la formación de una persona, desde el Jardín hasta que llega a la culminación en alguna de las carreras- es un potencial enorme, que estando separado, se pierde muchísimo.

Fundamentalmente en la parte de investigación, en la que el IES con sus investigaciones en la parte docente -que es muestra fortaleza- puede beneficiarse ampliamente de los distintos niveles y de proyectos que podrían surgir. Ahora están separadas. Son distintas instituciones.

- **De esos cambios de que estábamos hablando, en el '92, '93, '95, etc. se avecina luego el actual Programa de Formación de Docentes de EGB1-2, ¿qué puede rescatar de este último Plan, Profesora, o todavía es demasiado fresco como para dar una opinión valorativa?.**
- Según mi opinión no hay avance. Con respecto al PTFD porque con el PTFD el profesor tenía horas para estar frente a los alumnos, para capacitar y para investigar. Y un formador de formadores necesita esas tres funciones para ir avanzando en sus conocimientos. Por más, la investigación nutre muchísimo a la parte académica. Y ya no se puede porque no hay horas, los equipos se han desarmado, se ha revisado en vez del nivel superior es prácticamente, una FD de nivel medio.
- **¿Y aquellas funciones que tenían Uds: Jefe de Extensión y de Investigación?.**
- Se mantienen porque todavía el Plan no feneció en forma completo pero no son del Plan nuevo. No sé si en la Provincia lo van a implementar. Nosotros tenemos, siempre al escuela se ha destacado por una capacitación -ya se a en la red o en la institución, capacitación en las escuelas vecinas.... Pero, se ha reducido, tenemos apenas 50 horas para eso. Entonces, los Proyectos son mínimos. Algunos que se tienen que elegir a través de evaluaciones, competencias.
- **El panorama ha variado.**
- El panorama ha variado muchísimo.
- **Bueno, pero le deseo cada vez mejor suerte Profesora.**
- Siempre hay que tener optimismo y hay que seguir adelante.
- **Muchas Gracias, Profesora.**
-

ENTREVISTADO: Directora del Instituto Superior 2069

LUGAR DE LA ENTREVISTA: Cafayate, Salta, ex Escuela Normal

FUNCION QUE DESEMPEÑA: Gestión Institucional

FECHA:

- Me inicié como profesora del Ex Nivel Medio en Septiembre de 1968, y como Directora de la Escuela Normal en enero de 1971.
- **¿Cuándo Usted asumió, me comentó que hace poco se crea la Escuela Normal?.**
- La Normal Nacional se creó el 29 de Octubre de 1965.
- **Si Usted se ubica en el gobierno que teníamos en la provincia, ¿era un gobierno democrático?.**
- Creo que cuando yo me inicié ya estaba el Gobierno de Facto de Onganía, si porque la caída del gobierno de Illia es en Junio de 1968.
- **¿Tiene recuerdo de la gestión o bien Usted se ubica en una institución que ya venía armándose sin mayores inconvenientes en la provincia, particularmente en Cafayate, que por ahí puede estar resonando diferencias a nivel nacional?.**
- En el '68 recién llegaba a Cafayate, Salta, no conocía mucho ni de Salta ni de Cafayate, así que es muy poco lo que conozco a nivel provincial. En ese momento a nivel nacional sé que estaba el gobierno de facto y a nivel local me inserté en la escuela con tres horas cátedras, porque yo soy profesora de Lengua, mi esposo es profesor de Filosofía, él tenía a su cargo el dictado de materias pedagógicas en 4º y 5º año me dio tres horas de las que él dictaba para que yo pudiera comenzar mi tarea, empecé como profesora en 5º año, con tres horas y como maestra de 2º grado. La escuela era nuevita, estaba en proceso de organización. La escuela se crea en el '65, comienza a organizarse en Marzo del '66 y yo llegué en Septiembre del '68, entonces se estaban organizando. Ese año era la primera promoción de 5º, que iban a egresar como maestros normales, esta escuela tuvo dos promociones como maestros de escuela normales, del '68y la del '69.
- **¿El Cafayate de esa época habrá sido muy silencioso, muy tranquilo?.**
- Sí, era un Cafayate desde un punto de vista socio cultural, un pueblo, no tenía los aires de ciudad que tiene ahora, y yo desde mi visión de extranjera notaba mucha diferencia con la parte social de Catamarca, yo era de la Ciudad Capital de Catamarca, hice mis estudios allí y notaba que había una separación muy grande en los estratos sociales, no hablo de clases porque en nuestra sociedad no hay clases sociales, estaba el estrato social de los que tenían algo y de los que no tenían, que eran empleados, peones de quinta, era el más numeroso. Yo he tenido experiencia, incluso cuando he sido directora de la escuela en los años '70, he tenido experiencias que me sorprendían porque los padres de Cafayate y de varios alrededores venían a preguntarme si podían mandar a sus hijos a la escuela, a esta escuela, porque cuando yo llegué a esta escuela no eran mucho los alumnos por cursos, eran pocos y había mucha división incluso entre los chicos, los de centros no

hacían mucho miga con los de clase más humilde, vi mucho esa separación, era muy marcada.

- **¿Y cómo fue logrando esa superación?, pasaron décadas?.**
- La escuela Normal en ese sentido ha cumplido una función importantísima, hoy en día no hay problema, pero nos ha costado muchos años de trabajo, haciendo que la gente de Cafayate tome conciencia que la educación es un derecho de todos, que la escuela estaba abierta a todos y que todos podían venir, en eso sí la Escuela Normal ha cumplido una función sustantiva.
- **Por lo tanto profesora, uno de los puntos básicos de su gestión tuvo que ver con la promoción de la apertura de las escuelas a la comunidad, a todos los estratos sociales, la participación comunitaria, educar la expresión de ellos.**
- Promocionar eso y contar con profesores titulados para que su aprendizaje sea óptimo, también al ser una escuela nueva tuvimos que cubrir muchas cátedras, de eso me encargué personalmente, de buscar profesores con título y en Catamarca, la Universidad proveía muchos profesores, entonces aquí hay muchos profesores de Catamarca, recibidos de la Universidad, otros recibidos en Tucumán, creo que puedo sentirme satisfecha de poder contar con un cuerpo de profesores con el 80% de profesores más titulados.
- **¿Entonces fue una tarea de muchos años. Además también cómo que Cafayate fue abriéndose?.**
- Sí, fue llegando otro tipo de gente, dente de otros lados, eso era uno de los cambios que necesitaba la sociedad de Cafayate. Creo que hemos cumplido, lamentablemente la escuela fue formadora de docentes normales solamente dos años, lo pudo hacer para retomarlo en el '82, es decir que desde la última promoción no pudimos formar maestros ni profesores de ningún nivel. A partir de Abril del '82, se creó el Profesorado para la Enseñanza Primaria y retomamos formación docente que es uno de los argumentos base que sosteníamos, una escuela Normal que era para formación docente, que tenía que continuar haciéndolo, tenía además el cuerpo de profesores con las condiciones académicas para hacerse cargo de este tipo de formación.
- **En esa época, en el '82 comienza a depender de la DINES¹?**
- Sí, nosotros dependíamos de la DINES.
- **Y las orientaciones, que si bien pueden haber variado entre el período de gobierno de facto que estaba finalizando y el ingreso de la Democracia, ¿se acuerda de ellas?, de las orientaciones?, ¿eran precisas, eran de tipo técnico?, ¿eran de la Escuela Normal de la otra época, del '60?.**
- Recuerdo un poco la circular y los documentos, vemos que en los primeros años en donde estaba en mi gestión, eran de tipo técnico pero técnico administrativo las orientaciones que llegaban y tendían calendario a las inscripciones, a la cantidad de alumnos, régimen de clasificaciones, régimen de disciplina, hubo un tiempo que

¹ DINES: Dirección Nacional de Enseñanza Superior, Ministerio de Educación de la Nación.

desde el Nivel Central nos llegaban instrucciones sobre el determinado tipo de vestimenta, pero un tiempo que son las paradojas, hubo una época que era la época del proceso militar, en el Ministerio de Educación había un equipo de primer nivel, gente preparada, gente con mucho conocimiento y con una formación pedagógica, por un lado nos sentíamos acuciados por las circulares, no se hacía tal cosa, no se hacía tal otra, es decir todo lo prohibían; y por otro lado, desde el área pedagógica recibíamos circulares que son un ejemplo de orientación pedagógica, había un profesor que inició su carrera como maestro de grado y siguió como profesor y él era director del área pedagógica, tengo archivadas las circulares, son documentos importantes que cada tanto los consulto. Y mire lo que es la paradoja, en esa época de facto teníamos esa conducción a nivel educativo, la directora era una señora preparada, incluso autora de libros y publicaciones, y después en la última época del proceso estuvo de Ministro Amadeo, que fue realmente nefasto, la escuela sufrió, no eran cesantías, eran que los docentes sufrieron separaciones de los profesores, porque tuvimos gente de los servicios haciendo investigación, porque habían denuncias sobre los profesores, y fue un tiempo difícil. Y esos profesores fueron separados de sus cátedras, después fueron reincorporados, eso fue en la época de Amadeo. Recuerdo que cuando fui a una reunión en Buenos Aires y él decía "... a mí me traen el alto así de expedientes y yo firmo, no leo, firmo..." y él firmaba las disposiciones. Después, en los dos o tres últimos años se hace cargo del Ministerio un Ingeniero, pero después en la época de la Democracia empezamos a sufrir la sospecha que todos los que estábamos antes éramos procesistas, lo he sufrido en carne propia, lo he sufrido en la época del proceso cuando han venido los supervisores, se han instalado una semana y han dado vuelta la escuela buscando de todo porque habían denuncias, yo iba a la escuela y me volvía mi casa sin saber si volvía con el cargo o sin el cargo. Después que nos han separado profesores por denuncias, de haber sufrido el proceso, resulta que llega la democracia que todos la habíamos esperado por tantos años y nos damos con que la documentación venía con que..., se notaba que en la documentación decían ellos "...son procesistas y por eso están...", y bueno, eso pasó y tuvimos que luchar mucho con eso, incluso salió en el Diario La Nación un artículo sobre los rectores de las escuelas que piden comprensión y garantía y yo lo tuve mucho tiempo en el vidrio. A todos los supervisores que llegaban yo les hacía leer, porque no era justo que nos tratarán de procesistas a quienes habíamos vivido el proceso, supongo que habían quienes simpatizaban con el proceso, pero no era mi caso.

- **¿Cuándo se instala la Democracia, las orientaciones son orientaciones pedagógicas, organizativas para dar un nuevo matiz?.**
- No, mezclo un poco, en el primer momento que era no hacer esto, hacer lo otro, que era muy tajante, porque existía esa sospecha, después empiezan a cambiar la tónica, llegan directivas circulares que hablaban de otra manera, era otro el discurso. Esa fue la época previa a la transferencia cuando nos quisieron acostumbrar a descentralizarnos, esa circular de Ovide Menin era para ser leída en cuanto a descentralización, él era muy preparado y atinado en todo, nos decía "...Ustedes son quienes conducen la Institución y son quienes deben asumir las responsabilidades, se supone que son buenas las decisiones tomadas y si no deben afrontar las consecuencias que van a traer...", a mí esto me pareció bien, esta ayuda me pareció excelente, a nivel nacional nos daba un poco de autonomía y nos hacíamos responsables con lo que hacíamos.

- **¿No estaba muy prescriptiva?**
- No, no estaban, porque la tendencia fue de ser muy conductistas, de bajar las indicaciones para que uno actuara.
- **Casualmente, cuando Usted habla de Ovide Menin, ¿Usted estaría hablando de una nueva etapa que es un poco el problema de la transformación en la formación docente?**
- Sí y esto es el paso previo al PTFD
- **¿Qué le pareció el PTFD como programa?, cómo se organizó era conveniente?, le daba un espacio de acción a Usted y al cuerpo docente para tener nuevos maestros?, ¿se notaba el cambio con respecto a orientaciones anteriores y al PEP por ejemplo?**
- Sí, muchísimo, previo al PTFD hubo reuniones en todas las escuelas, porque nosotros hicimos una propuesta, así que un poco el PTFD respondía a esas inquietudes, creo que el PTFD fue un cambio positivo. Primero es otro enfoque que le ha dado al trabajo del docente en la institución, no era el docente que venía dos horas y se iba, era ese docente que tenía un módulo y que tenía un cargo y tenía un compromiso, responsabilidad con los alumnos y con las instituciones destinaba ese horario que tenía con los alumnos y con la institución y trabajaba en la institución, eso vino acompañado con toda la bibliografía que nos hicieron llegar, el PTFD nos hizo llegar bibliografía importantísima que la tenemos en la biblioteca, que le ha permitido a los docentes, a los alumnos actualizarse, es decir que el PTFD ha sido un buen cambio.
- **Ha sido como Usted dice un cambio el PTFD, fue una nueva forma de pensar?**
- Nosotros con toda esta reestructuración de las carreras, un poco que lo peleamos, porque querían volver a ese horario mosaico, incluso el PTFD de Orán, tuvimos reunión en Salta en el '98, fue una discusión tremenda con la gente de la provincia que tenía el régimen anterior, con las horas mosaico, dos o tres horas y nada más.
- **Aquí hay una nueva etapa de restricción y un nuevo modelo de trabajo para Usted.**
- Que hemos luchado y hemos peleado para que sigamos en el plan. La cuestión económica influye, influye de nuevo en la educación, después de ese PTFD volvimos a tener en el '99 la carrera, por ejemplo, del Profesorado de Educación Inicial, todas las horas, todas anuales y después hicimos la propuesta de que por lo menos tomáramos la distribución que tenía el PTFD, cuatrimestralizar algunas materias, crear otras, pero no logramos volver al PTFD. Un profesor que tenía seis horas, un módulo cuatrimestral, en el cuatrimestre siguiente no trabaja en la escuela, desde el punto de vista de la remuneración las seis horas del cuatrimestre le significan tres horas anuales.
- **¿Se desvinculan de la Investigación y de la Capacitación?**

- Ahora la investigación y la capacitación dependen de los proyectos que se elaboren y se diseñen, se eleven para su aprobación.
- **¿Y según eso consiguen la cantidad de horas?.**
- Y sí. La institución tiene un cupo de horas para esas actividades.
- **En cuanto a bibliografía, ¿ya no se ha dado tanta o más bibliografía o no se ha enviado desde el Estado?.**
- No, solamente estuvimos con el PTFD cuando empezamos en el '94, porque desde el '91 empezamos con las reuniones para organizar todo esto, en el '93 perdón, no en el '94, empezó el PTFD en las escuelas.
- **El otro punto que calculo [] debió ser interesante es cuando en el proceso de la aplicación de la ley y la transformación de la formación en estos últimos años, se trajo a expertos extranjeros para orientar y para dar seminarios a los profesores, ¿se acuerda?.**
- Eso no ha sido suficiente, hubiera querido más encuentros.
- **¿No participó Usted en los de la Medalla Milagrosa?, en los de FLACSO, que organizaba el PSE?.**
- He participado en algunos encuentros, en lo de FLACSO que fue durante todo un año, fue la Vice-directora y el Profesor en Ciencias de la Educación, en los que sí hemos participado eran en los cursos de capacitación que ha organizado la Red en el Circuito E, ya cada uno en su área.
- **¿A Usted le correspondió en el área de Lengua?.**
- Así es, en el área de sistema lo hicieron, en el área de Matemática los profesores también lo hicieron y todos aprobaron.
- **Entonces tiene un cuerpo docente bien montado para llevar adelante el proceso de formación docente. ¿Usted, con toda su experiencia, qué opina sobre el Estado?, el Estado acciona para que la formación docente resulte de calidad?.**
- En los discursos oficiales se pregonaba por la calidad de la educación, yo no siento que lo que se dice en los discursos se traslade a los hechos, a nivel de conducción del Estado, no lo siento porque no podemos, si tenemos una propuesta de actividad que sea interesante para la cátedra y para los alumnos, no lo podemos hacer porque no contamos con los recursos financieros y económicos, porque tiene que estar autorizado desde el poder central. Puede surgir algo acá, pero si no se aprueba el proyecto, se espera a que se lo evalúen y se le dé una.

ENTREVISTADO: Prof. Beba Sastre

LUGAR Y FECHA: Salta, 14 de Junio de 2001

FUNCION QUE DESEMPEÑA: Coordinadora de Carrera de Formación Docente en Universidad.

- **Entrevisto a la Profesora Beba Sastre para conversar sobre el tema de formación docente en la enseñanza de la Química. Profesora, buenas tardes.**
- Buenas tardes, tengo mucho gusto de estar con vos, y sobre todo por el tema, que es un tema que yo lo he trabajado durante toda mi vida. Yo me recibí en el año 49, en la Universidad de Tucumán, con la Facultad de Ciencias Culturales y Artes. Me vine a Salta y entonces, acá me fue muy difícil entrar a los colegios, para hacer mi profesorado en Química, porque realmente, era la política la que en ese momento impedía, porque no siendo del partido dominante, uno pudiera entrar a la Escuela Normal o al Colegio Nacional. De todas maneras, después de un tiempo, yo entré a los dos colegios, y bueno, fue muy interesante todo lo que hacíamos, porque fue aplicar lo que habíamos visto en nuestra carrera. En Tucumán también se habían creado los profesorados, como después se va a crear nuestro profesorado en Salta, porque como había una Facultad de Farmacia y Bioquímica, había Químicas como para usarlas. Y después estaba la Facultad, que vendría a ser la Humanista. Y también había materias, yo me acuerdo que yo estudiaba Historia Argentina, y después estudiaba también Filosofía, y después eran la Didáctica y las prácticas de la enseñanza en los colegios dependientes de la universidad, la famosa Escuela Sarmiento. Pero él que me tomaba esas clases era el profesor de Filosofía, que no estaba en condiciones. Bueno, después de recibirme en el 49, debe haber sido en realidad en el 48, el diploma tiene el 49. Pero yo ya me casé y vine a Salta y empezó la lucha aquí, en Salta, porque no había casi colegios que dieran, por ejemplo, estudios de avanzada. Había la Escuela Normal, el Nacional..., y alguna..., estaba este otro, que el Monseñor Tavella crea, el Humanista, también, que ahí también he dado clases yo. Pero en el año 52 se empieza a pensar que sería muy interesante traer de la Universidad de Tucumán una facultad dependiendo de la Universidad Nacional de Tucumán. Esa lucha es una lucha realmente que se concreta en el año 1953, entre el Gobernador de Salta con el Rector de la Universidad, que eran conocidos. Entonces se ponen en contacto, se llevan bien, y se crea la Facultad de Ciencias Naturales. Esto trae un problema, porque en Tucumán

ya había alguien que trabajaba en Ciencias Naturales, pero era Escuela y ellos, es como se molestan, de que se crea acá en Salta la Facultad de Ciencias Naturales, pero total que todo quedó en la nada, y empezamos a trabajar acá, en este museo, que hay en el parque. Que ese edificio se llamaba Centenario, porque se hizo cuando se cumplía los cien años, debe ser del 25 de Mayo o 9 de Julio. Y bueno, entonces ahí se empieza a trabajar. Después viene él que dirigía, el Doctor Víctor Elías, que estaba designado por Tucumán directamente. Empieza, y bueno, es largo de contar porque después viene la Revolución Libertadora, y hay grandes cambios en lo que se estaba haciendo. Y recién en 1964 se crea el Profesorado en Química, ya había un profesorado de Ciencias Naturales, entonces se crea el de Química. Y teníamos las materias como de costumbre, que se daban para Ciencias Naturales, y además, después ya viene también Ingeniería. Las Químicas van a ser las mismas, las Físicas y las Matemáticas. Y ya estaba Humanidades también, entonces, Humanidades nos podía ceder las otras materias que correspondían a ese profesorado. Bueno, me encargaron, que yo era la única profesora en Química que realmente había acá en la Provincia, en esa época. Teníamos que tratar de formar unos profesores. Así de esa manera comenzamos, viene a ser como una copia que uno tenía de lo que pasaba en Tucumán. Ahora, después de un tiempo, no te puedo decir la fecha exacta, pero creo que en el '73, se hace una reunión muy importante para el Profesorado en Química. Y viene gente de todas las Universidades en donde había Profesorado en Química, además de gente de Tucumán, y tenemos unas reuniones muy interesantes y de allí, sale un nuevo plan de estudio.

- **Si me permite Profesora, ¿en el año '64 se inaugura...?.**
- Es la creación.
- **¿Quiere decir que ingresan estudiantes al Profesorado en Química en ese momento?.**
- En el '65 empiezan el primer año, porque en el '64 era muy avanzado ya. Y entonces, aparecen dos chicas, incluso, que estaban en Tucumán y que vienen a estudiar acá. Una estudiaba Ingeniería y se pasa al Profesorado. Y después, la otra directamente se inscribe, y así poco a poco fue aumentando el número de los Profesores.

- **De lo que Usted recuerda, del año 65 al 73, en que comienza a funcionar el primer año de la UNSa, ¿hubieron egresados como Profesores de Química?.**
- Si, hubieron Profesores. Uno de ellas fue la chica Salmoral, que después fallece, en un accidente, que era una excelente profesora del Jesús, ahí ejercía ella. Después la otra chica, estaba en la Escuela Normal. Son las dos primeras profesoras que se inician en el secundario acá. Además estaban en la Universidad, también. Después se van sumando, a medida que pasa el tiempo, y como digo, en aquella oportunidad, en el '73, se hace también, cambio de planes de estudio, y después de eso ha sido en el '87 el otro, y en el año '98...
- **Si, ya con la Transformación Educativa.**
- Con la Transformación Educativa, que es cuando se trata de ganar espacio porque la Química es como que, no la sacan, sino que retrocede, y en ese caso, entonces, se ve que puedan hacer algún estudio de ampliar el conocimiento, por ejemplo, con Geología, con Cosmología, que sé yo. Montones de cosas que hay que saber, Biología también había que saber. Bueno, eso ya debe de estar cambiado, no sé, no quiero decir nada.
- **Profesora, Usted puede, más o menos, si acaso lo recuerda, detallar [] si ¿había variación de enfoque entre el plan de la UNT, el plan con que nace la UNSa y luego el del '87?.**
- Sí, sí hay diferencias, porque uno ya piensa en el Profesorado, cuando ya va a decir, esta cátedra entra así, así, así, y entonces, es el cambio. Porque antes era al revés, uno debía dar las materias que había ahí, y a lo mejor, al Profesorado no le convenía alguna...
- **Pero lo tenía que estudiar...**
- Y lo tenían que estudiar porque no había otra forma de..., es lo mismo con lo que pasa ahora, no había presupuesto, siempre no hay presupuesto. Es increíble lo que pasa con las universidades. Yo estudiando todos los años anteriores, me doy cuenta que siempre es el presupuesto el que aprieta, el que no deja tener la libertad suficiente para hacer cosas.

- **Sí, porque a mí me llama la atención lo que usted dice, que había que cursar con Farmacia, con Bioquímica, con las Ingenierías, cuando el objetivo de un profesorado es otro, porque forma docentes.**
- Bueno, pero entonces ahí tenés la diferencia. Pero por qué sucede eso, porque no hay cómo hacer una materia que ya se está dando, pero darla de otra manera.
- **Con otro enfoque...**
- Con otro enfoque para que los chicos aprendan a enseñar, pero no, la práctica que se daba para los alumnos de Ingeniería era la misma que se daba para los geólogos, la misma que se daba para los biólogos, y entonces las diferencias son grandes. Incluso, por qué sabes qué?, algunas veces yo he tenido discusiones con otros profesores que ni intentaban que la materia sea dada para sus alumnos, con tales y tales objetivos. Y entonces, no podés hacer nada, y toda mi vida he hecho eso, yo he dado Química Inorgánica siempre, Química General, Química Inorgánica I, y después cuando se crea la Licenciatura, hacemos una Química Inorgánica II, y además de la Didáctica, y aparte de la Metodología y Práctica de la Enseñanza que he dado durante muchísimos años. Yo siempre tenía, por lo menos, tres materias para dar.
- **¿Quiere decir, entonces que enfocar u orientar la formación docente del profesor en Química hacia objetivos educacionales propiamente dichos, fue una tarea ardua?.**
- No, claro que sí, recién ahora, digamos, en esta época es cuando se le da importancia, más importancia a los Profesorados de Ciencias, porque claro, todo el mundo piensa que en Matemática se debe saber sólo Matemática y que lo demás son cuentos, que debe ser Física y nada más, para qué otras cosas. Vos viste que son bastante exagerados en eso, y mientras tanto la parte educativa sufre consecuencias. No, pero yo creo que ahora uno tiene una visión más adecuada, eso es lo que yo pienso.
- **De acuerdo a lo que Usted comenta Profesora, quiere decir que en épocas de los '40, de los '50, ¿existía poca definición respecto al perfil del profesor?.**

- Pero por supuesto, por supuesto. Era muy triste, porque en realidad, los Profesorados en Ciencias no eran, no se consideraban, todavía, como carreras que podía dar la Universidad. Incluso toda la vida yo he peleado, porque querían pasarlo al nivel terciario y no, lo que da la Universidad siempre va a ser, siempre va a ser muy superior a lo que den los Terciarios. Ese es otra pelea que yo he tenido, a mi parece mejor. Porque la Universidad se preocupa, los profesores entran porque realmente saben, porque realmente pueden dar clases, en cambio, a veces en los Terciarios, lo nombran directamente si estudiarlos...
- **Sin concursos previos...**
- Claro, sin antecedentes y demás.
- **¿Tengo que entender que también el énfasis, si se puede hablar de que esto se discutió, estaba dado en el dominio del contenido de los procedimientos y de los conceptos químicos?.**
- Claro, no se puede ser Químico si uno no tiene el estudio de todo lo que puede tomar, porque la Química no es una materia fácil. La prueba esta en que siempre los chicos hablan de que es muy difícil. Claro, que uno la puede hacer fácil, pero los profesores, generalmente, no se detienen a pensar en los chicos.
- **Este tema, que acaba de decir, ¿tendrá que ver con que la Psicología del Aprendizaje, la Psicología Evolutiva...?.**
- Ahora ha mejorado...
- **Eso, eso, no sé...**
- Todo eso no existía en esa época, no había materias de Psicología, no le digo que me daban Historia Argentina porque no había otra cosa, y después Filosofía, que es una cosa mucho más abstracta para nosotros, y nos es difícil.
- **Profesora, en la Didáctica, ¿se enfatizaba el método o eran saberes más teóricos?.**

- Yo creo que era más que nada lo que uno le hablase a los chicos, la forma de tratarlos, porque si uno los trata muy bien, ellos se entregan, y entonces uno puede hacer buenos profesores. Porque es así, no buscábamos grandes saberes en esa época, porque a nosotros, aunque sea Didáctica, nos costaba, pero yo ya era profesora, pero bueno, en esas condiciones que yo te digo. Y después, un poco que se siguió, ahora ya no, porque pienso que esa parte ha quedado bien formada.
- **Claro, por ejemplo, hay, que seguro que usted lo hizo Profesora, ¿hay una etapa en que comienza a hablarse del plan de clases, de las etapas, de los objetivos, generales y específicos, pero esto fue ya más adelante?.**
- Claro, fue más adelante, no hablemos de esas épocas. Cuándo va a ser eso?, en el '80, en el '70 y tanto, que se empieza a hablar y que empieza a ver uno libros, a conversar y a hacer cursos, uno mismo. Entonces, todas esas cosas son posteriores a las épocas esas que uno ha vivido.
- **¿La metodología de proyectos, de talleres, esto es totalmente novedoso para la enseñanza de la Química, no se acostumbra?.**
- No, pero si se puede, si se puede, y si se acostumbra.
- **Y ahora, nos damos Profesora, con una última novedad, al menos en la República Argentina, ¿ [] hay muy poco campo de acción para los profesores de Química, no?, es un riesgo para el ejercicio profesional docente?.**
- Claro, ¿cómo no?, tengo entendido que ya se han hecho notas muy serias, para el Ministerio, pidiendo que se vuelvan a colocar en lo que corresponde, porque no puede ser que en esta época, un chico de la secundaria no va a saber qué es la Química, porque la Química no sólo es el agua y el anhídrido carbónico, es mucho más que eso, y el hidrocarburo, y el ADN, y todas las cosas novedosas que hay ahora. ¿Cómo no van a saber Química?, a mí me aterra la idea de que sean ignorantes en una materia como esa.
- **Claro, habría que ver que revisión se puede hacer.**
- Sí, eso tienen que hacerlo allá arriba, en Buenos Aires. Acá en las provincias, no se puede hacer nada, tiene que ser allá. No entiendo porque

han hecho semejante barbaridad, porque claro, había que dejarle lugar para otras materias. Yo comprendo, porque la Geología es también muy importante, la Biología es importante, pero la Física también, y a Física no le han sacado, y a Matemática también. Y Química cayó en eso de que el estudio va junto con Biología, y no quiero decir que los biólogos, no saben Química, porque se pueden enojar, pero la verdad, es que ellos no estudian Química con profundidad, como estudiamos los que estamos en el Profesorado de Química.

- **Profesora, le agradezco muchísimo su atención y su tiempo, gracias.**
- Bueno, no, no es nada esto.

ENTREVISTADO: Prof. María de las Mercedes Moya

LUGAR Y FECHA: Salta. 15 de Junio de 2001

FUNCION: Coordinadora de Carrera de Formación Docente

- **Entrevisto a la Prof. María de las Mercedes Moya, quien tiene una larga experiencia en la Universidad, en la Comisión de Carrera de Matemática. Motivo por el cual, esto, más su experiencia profesional de estar en un cuerpo de formación docente, la convierte en un referente importante a la hora de la aplicación de la entrevista. Buenos días, Profesora.**
- Buenos días, Profesora Marta.
- **Le rogaríamos nos haga referencia a su antigüedad profesional, Profesora.**
- Bueno, yo voy a cumplir 25 años de docencia, específicamente no en la Universidad, pero es mi antigüedad sumada a lo que antes se llamaba "el secundario".
- **Bien, bien. Su teléfono, Profesora, y su domicilio en Salta.**
- Bueno, mi teléfono es código de área 0387 y el número local es 421-1247, en Salta. Vivo en la calle La Rioja 698, código postal 4400, Salta, Capital. Soy Profesora de Matemática y Física, recibida en la Universidad Nacional de Salta.
- **Gracias Profesora. Queríamos tener un relato sobre su experiencia de formación docente, para ir contrastando los modelos con que usted se formó, y lo que ahora estamos preparando en nuestra formación, en la formación que hacemos en la Universidad Nacional.**
- Cuando yo he realicé mi carrera (terminé hace ya varios años, en el año 81), entonces el modelo de profesor que había era un modelo de profesor más bien de tipo científico. Teníamos muy pocas materias de nivel pedagógico, en realidad eran tres, pero con poca práctica y esos modelos pedagógicos en realidad no se ajustaban a una realidad social, en la cual me iba a desempeñar. Por ejemplo, en la parte Argentina o más específicamente en el Noroeste, eso me parece un componente muy importante si lo tengo que comparar con el modelo de profesor que se está formando actualmente en la universidad. Se hace mucho énfasis en ese tipo de referente, donde las materias pedagógicas tratan, junto con las materias de formación científica, tratan de ubicar al estudiante, futuro profesor, en la realidad en que está inmerso, eso es lo que se ha tratado de hacer, porque en la Universidad han habido muchos cambios en la Formación Docente. Cuando comenzó el Profesorado el título era Profesor en Matemática y Física, y después -viendo las falencias de la parte metodológica y didáctica, digamos pedagógica- se incorporó otro cambio. Como seguía siendo Profesorado en Matemática y Física para el nivel medio, se trató de partir en tres la cantidad de materias y de horas y se daba la tercera parte en formación científica de Matemática, la otra tercera parte en Física, también científica y la otra tercera parte en la formación pedagógica-didáctica. El problema que yo he encontrado estadísticamente -y por las encuestas hechas también a los estudiantes que salieron de ese plan y que todavía están cursando la Universidad-

todavía no hay todos los profesores recibidos en ese plan. Es que en éste se ha formado un tipo de profesor, digo, el que se comenzó en el año 87, también con compartimentos estancos, porque si bien estaban divididas las tres áreas, no estaban integradas completamente, uno creía que podía llegar a estar mejor, por el tipo de plan de estudio. Pero a la hora de consultar a los estudiantes, cuando llegan a la práctica docente, que es la etapa final en este plan de estudio, ellos..., uno se da cuenta que no han construido los conocimientos como uno hubiese querido. En el caso del nuevo Profesorado, que comienza a partir del año 1997, se ha tratado de colocar otro tipo de énfasis, y aunque, aparentemente haya un 63% de formación, digamos científica....

- **Orientada...**

- Orientada, que le hemos llamado, y el otro porcentaje también para la parte de formación docente, y hay un margen del 3% de flexibilidad, para las materias optativas. De todas maneras, el perfil que se le quiere dar a ese docente, es de otro tipo porque se ha tratado de que haya cátedras compartidas, por ejemplo, donde interactúen las materias de formación netamente científica con las de formación tecnológica y con las de formación pedagógica. Es decir, que lo ideal sería que si todos los docentes de la Universidad, llevarían a cabo ese modelo de plan de estudio, es de esperar que nuestros futuros docentes salgan con otra visión muy diferente, a lo que salieron los otros de planes anteriores. Usted me pregunta si la formación mía ha sido igual. Si mi formación ha sido igual, mejor o peor..., yo creo que ese tipo de variables cualitativas no son comparables de acuerdo a lo que le acabo de señalar, no sé si puedo decir igual, mejor o peor, porque intervienen otro tipo de componentes. Si solamente me tengo que referir a la formación netamente científica, podría hacer algún tipo de valoración. Pero en la formación de un profesor no creo que uno tenga que referirse a un tipo de variable nada más, que sería la parte de la formación científica, entonces, no creo que uno pueda decir que haya sido igual, mejor o peor. Creo que yo he recibido una formación, igual que toda la gente que ha estado en ese plan, con las necesidades, creencias que en ese momento estaban vigentes. Y en este momento hay otras realidades para cubrir y por lo tanto, en los planes de estudio se ha tratado de cubrir ese tipo de necesidades. Así que creo que los docentes que se han formado con los planes anteriores al 87 han recibido una buena formación académico científica, tanto en el área de matemática y física, y pobre contenido pedagógico y didáctico. Pero que a su vez ese tipo de formación, también le ha permitido, a los que lo han deseado, de alguna manera, incorporarse en algunos proyectos de investigación o estudiar un poco más otros tipos de inquietudes. En realidad, a los que han querido les ha facilitado tratar de mejorarlo. Pero no puedo decir que ha sido peor porque estamos en realidades diferentes.
- Después hay acá una pregunta acerca de que en la propuesta docente que persigue la universidad, cuál es el modelo que se construye. Hay varias alternativas, de las cuales yo me inclinaría a decir que es otro tipo para una realidad distinta y yo justifico mi propuesta por el siguiente motivo. No puedo decir que en este momento la Universidad trata de construir un docente eficientista o técnico, porque como dije hace un rato, las materias no son solamente de formación científico – técnica, y por más que haya un buen porcentaje de ello, se trata en lo posible de conjugar ese tipo de materia con las materias netamente docentes. Y haciendo siempre uso, y hasta a veces abuso, de los profesionales que entienden sobre pedagogía y didáctica.

- **En la práctica, sin embargo, yo diría que la experiencia de conjugar ambos campos formativos, me parece que no es siempre muy bien logrado. No todos tienen el entusiasmo por trabajar los campos compartidos, me parece.**
- Efectivamente, Profesora. Lamentablemente es así, en el modelo del plan 97 está propuesto que los docentes, entre una de las tareas que debería ser, además de hacer las guías de trabajo prácticos, de dar la teoría, de dar consulta a los estudiantes, que generalmente es lo que hace todo docente de la Universidad, está colocado también la incorporación de cátedras compartidas, incluso hay ejemplos de cuáles cátedras podrían ser compartidas. Y cuando habla de cátedras compartidas no solamente tiene que ver con las cátedras compartidas junto con la formación científico-técnica, con las pedagógicas, sino también puede ser cátedras compartidas de la misma área del saber. No todos los docentes..., tal vez por una cuestión de tiempo o de falta de formación, porque también es claro que los docentes que enseñan en la Universidad son de distinto tipo de formación, hay Ingenieros en Construcción, Ingenieros Químicos, Licenciados en Matemática, Licenciados en Física, que también están enseñando en el área de Matemática, Profesores sólo de Matemática, de Matemática y Física, entonces, no todos los profesores que enseñan en la Universidad tienen la misma formación. Eso por un lado, y por el otro lado, no todos los profesores que enseñan en la Universidad, ya me refiero no solamente al profesor que da la teoría, o sea al que tiene el grado de profesor, sino también a los auxiliares de docencia, que son muy importantes, obviamente en este tipo de formación, porque no solo pesa la parte del profesor que da la teoría, o el que ejerce el control de toda la cátedra, sino también la de los jefes de la práctica, cuyas creencias son diferentes. O sea, un profesor puede tener amplitud de criterio para llevar a cabo algún tipo de experiencia pero no es seguido por la creencia del Jefe de Trabajos Prácticos, porque es un Ingeniero y considera que ese tipo de creencia no va con su propio modelo. Entonces, por ejemplo, ahí hay rupturas...
- **¿Rupturas que debieran, creo yo, trabajarse a nivel curricular?. ¿En la comisión, y en general, en el seno de la Facultad, en la Comisión del Profesorado?.**
- Exactamente, el problema es que la Comisión de Carrera no siempre tiene todos los atributos para poder hacer ese cambio.
- **Profesora, siendo esto lo que fue viviendo la Formación del Profesorado, hoy: ¿cómo diríamos que tiene que ser el perfil del docente que necesita nuestra Provincia?**
- Yo creo que el docente de Matemática, que se va a desempeñar en nuestra Provincia tiene que tener una visión bastante amplia, tanto desde el punto de vista social como del punto de vista científico y desde el punto de vista técnico. Eso es lo que dentro del área de la Matemática, se llama la Etnomatemática. Considero muy importante este tipo de visión, porque de esta manera no es lo mismo enseñar por ejemplo, cuando uno habla de Etnomatemática, la definición, por ejemplo, según Natal D'Ambrosio, el creador de la Etnomatemática, que es un brasilero..., habla de las distintas etnos. Y cuando habla de las distintas etnomatemática, no solamente se refiere a las etnos de las distintas

culturas, sino que se refiere, por ejemplo, a que una Matemática creada en el ámbito de los propios profesionales, es un tipo de Etnomatemática. Yo puedo crear una Etno entre mis propios colegas, que puede tener la misma o distinta formación. Si tienen una misma formación, estoy dentro de una etno. Si estoy hablando con mis colegas con una distinta formación, es otro tipo de etno, aunque esté ubicado en la misma Universidad Nacional, o de nivel terciario, o de otros colegas con los que haya interactuado. Si mis estudiantes, o cualquier persona tiene que enseñar no es lo mismo enseñar en un colegio de la Capital salteña, por ejemplo y en un colegio del interior, porque son distintos etnos y dentro de la Capital hay distintos etnos. No es lo mismo enseñar en un colegio que está en el casco céntrico que enseñar en un colegio que está en las villas. Entonces, el docente en ejercicio, el futuro docente, debería conocer de qué manera tiene que enseñar en cada una de esas posiciones. Y para eso tiene que tener un amplio conocimiento del saber científico, también tiene que conocer amplios materiales tecnológicos. Y cuando me refiero a amplios materiales tecnológicos no me estoy refiriendo a los materiales de punta, computadora, multimedia, sino que me estoy refiriendo hasta las más tradicionales, que se utilizaban en los inicios de la historia de la Matemática, como el ábaco, los papeles, los que los grandes matemáticos construyeron desde siempre. La tecnología siempre ha estado presente. Sin embargo, ahora con las nuevas políticas de nivel nacional, incorporan otro espacio curricular, la Tecnología, pero es claro que un Profesor en Matemática tiene que conocer distintos tipos de tecnología. Pero tanto el saber científico como el tecnológico, no pueden estar apartados del saber pedagógico y del contexto social en el que está inmerso. Porque si uno se desvincula de este tipo de situaciones entonces, yo creo que no estamos formando un profesor que se adapte, perfectamente, a las realidades de nuestra provincia.

- **¿De hoy, de hoy...?.**
- De hoy, actuales, y digo de nuestra Provincia, para no generalizar en el Noroeste Argentino, porque ahí también es distinto, lo que puede pasar en una realidad de capital de país, como podría ser Buenos Aires, Capital Federal, con una realidad del interior de la Argentina. Lo mismo que ocurre con una capital, que podría ser Buenos Aires con la de otros países que han desarrollado mucho este tipo de formación, con más antigüedad. Entonces, este tipo de cascada también se reproduce en nuestro ámbito...
- **¿De Salta al Interior...?.**
- Exacto. O sea que esas cosas, creo que son muy importantes.
- **¿Este rasgo, estaría siendo marcado en el plan de estudios de formación actual que hay en la universidad, en la Facultad de Exactas?, ¿o está algo limitado todavía?**
- Está medio limitado todavía. Yo diría que en realidad, lamentablemente no hay una materia específica que se llame Etnomatemática, pero hay algunos docentes que la practican, lamentablemente son muy pocos. Y digo, lamentablemente, porque donde debería hacerse más hincapié, deberían ser en materias de los últimos años donde se debería juntar, hacer una acumulación de todos los saberes construidos por los estudiantes en el área de formación científica, y en el área de formación pedagógica y

en el de formación tecnológica y tratar de esa manera de incorporar esos elementos en la práctica docente. Lamentablemente, yo veo que aunque en el plan de estudios figure que los profesores de este nuevo plan que estamos armando, me estoy refiriendo a este nuevo plan porque el anterior no tenía este tipo de perspectiva. Entonces lo que estamos formando, se supone, que pretendemos que este profesor tenga esas tres miradas, pero yo me doy cuenta que no se está llevando a cabo. Y creo que eso tiene que ver porque el profesor que enseña en la Universidad o en el Terciario, con mayor razón, no le pone ese énfasis. Tal vez subestima demasiado los otros componentes que hacen a la formación del profesor y solamente se centraliza en la formación científicista.

- **Bien, en este sentido, Profesora, yo mientras Usted hablaba y con respecto a las respuestas de los ítems anteriores observaba que la Universidad en general pareciera que no hubiera logrado implementar políticas de Formación Docente propias, sino, va marcando procesos de formación distintos, ¿porque cuestiona, dirime, estudia hacia su interior, con su cuerpo de profesores?, ¿o más bien, sigue una dinámica de remedar lo que está pasando en el orden nacional?.**
- Efectivamente, más bien las políticas universitarias están tratando de ajustarse o de tratar de remediar lo que está pasando en las políticas nacionales y lamentablemente creo que no se hace un seguimiento muy profundo y serio de lo que ha pasado en la historia y de lo que está sucediendo actualmente. Pero eso, creo que estamos muy *nuevitos*, porque creo que ahora -marzo o diciembre- se van a recibir los primeros profesores. Y a partir de allí, se podría llegar a consensuar las dificultades que se han podido observar en el nuevo plan, que siempre hay que modificar, pero no visualizo, particularmente, que el gobierno de la Universidad gestione adecuadamente este tipo de procesos. Digo esto, por una razón muy simple. Para mí es una cuestión muy simple juntar al grupo de profesores, que están justamente en la etapa de formación en el Profesorado de Matemática, juntarlos y tratar de hacer un consenso común sobre lo que se quiere hacer y con el plan de estudios en la mano. Y ni siquiera se lo hace a nivel de Departamento, o sea vamos desde lo más sencillo.
- **¿Esto es falta de práctica, falta de costumbre?**
- Yo creo que es una falta de práctica, de costumbre, que ya es un hábito que se ha venido heredando de los primeros indicios de formación docente; entonces es como que los docentes están acostumbrados a dar las clases del mismo tipo, de la misma manera, y *cuesta* desarraigar esas creencias. Y no creo realmente que la Comisión de Carrera lo pueda hacer. Y yendo más arriba, el Departamento de Matemática lo pueda hacer, porque si la Comisión de Carrera no logra hacerlo, mucho menos la Dirección de Departamento, ni mucho menos el Decanato, y peor todavía el Rector, aunque haya intencionalidad. Puede haber mucha intencionalidad, pero es difícil que el docente logre un cambio.
- **Claro, en este pasar por la historia formativa de la Facultad, y además apelando a su experiencia de haber en colegios, donde había otros colegas que estaban formados, ¿Ud. puede decir que aquellos profesores que evidenciaban una mejor formación para enseñar Matemática con sus alumnos, lo cual a lo mejor puede**

verse porque obtenían mejores logros, es decir, era mejor el profesor de enseñanza media de antes, y no había tantos problemas en la enseñanza de la Matemática, como se observa que ocurre?

- Yo creo que el profesor que se ha formado antes del plan '87, me podría arriesgar a decir, ha estado mejor formado, aunque no haya tenido la formación pedagógica correspondiente, porque era tan grande el nivel de conocimiento científico que se le daba, que en realidad no era un profesor, y tampoco un licenciado. Entonces estaba más cerca de ser un licenciado, que de ser un profesor. Sin embargo como era un profesor y tenía algún componente pedagógico, le daba una visión para poder hacer una transposición didáctica más o menos adecuada, mientras que en el otro plan de estudios, del 87, hasta que se creo el del 97, he notado rupturas en la parte de la Matemática con la Física. No había tal relación y no había tampoco vinculación estrecha con las materias de formación docente, por más que haya tenido en el plan de estudios la intencionalidad de que así ocurra, porque eso es lo que pienso que hay que remarcar. El plan de estudio puede reflejar una intencionalidad muy buena, muy positiva, pero lamentablemente cuando se lo lleva a la práctica, a ese plan de estudios, no se lo hace con esa misma intencionalidad. Y eso tiene que ver, con que no es culpa de la comisión de carrera, ni de la gente que ha elaborado el plan, sino que insisto, que son los propios docentes que no pueden lograr hacer este tipo de apertura. Esencialmente creo que el problema subyace en que la gente que enseña Matemática tiene cierto conflicto para relacionarse con la gente que hace pedagogía. Especialmente lo digo así, porque considera, de repente, que es autosuficiente, y no se da cuenta de que cuando uno tiene que enseñar Matemática, primero uno aprende Matemática, para después enseñarla, entonces, la gente que está en la formación docente aprendió Matemática de una manera, y por lo tanto lo va a enseñar de la manera que lo aprendió. Entonces, si los docentes que están en la Universidad han aprendido esa Matemática con un modelo, como por ejemplo la gente de los planes anteriores al 87 han aprendido Matemática con formación de ingenieros, entonces, la manera en que van a enseñar, también, con ese modelo que han aprendido. Mientras que creo que en el plan 97, lo que se está tratando de hacer es que se dé otra mirada, pero insisto, lamentablemente, no hay un efecto multiplicador ante las experiencias que se están dando, que hay varias experiencias hechas, realizadas de talleres de intercátedra, y de que los estudiantes van saliendo de la Universidad y van conociendo las instituciones del nivel medio, o la EGB3 o el Polimodal, en este momento, y van viendo las distintas realidades con que se van a enfrentar en el futuro. Eso lo están haciendo desde el segundo cuatrimestre de primer año, y con mucho énfasis en el segundo cuatrimestre del segundo año. Entonces, salen a las instituciones, hacen encuestas, hacen entrevistas, filmaciones, hacen un muy buen trabajo, les lleva mucho tiempo, y además de eso se insertan en una práctica docente, porque también tienen que dar clases. No es digamos, tarea del estudiante, en este momento, dar una clase solo, pero si eso es construir una tarea, una clase en forma conjunta, porque estamos en un segundo año, eso se supone que lo tendría que ir afianzando hasta el cuarto año. Entonces, a medida que pasaría el tiempo, sería deseable que este tipo de experiencia se siga propagando, pero mi experiencia lo dice, porque veo como va funcionando el plan y quedó en segundo año. Hay otro componente que también me preocupa, que es justamente lo que se refiere a la historia. Hay una materia que es específicamente Historia de la Matemática, pero desde mi punto de vista la

historia, además de ser una materia, tendría que ir como eje transversal. Y no todos los docentes utilizan la historia como eje transversal. La historia no solamente le puede brindar al estudiante una visión humanizadora de la ciencia, de ver que realmente que el matemático, el que ha creado una teoría, también es un ser común y corriente, sino que también puede servirle de motivador, de cómo se han construido los conceptos matemáticos. Muchos estudiantes por ahí, no entienden porque surgió una idea, porque no saben las bases de cómo se han ido construyendo esas ideas. Esa misma experiencia que uno va teniendo en la universidad, cuando pretende que un estudiante en un día entienda un concepto y se olvida de que ese concepto ha llevado siglos para ser construido. Entonces, creo que ahí hay un problema, porque si el docente tiene conocimiento de que un concepto ha llevado siglos en ser construido, no puede pretender de que el estudiante en una clase de media hora, o de dos horas a lo sumo, pueda construirlo totalmente o pueda elaborarlo. Entonces, por eso creo que el estudiante conozca las raíces, es importante. No quiero explayarme mucho más en esto, pero creo que este componente histórico no solamente se tiene que plasmar en una materia, sino que tiene que ir a lo largo de toda la carrera, y lamentablemente eso yo veo que no se da.

- **Podría ser una revisión importante. Estaba pensando, Profesora, cuando el cuerpo de profesores de un colegio de enseñanza media. En la experiencia ¿Usted ha observado que éste es el profesor que enseña la Matemática, materia difícil para los chicos, solamente?, ¿o es además, el amigo, el tutor, el consejero, el que arma los actos, el que busca alguna salida con los chicos para participar de actos sociales?, o es limitada esa función social del profesor de matemática o tiene un perfil más limitado dentro de la institución?**
- Hay de todo tipo. Hay docentes, los cuales están muy compenetrados en su labor docente, de los distintos planes, pero me atrevería a decir que la mayoría de los docentes, que yo he observado, y que he formado, no solamente en cuanto a nivel de la Universidad Nacional de Salta, sino también en cursos de capacitación, organizados por áreas de Formación Docente Continua, en la cual he podido observar una actitud del docente muy cerrada, de enseñar algoritmos, modos de realizar ejercicios, y nada más. En las doscientas horas de capacitación me he enfrentado con distintos modelos de profesor, y por supuesto, de distintas profesiones, que en realidad son profesores que están dando clases en el nivel medio, o en EGB3 o Polimodal, que en este momento están separados todavía, donde, por ejemplo, hacen un abuso de notación matemática, y lamentablemente, tengo que decir, que esa notación matemática encima es incorrecta. Es decir, que tampoco tiene los saberes matemáticos bien contruidos, y al no tener los saberes matemáticos bien contruidos, mal podrían tener creatividad para poder plasmar, o para poder realizar, con cierta creatividad, una transposición didáctica adecuada, eso es por una parte. Por otro lado, digamos, el hecho de nombrar a un pedagogo, que puede estar trabajando en la institución, para ellos es como decir con él no trabajo, por ejemplo. También no se animan, porque eso requeriría mucho más tiempo, y son profesores taxi, requeriría mucho tiempo decir “ahora voy a trabajar con el profesor de Física..., con el profesor de Etica..., con el profesor de Letras..., con el profesor de Arte...”; donde la Matemática en este momento está metida en todas las áreas, y se puede trabajar con proyectos realmente preciosos. Nosotros lo tratamos de

hacer en el curso de Formación Docente, y los docentes trabajaron y dijeron “...que interesante...”, pero yo tengo que reconocer, que después que fui....

- **A seguirlos...**
- A seguirlos, no a todos, pero si a una muestra me he dado cuenta de que esas doscientas horas eran realmente, únicamente, para recibir un cartón. Porque todo lo que se había asimilado, muy pocos docentes lo están llevando a la práctica. Es decir, que sus creencias son tan arraigadas y tan cerradas, que ellos pueden hacer doscientas horas, cuatrocientas horas, quinientas horas. y no sé hasta cuantos años..., cuantos años más nos llevará revertir esa situación.
- **También hay que tener en cuenta que el modelo de desempeño laboral es casi siempre por hora cátedra.**
- Si, seguro.
- **Lo cual, también, es limitativo.**
- Es limitativo, exactamente.
- **Posiblemente los cambios debieran ser fomentados desde los niveles de conducción, con un modelo institucional distinto.**
- Seguro, por eso es que yo digo que esos docentes que enseñan en los colegios en estos momentos, algunos no tienen ni siquiera título, tienen un título habilitante de técnico, y están enseñando Matemática. Y no tienen ni los saberes matemáticos necesarios, los que tienen los tienen mal contruídos, no tienen los saberes pedagógicos, y no tienen la idea, ni remotamente, del alcance que puede llegar a tener la Matemática, o sea, la formación docente en Matemática, para después enseñarle a los estudiantes.
- **En este sentido, yo creo que a lo largo de la entrevista, lo que se está observando, es que afianzamos la necesidad de profesionalizar la formación docente.**
- Totalmente de acuerdo.
- **Quiere decir que ser ingeniero es muy interesante pero no es formado para....**
- No es formado para enseñar Matemática.
- **Ser técnico será muy interesante pero no es formado para enseñar Matemática.**
- Y yo le puedo contar alguna cosa, de que dentro del ámbito de la Universidad por ahí van chicos a preguntarme o a cualquiera preguntan; preguntan por ejemplo, “...usted es profesora o ingeniera?”, y cuando uno dice profesora, dicen “...ah, con razón...”. Esas son cosas que muy seguido se escuchan, o sea que hay una diferencia muy marcada entre una clase que da un ingeniero y una clase que da un profesor. Es decir que las

diferencias están marcadas, aunque el profesor, incluso, no tenga incorporado esos saberes a los que yo me estoy refiriendo. Pero ya por lo menos, tiene una visión diferente del ser ingeniero, del ser técnico, cuando hablo de ingenieros, hablo de ingenieros en construcciones, químicos, industriales, analistas de sistemas, físicos, por ejemplo que están enseñando Matemáticas.

- **¿De manera que la formación docente que hasta el momento que Usted ha ido observando, ya en el desempeño, aún cuando no sean titulados docentes, es más bien de fuerte nivel de formación específica?.**
- Efectivamente.
- **¿Pero faltaría el área de la psicología, de la didáctica, de la interpretación sociopolítica, etc, que limita sin duda el ejercicio profesional docente, y estaríamos reconociéndolo?.**
- Yo lo reconozco, aunque en el plan de estudio figuren esas materias. Lo que yo digo es que no hay una integración entre ellas. O sea, figuran en los planes de estudio, pero el plan de estudio es idealista y no se lo puede..., y no hay manera de juntar esas partes, aunque hay experiencias que en algún momento, si usted me lo permite, lo podría comentar para ver que si se hacen cosas. O sea que no, que el futuro docente que pueda, hoy, llegar a sacar la Universidad Nacional de Salta va a poder tener otra visión, muy diferente a la de los otros planes de estudio.
- **En este momento ya estamos pensando en una..., como en un copete de la entrevista, donde la pregunta indefectiblemente va a tener en cuenta el tipo de Estado que tenemos, que se plasma en el presupuesto universitario, en la remoción de cargos en la Universidad, en las dedicaciones exclusivas que se pueda tener en la universidad, etc.... ¿Usted cree que el Estado, nacional para el caso nuestro, acciona para que se propicie una formación docente de calidad?.**
- Yo creo que el Estado lo que está haciendo no lo está haciendo bien. En realidad, creo que hay poco presupuesto, pero en realidad hay mucha., se desperdicia mucho dinero en otras cosas, esta es una opinión netamente personal. Particularmente en el Departamento en que yo estoy, el Departamento de Matemática, considero que hasta las tareas que se le encomiendan a cada docente no están repartidas igualitariamente. Y dentro de la Facultad tampoco, los presupuestos no están repartidos en forma pareja, digamos, se hace una división por tres, porque son tres departamentos, pero no se miran las necesidades específicas de cada uno. Entonces se prioriza alguno porque se divide entre tres, o sea, se hace un análisis cuantitativo, y no un análisis cualitativo de las necesidades. Creo que lo que ocurre es que..., debería haber más presupuesto, eso no queda duda. Pero con el presupuesto que hay creo que uno podría hacer más cosas de las que se hacen.
- **Habría que plantear nuevos criterios.**

- Exactamente. Yo creo que deberían plantearse nuevos criterios, incluso partiendo de lo primario, que sería el Departamento de Matemática ante la carrera que está acá en el profesorado de Matemática. De decir, bueno, si quiero formar un profesor de Matemática con este perfil, como figura en el plan de estudio, qué acciones tenemos que llevar?, cómo se distribuyen los docentes en esta área?, quién va a dar tal materia y quién tal otra. Entonces, creo que ahí también hay una desproporción, que no es la adecuada. Hay docentes con sobrecarga y hay docentes que tienen mucho más tiempo para hacer otras cosas. Todos los docentes, la mayoría por lo menos, los que realmente hacen formación docente, no conozco ninguno, hasta el momento, que haga formación docente y no esté en ningún proyecto de investigación educativa en Matemática. Sin embargo, hay otros docentes que enseñan para el profesorado, pero que no están en proyectos de investigación educativa en Matemática, por ejemplo. Y que están en materias de la licenciatura en Matemática, o sea que hay una desproporción muy grande porque no es la misma cantidad de estudiantes, y están en una materia, mientras que cuando yo hablo de la formación docente y cuando digo que ese futuro profesor tiene que tener una parte científica, una parte pedagógica y una parte tecnológica, entonces uno tendría que tener la dedicación para poder juntarse con los otros profesores y poder armar proyectos conjuntos para que los estudiantes, después, puedan llevarlos a cabo. Eso requiere mucho esfuerzo, mucho tiempo, y claro, eso quita también tiempo a la investigación que uno pueda estar realizando. Yo creo que muchos docentes no se dan cuenta que si están haciendo educación matemática, investigación en educación matemática, no se dan cuenta que eso es un arma, pero potente, para su propia investigación, y se centralizan solamente en la parte de educación matemática, donde están inmersos y no miran el todo, cuando del todo podrían sacar muchas variables que le vendrían muy bien.
- **Indudablemente, necesitan del aporte institucional.**
- Eso sin lugar a dudas, se necesita el aporte institucional.
- **Profesora, podríamos abrir el espacio para que nos relatará la experiencia innovadora que usted tiene...**
- Bueno, hay experiencias que se están llevando a cabo en la universidad, que a mí me encantaría que se puedan propagar hasta los últimos años de la formación, pero están centrados específicamente en el segundo año. Lo que puedo contar que en el segundo año, y en el segundo cuatrimestre del primer año, como ya dije, hay talleres intercátedra, donde los estudiantes salen, conocen el PEI de las distintas instituciones, que no es de una sola institución, sino que se los divide en grupo, a los estudiantes, y cada grupo, hace filmaciones, grabaciones, después desgraba, y tiene que presentar todo en un disquete, tiene que presentarlo con un formato especial, y cuando lo tienen que presentar al resto de sus compañeros, porque tiene que haber una comparación, se toma por ejemplo, este año, el noveno año, en distintas instituciones, como seis instituciones y comparar que pasa con las instituciones, con el modelo institucional, qué opina la directora, qué opina el docente, y después la clase. Y uno puede observar, por lo menos yo cuando acompañé a mis estudiantes, uno ha podido observar que lo que dice el profesor no tiene que ver con la clase que dicta. Incluso, en la clase que dicta hay

errores conceptuales que los propios estudiantes la detectan. Entonces cuando el docente dice que sus alumnos no entienden, en realidad no entienden porque el no se supo expresar. Hay otra cosa que es muy importante, que he podido ver, que el docente da una definición y no la escribe, tan simple como eso, y yo creo que un adolescente no puede entender una definición, cuando simplemente el docente la habla, la dice, y el estudiante la escribe. La definición tiene que quedar como estampada en el pizarrón, y cada ejercicio que uno propone, después hay que ver si es posible o no es posible, y remitirse a la definición desde el punto de vista científico. Desde el punto de vista de procedimientos se ha podido ver, por ejemplo, que el tipo de procedimiento del profesor no es el más adecuado, por ejemplo, si presenta ejercicios, son del mismo tipo. No son ejercicios innovadores, encima con el agravante de que si tiene que hacer diferencias entre una cosa y la otra, las coloca en una misma lista, a la derecha todas de un mismo tipo, y a la izquierda, todas del otro tipo. No talla, por ejemplo, para que el estudiante pueda decir “ ..éste sí, éste no...”. Por otro lado, hasta he podido observar hasta el timbre de voz, la manera en que se dirigen a los estudiantes, las miradas a los estudiantes...

- **Profesora, ¿y estos profesores a los cuales ustedes han ido, en esta investigación y en este proceso de intercátedra, son egresados de la facultad de Exactas?, ¿o hay de todo?.**
- Hay de todo. Hay mucha gente que abandonó la carrera, con el plan anterior al 87, y que no puede sacar el título, y hay docentes, que directamente son técnicos, y hay docentes sacados de la Universidad Nacional.
- **Esta experiencia, supongo, ¿le va dando el reflejo o le permite rever, a usted, cuál sería la falla de la formación docente, en la práctica, no es cierto?.**
- Totalmente.
- **¿Y tienen la posibilidad de conversar con el directivo, y con sus mismos colegas docentes?, ¿o ahí hay una especie de manto de separación?**
- Es de terror, realmente. Incluso hemos tenido la experiencia de que para entrar en un colegio hemos estado prácticamente un mes con notas, con visitas al directivo, para que nos pueda abrir la puerta. Porque lo que el docente, y especialmente, el directivo tiene miedo, es a que lo filmen, a que se los entrevisten, tiene miedo de dar su nombre. No quiere salir, porque parece que cree que eso después, va a ir al gobierno, yo no sé cuales son sus creencias específicamente. Pero tiene miedo a mostrar su rostro, a decir “yo pienso tal cosa..”, y mostrar la cara, tanto del directivo, como del docente. El docente, se dejó filmar una sola vez, y después dijo que no quería la filmadora, en varias instituciones, en otras sí, pero en varias instituciones no querían la filmadora, porque decían que había desorden en el estudiante. En realidad el que estaba desordenado era el docente, no los estudiantes, porque los estudiantes estaban contentos de que se los filmen, creo que es más, lo incentivaba a que se lo filme. Sin embargo, era la propia creencia del docente, que hacía que la clase ya se desordenaba. Incluso se ha podido ver montones de falencias, como el docente llegando tarde, llegando tarde atendiendo a

un padre, porque va a preguntar algo, cuando en realidad tendría que gestionar otro tiempo aparte para atender a los padres. Entonces se llega tarde, se demora, por ejemplo, en un modulo de ochenta minutos, el docente entró a clase media hora tarde, y no solo en una institución, sino en varias.

- **Esto nos puede llegar a pensar, yo no digo de ninguna manera, aseverar, asegurar, pero nos puede orientar el pensamiento hacia afirmar, o empezar a afirmar que si hay tanto problema en el rendimiento matemático de los chicos, ¿no es sólo por problemas de estructuración de pensamiento de los chicos?.**
- En absoluto, para nada. Yo creo que los adolescentes tienen una visión mucho más clara, tienen una apertura, están en su máxima potencialidad para absorber todo conocimiento matemático. El problema radica, fundamentalmente, en el cómo enseña el docente. Porque el docente no es claro cuando, en las observaciones que yo pude hacer, tanto en mi investigación, y no solamente en esta experiencia que le cuento, sino en mi investigación dependiente del CIUNSA., es que el docente de entrada no dice para que enseñar matemática. En qué momento, el para qué, el cómo y el cuándo, y no solamente cuando ocupa distintos recursos metodológicos, incorpora distintos tipos de tecnología, no está claro para qué lo ocupa, en qué instancia, para qué momento, en que tipo de contenido. Obviamente que todo eso está sustentado con el proyecto institucional, o sea que el puede tener muchas ganas de hacer innovaciones, pero si él tiene muchas innovaciones y no está respaldado por la gestión de la institución, si el directivo no le da su propio espacio, si el proyecto institucional no está acorde con lo que él plantea, todo entusiasmo que pueda tener el docente, evidentemente queda directamente al abandono.
- **Y una última pregunta rescatando su experiencia innovadora, Profesora, ¿ha tenido oportunidad de charlar, de cruzar sus datos con las cátedras de observación y práctica pedagógica en la carrera de formación del profesorado?, o también son limitantes?.**
- He intentado, muchas gracias por hacerme esa pregunta. Lo he intentado muchas veces, porque otras de las cosas que yo considero muy valiosas dentro de la formación del profesor, particularmente yo tengo a cargo una materia de formación netamente científica, en la cual mis estudiantes deben aprender a demostrar, digamos, ese es el objetivo fundamental, desde el punto de vista de lo que ellos tienen que construir. Ellos tienen que aprender a demostrar. Pero el aprender a demostrar tienen sus bases en cómo, también, han demostrado otros matemáticos, y entonces ahí hablo de la historia como eje transversal. Pero yo siempre hago un seminario de Historia de la Matemática, no es específicamente de la Matemática, sino específicamente del área, de la materia que es Aritmética, es Historia de la Aritmética, entonces, ellos tienen que investigar sobre distintos aspectos de la Aritmética y de su historia. Pero para ello, yo hago una previa consulta sobre sus gustos, sobre las cosas que a ellos les interesan conocer un poco más, por un lado, y por el otro, por sus gustos personales, porque cada persona tiene incorporado, desde pequeño, cierta formación, y que se ha ido afianzando en la adolescencia y después en su juventud, y que eso tiene que ver con que a algunos estudiantes les gusten la pintura, a otros las danzas, a otros la parte del misticismo, de la

físico, las artes en general, la matemática pura, o la matemática aplicada a la física. Entonces yo, primero hago un testeó de mis estudiantes el primer día de clases, y con ese registro, después puedo orientarlos sobre cual va a ser su tema de seminario de la Historia de la Aritmética. Después los estudiantes hacen una presentación, tengo filmaciones al respecto, y tienen que hacer una presentación, que tiene que estar colocada, por supuesto, con toda la tecnología que están haciendo, tienen Tecnología a la par. Tienen que presentar con disquete o CD, de acuerdo a la cantidad de imágenes que puedan incorporar. Se les enseña a scanear, no en Tecnología, sino en la materia que estoy nombrando, se les enseña la parte de multimedia, y los distintos recursos que puedan utilizar, porque a mí me interesa, fundamentalmente, que ese estudiante, cuando tenga que exponer lo que ha investigado, lo haga de una manera de que sus compañeros queden con ganas de saber más. Y para que queden con ganas de saber más, no tienen que leer el trabajo, sino que tienen que hacer uso de ese potencial oculto todavía, que tiene que ser descubierto, para ver cómo hacen que a sus compañeros les interesen lo que ellos han investigado. Y en ese sentido hablo, lo que yo les digo a mis estudiantes, hay que teatralizar, porque un docente tiene que ser un artista dando clases, porque el matemático es un creador, como el pintor es un creador. Entonces, el docente de Matemática, y de cualquier área, pero me estoy refiriendo a Matemática tiene que ser un actor en la clase.

- **Profesora, entonces, ¿cuando usted comenta esto a los profesores de observación o de práctica...?**
- Tengo problemas. Porque cuando hago este seminario, que lo hago al finalizar la materia, cuando los chicos han construido los conceptos matemáticos, que es el objetivo de la materia, porque es el principal objetivo, pero después añado otros componentes, entonces yo invito a todo el departamento de Matemática. Y hago una invitación formal para que vayan a observar a mis estudiantes, que es lo que pueden llegar a construir. Y yo le puedo contar, profesora, que lo que en realidad ha pasado es de que en esos años que voy haciendo esta experiencia, me han asistido cuatro o cinco docentes, nada más. Y lo que me llama más la atención es que aunque la invitación esté cursada, inclusive hasta para el decano, es que en ese espacio de práctica, en que los chicos exponen sus investigaciones, no vayan los profesores que están en la formación docente. Yo no pertenezco al área de formación docente, dentro del plan de estudio, si bien formo profesores, mi proyecto de investigación está abocado a ello, pero si nos remitimos, como usted me preguntó, a la institución y demás, yo pertenezco al área de formación científica, específicamente. Sin embargo, a pesar de pertenecer al área de formación científica, considero de que no puedo dar ciencia, sino no estoy dando también, formando profesores, porque es una materia específica para el profesorado, otro tipo de saberes, que son de procedimientos y de actitudes. Entonces, cuando uno habla de procedimientos y de actitudes, ahí se refleja, no solamente en toda la materia, sino también en ese seminario salta a la vista, donde hay un clima cordial, de relajamiento, en el sentido de que todos los chicos están muy dispuestos porque van preparados para eso. Hasta se ceban mates en medio de las exposiciones, sin interrupción, se filman todo ese tipo de cosas. Y se ha podido rescatar, y cada vez con mayor profundidad en investigaciones de mis estudiantes, la vinculación de la matemática con la Música, con la Pintura, la matemática con la Arquitectura, con las Letras.

- **Una vez que ya tienen los saberes de Aritmética...**
- Totalmente.
- **Dominados.**
- Dominados, porque si no tienen los saberes de Aritmética dominados, no pueden meterse en otras áreas del saber para hacer la vinculación.
- **Bien. Había una pequeñísima corrección, si me permite Profesora, yo creo que usted sí es del área de formación docente, forma profesores, sólo que desde el ángulo de la formación específica. Pero aparte de esto, le fueron cuatro o cinco profesores que...**
- Y sabe lo que más me llamó la atención, es que dos profesores que fueron a asistir eran del área de Informática, y no del área de Matemática específicamente. Pero Informática no forma profesores de Matemática.
- **¿Y no van los colegas de formación docente?**
- Y no van los colegas de formación docente. Y por ahí dicen “ah, no me enteré...”, pero si se enteran, pero por ahí parece que priorizan otro tipo de cosas. Y me parece muy oportuno decir acá que dentro de esos seminarios, también, se hace por supuesto la Historia de la Aritmética, desde las distintas culturas. Y yo hago mucho hincapié, cuando hablamos de la parte regional, cuando el estudiante me pregunta si puede hacer sobre los Mayas, o sobre otro tipo de cultura ancestral, les digo que si pueden hacerlo, siempre y cuando después haya otro grupo que investigue a una comunidad aborigen salteña. Por ejemplo, el año pasado, este año no llevé el seminario a cabo, se va a hacer a fines de este mes, pero un grupo tomó justamente la comunidad Wichi, y en esa comunidad Wichi mis estudiantes aprendieron a tejer como tejen ellos, miraron artesanías, hicieron entrevistas a los aborígenes. Es decir, pudieron conocer esa realidad sociocultural que vive esa comunidad, porque como yo les digo a mis estudiantes, quien sabe dónde van a ir a trabajar. Puede ser que trabajen en Capital, como puede ser que trabajen en el Interior. Y si trabajan en el Interior, y trabajan en una comunidad como hay en este caso en Salta, un colegio en Mosconi, que se llama Wichí Indio Mataco, y si me toca trabajar en ese colegio, en el primero y el segundo ciclo el docente es bilingüe, pero en el tercer ciclo, ya el profesor es un profesor como cualquier otro. Entonces si es un profesor, como el que estamos formando nosotros, no puede desconocer en lo absoluto cual es la realidad social que tiene que estar inmerso. Y si no conoce su cultura, qué tipo de estudiante va a ir, cómo creen ellos, cómo sienten y cómo viven, es difícil que él pueda hacer una enseñanza de la Matemática, que pueda ser realmente eficaz para sus propias necesidades. Con esto no quiero decir que no lo pueda insertar dentro del campo, para que él pueda venirse a Capital, sino que tiene que hacer ambas cosas. Lo mismo tenemos experiencia en Cafayate, donde en la mayor se ocupa, toda la parte de los Valles Calchaquies, se utiliza mucho los tejidos. Entonces, nosotros

pensamos que tenemos que hacer mucho hincapié en ese dialogo con el artesano, investigar cómo teje, y en esa tecnología del telar, del tejido, del artesano, que es idéntica a la tecnología que ocupa la computadora. Se teje prácticamente igual, o sea, la comparación entre el tejido del telar del artesano, con las máquinas industriales. Se trabaja con software específicos, diseñados a medida, y lo más importante es que ahí hay una retroalimentación por parte del artesano que recibe una cartilla, porque ellos no trabajan con computadoras, pero reciben una cartilla, que ellos han llamado Los Libros de los Códigos, de donde ellos pueden sacar modelos para después reproducir en sus diferentes artesanías. Esto por supuesto que para el investigador es muy importante, porque quiere decir que uno no ha trabajado al vicio, que realete está colocado. Y yo también quiero que mis estudiantes formen parte de este tipo de cosas, entonces, creo que eso es lo que se debería realizar como un efecto multiplicador.

- **Fomentarlos.**
- Fomentarlos, uno trata de fomentarlos, pero evidentemente hay resistencia a estos tipos de cambios.
- **A esto se le puede hacer varias lecturas, me parece, así que seguiremos investigando.**
- Seguro que sí, pero lo que sí quiero remarcar es que en esa totalización, yo les digo a mis estudiantes, hay de todo tipo, no?. Entonces, mis estudiantes hasta hacen escenografías, hacen diálogos, para poder enseñar un concepto aritmético, otros por ejemplo utilizan la música, y cuando utilizan la música se llevan todos los materiales, como ser maracas, guitarras, pianos, equipos de multimedia, baterías, y entonces, cuando hablan de componentes, por ejemplo, el año pasado que era la melodía, la armonía y el tercer componente que era el ritmo, entonces el ritmo es totalmente marcado, y por lo tanto están los números presentes totalmente. Y la clase giró en que todos los estudiantes podían hacer una orquesta, solamente leyendo los números. Entonces, ese tipo de cosas es muy importante, porque se crea un clima social, y que uno no puede dejar de tenerlo en cuenta porque esos chicos, en algún momento, pueden que trabajen juntos, como puede que no, y si no trabajan juntos, pueden intercambiar experiencias. Y creo que este tipo de cosas no se las valoriza en la universidad. O sea, cuando uno tiene un grupo de estudiantes tiene que tratar de fomentar esa integración grupal, que tampoco, creo, que todos los docentes lo hagan. O sea, se remiten al estudiante, como único, está bien, yo también lo tomo como estudiante con su propio saber, pero no puedo dejar de lado esa integración grupal, porque esa integración grupal hace que se aprenda otro tipo de cosas, y eso es fundamental, por lo menos desde mi punto de vista.
- **Muchas gracias, profesora.**
- De nada, profesora Chaile. Muchas gracias por su consulta.

ENTREVISTA

ENTREVISTADA: Prof. Silvia Méndez

CARGO O FUNCION: Profesora del Instituto Superior del Profesorado Salta

PERIODO DE DESEMPEÑO: 27 años en docencia, 16 años en ISP

Hoy, día 08 de Julio del año 2001 entrevisto a la Prof. Silvia Méndez. Silvia es Profesora en los Institutos de Formación Docente, tiene una larga trayectoria en los mismos, enseñando en las carreras de formación de Profesorado. Asimismo se desempeña en la Universidad, con un tiempo aproximado a los 27 años y es Vice-directora de una escuela de educación primaria; es decir que está en contacto directo con Maestras que han tenido su proceso de Formación Docente (FD). Motivo por el cual la tomamos como referente importante para nuestro trabajo de investigación. Buenas Tardes, Profesora.

- Hola, Buenas Tardes.
- **Profesora, si nos puede por favor comentar los datos formales del presente protocolo de Entrevista, para ir tendiendo sus referencias.**
- Como no, tengo una antigüedad docente de aproximadamente de 27 años, 23 años de título de Profesora. Me he recibido en Tucumán. Si tengo que hacer una comparación entre la FD actual y la preparación que yo he recibido diría que son diferentes; ya que la que yo he recibido tenía el acento colocado con mayor énfasis en los contenidos, era de tipo contenidista y poco o nada en procedimientos o en marcos teóricos que se relacionen con la realidad. Así que un modelo de tipo contenidista, con énfasis en los planteos de tipo curricular centrado en la función específica institucional, entendida como "el enseñar".
- **Y ahora, Profesora -si Ud. ya ha concluido- cuando nosotros hablamos de su actuación profesional en el Instituto también Ud. forma parte de un equipo docente que se plantea -institucionalmente, curricularmente- un tipo de docente a lograr. En este sentido, les ruego sus comentarios.**
- Bueno, acá si podemos hablar de un cambio en los últimos años. Al convocar a los docentes para la construcción de los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) ha surgido en el cuerpo docente la preocupación por el tipo de formación que el momento requiere. Y es así cómo, se puede decir que hace aproximadamente unos 3, 4 años o más, surge en el cuerpo docente la preocupación por los énfasis curriculares. Y es así cómo aparece incipientemente la preocupación por la falta de procedimientos, habilidades, competencias, que siempre quedó como *un manto de oscuridad* respecto de lo que cada uno apuntaba desde su cátedra. Es así entonces, aparece -por primera vez- una *trama* que conjuga tanto lo conceptual como lo procedimental, las pautas, las características de la demanda social. Si bien es cierto esto todavía no llega a la práctica, sí ya forma parte de debates, de discusiones, de preocupaciones, aunque todavía nos falta perspectiva para ver si efectivamente estas nuevas preocupaciones forman parte de una interpretación desde la práctica o si quedamos a nivel de documentos curriculares solamente.
- **Profesora, cuando Ud. habla de documento curricular habla entonces - en esa "trama"- de la participación del pedagogo,...**

- Sí efectivamente, la participación del pedagogo, su trabajo conjunto por primera vez con el técnico, la discusión abierta sobre las presencias de uno y otro tipo de saberes, la discusión abierta sobre el futuro desempeño del profesor; es decir, antes estábamos más bien planteándonos siempre el proceso y no el momento final, tampoco la inserción en la realidad.
- **Ud. bien dijo que se lo está planteando desde hace 5 años de un tiempo a esta parte. Antes, Profesora, de su experiencia en el recién nacido Instituto Superior del Profesorado, cuando vuelve la democracia, qué diría Ud., cómo era la formación en este momento, cuáles eran los modelos o a qué se apuntaba...**
- Indudablemente se trató de un modelo académico, con énfasis muy fuerte en las cantidades horarias, la gran preocupación los contenidos, el único referente eran los contenidos mínimos que aparecían en los Planes de Estudios y de allí una interpretación libre que cada docente hacía de lo suyo, sin un hilo articulador de cada uno de esos procedimientos de los docentes. De manera que indudablemente -y sin temor a equivocarme- diría que ha sido un modelo académico, con énfasis total en los contenidos, con ausencia de una articulación horizontal y vertical, por lo que yo diría que era una formación (algo así como) *balcanizada*, con una fuerte separación entre los saberes pedagógicos y los saberes científicos o de la ciencia a que apuntaba cada carrera.
- **Profesora, estoy recordando también que Ud. se desempeñó en Institutos de Formación Docente de corte privado, no en los tiempos de vuelta de la democracia. En ese otro período que -si yo no recuerdo- mal era cercano a los '80, entre los '70 y los '80, qué nos puede comenta?. Porque acá casualmente lo que estamos tratando de observar son los nuevos planteos que los cuerpos de Profesorados se han ido haciendo, en relación con distintos momentos históricos, sociales, etc., que se han ido viviendo.**
- Sí, efectivamente. En un colegio privado existe una fuerte cohesión interna respecto a cuáles van a ser los encuadres de los procesos en formación. Existe un ideario, aparece como un marco de referencia concreto y específico, existen los monitoreos y los controles, en la bibliografía, que -por ejemplo- en ese momento el diario CONSUDEC hacía de factor unificante de todas las posiciones, habían documentos explícitos. Era, prácticamente, libro de cabecera; las reuniones, muy frecuentes, las observaciones por parte del personal del establecimiento y una preocupación clara por -si bien es cierto no se hablaba de modelos explícitos, peor sí una preocupación clara para aunar esfuerzos hacia un único objetivo, que era la formación específica más una formación espiritual, humana, con muestras claras de competencias, pues cada profesor estaba comprometido según distintos acontecimientos del calendario escolar.
- **Esta es la época en que había proceso militar en el país?.**
- Proceso militar en el país.
- **Linda su semblanza Profesora. Ahora la traigo para un tiempo bien actual nuevamente. Hoy, ubicándonos en la Provincia de Salta, desde una perspectiva política que -a mi juicio- no puede dejar de tener el profesor formador, qué le parece a Ud., qué está brindando y qué necesita la provincia?.**

- Bueno, son dos cosas distintas: qué está brindando y qué necesita. Indudablemente el momento es de transición, de gran efervescencia, los cambios han jugado a favor y en contra -según las circunstancias-. Se ha perdido -en muchos casos- la referencia a marcos ciertos que dan al docente seguridad en sus saberes; pero al mismo tiempo se ha planteado la necesidad de hacer un proceso de introspección respecto hacia dónde estábamos dirigiéndonos. Y por supuesto que esto tiene su saldo positivo, de modo que hay tanto aspectos positivos como negativos. La provincia -pienso- necesita indudablemente un docente capacitado, con habilidades específicas, con una interpretación cabal de la realidad, con un docente dispuesto a aceptar la diversidad del medio y hacer una *pedagogía positiva*, una *pedagogía del éxito*, una *pedagogía del rescate del alumno*, para superar modelos que son excluyentes, modelos expulsores de los que claramente hablan en muchas instituciones la cantidad de deserción que tienen las carreras. Estamos camino, creo, a lograr, hay una conciencia, creo que ya nadie puede estar al margen de la conciencia del impacto social que implica ser docente de un IFD (Instituto de Formación Docente). Es indudable entonces que los compromisos se han renovado, las distancias se han acortado, es común en un establecimiento (estoy también al tanto de otros) las reuniones mensuales, las reuniones de equipo, de áreas, de proyectos de investigación. Hay discusión, hay encuentros y *encontronazos*, propios del replanteo de nuevos paradigmas sobre los que se apoya la acción docente; los alumnos participan muchísimo, están al tanto de los planes, de los nuevos diseños, de las cargas (horarias), e interpretaciones.
- ***Se ha corrido un velo***
- *Se ha corrido un velo.* Se ha corrido un cierto manto de protección con la famosa libertad de cátedra, ahora todos cuestionamos a todos: qué pasa con tal cátedra, qué tantos o cuántos aplazados en el ultimo turno, por qué en tal cátedra los alumnos no se presentan a rendir; o sea que sentimos que *todo es de todos, todos hablamos sobre todo*, así que es un momento positivo, si bien todavía queda muchísimo por hacer.
- **Sí. Casi me está respondiendo la siguiente pregunta Profesora. Era mejor el docente de enseñanza media de antes o el actual, que están egresando como Profesor de EGB3 y Polimodal?.**
- Indudablemente que al replantearnos las demandas sociales, las nuevas exigencias del contexto, la capacitación como una premisa indispensable para mantenerse como un docente en un proceso de Transformación que pueda ser respetado por el grupo (porque más allá de las exigencias de los directivos o de la propia convicción docente) están las exigencias de los alumnos que cuestionan, que preguntan, que comparan, que piden e indudablemente el modelo actual -o las tendencias actuales- son superadoras, netamente. De aquella otra cultura que teníamos, una cultura aislada que teníamos, una cultura del aislamiento, nadie podría acceder al programa de otro profesor, se hablaban lenguajes figurados. Y, fundamentalmente, una cierta *cerrazón* del docente, al no poner sobre la mesa las expectativas, temores, sus éxitos, no había una meta-cognición de los propios procesos, que es lo que creo ahora está presente.
- **De todas maneras Ud. está hablando aún del '83-'84, en que vuelve la democracia, a la fecha, no es cierto?.**

- Efectivamente.
- **No necesariamente está hablando de la época "oscura" del proceso militar.**
- No, no, yo estoy hablando desde el '83 hasta acá.
- **O sea, qué procesos importantísimos hubieron en los últimos diez años, mostrando - hacia el interior del Profesorado- mostrando cómo se trabaja y cómo se plantean las novedades y la necesidad de asumirlos. Hacia el exterior del Instituto, la necesidad convincente de que el contexto, la cultura, el movimiento político, etc., sea considerado. Yo creo que esto también nos llevaría a pensar la función social que le correspondió al profesor de enseñanza media, que le corresponde actualmente, tema del que seguramente también habrán conversado en el Instituto.**
- Sí, seguramente porque trabajamos justamente para formar un profesor que se va a desempeñar en el Polimodal y en Tercer Ciclo de la EGB3. Esa función tiene que ver - fundamentalmente- con un *rescate* de todo el planteo cognitivo del adolescente, según yo lo entiendo y creo que lo compartimos mucha gente en el Profesorado. Es decir, el énfasis ha estado puesto en intentos de rescatar al sujeto psicológico, con gran apego a teorías psicológicas y por allí han *opacado* la capacidad de pensamiento del adolescente. Y siempre ha estado la dupla "profesor autoritario-profesor democrático", "profesor permisivo", "profesor que reprime", es decir los énfasis del buen o mal profesor estaban planteados siempre las áreas afectivas; pero nunca se había planteado la función del profesor desde la formación de las estructuras cognocitivas del alumno: enseñar a pensar, a participar, a descubrirse como sujeto inteligente, capaz de actuar y de prepararlo para una función de ciudadano, el futuro ciudadano, el sujeto que -formando parte de una democracia- va a elegir gobierno, va a seleccionar una profesión y va a interpretar la realidad que le rodea para poder transformar, para vivenciar valores propios de una democracia. Entonces creo que hay una *trama* en la formación, que la ha hecho mucho más rica. Sabemos del sujeto que tiene que desplegar todo su proceso de inteligencia, de un adolescente que pregunta por las cosas que le pasan al país, exige que se alumbren ciertos problemas; pero sabemos también del adolescente que necesita ser *contenido* dentro del establecimiento, respetado. Entonces la función se ha complejizado y los docentes están mucho más apremiados, asustados, cada vez más presionados, porque la tarea es muy, muy compleja. El que trabaja con adolescentes sabe que ello implica un impresionante despliegue de capacidades, habilidades y de miradas atentas, siempre flexibles y siempre prontas a dar las respuestas que el adolescente exige.
- **Vio cuando el chico -al otro día de clase- viene con las hojas de Internet, viene con los datos y... bueno, hace tambalear al colega si éste no se entrena alerta...**
- Y exige, exige la respuesta. El adolescente es el sujeto de la inmediatez, no es válido que yo le diga que "mañana", o que "otro día" o que "estos temas más adelante". Tiene que ser el "ya" y el "ahora".
- **Por tanto, Profesora, el docente que dominaba sólo los contenidos, el que era ejemplo moral, el que era eficiente, del que tampoco hemos hablado (el docente aquél que planificaba perfecto, que llevaba sus clases al orden del día de su planificación, sus papeles, sus objetivos -generales, específicos y hasta operacionales-, se mantenía**

hasta hace poco, al orden del día en su tarea), este docente se va "superando" o se "entornasolándose" con los nuevos requerimientos?.

- Sí, siempre los cambios son lentos y seguramente en estos momentos tenemos una mezcla en la que se va debilitando aquél eficientista, para ir poniendo el énfasis en un docente más crítico y reflexivo. Las autobiografías están marcadas por los modelos, de hecho que no se borran definitivamente nunca; el eficientismo fue muy fuerte en algún momento, un objetivo *mal formulado* era ya motivo de rechazo de un trabajo, pero no se ha borrado definitivamente de muchos colegios y de muchos directivos que todavía avalan el ejercicio por la calidad de los papeles que se presentan. No por la práctica, no se cuestiona la práctica docente.
- **Sí como Ud. "cuesta" borrar todo eso también. Además no es totalmente "borrable".**
- No es "borrable", no, para nada.
- **Pero también estaba pensando el caso del colega que no quiere avanzar sobre los cambios. Y también (tengo que hacer una corrección) creo que no se trata siempre de que no quiere sino que por ahí no puede -epistemológicamente-**
- Sí, no rompe estructuras.
- **Esto, hay quienes dicen: "dominio de contenidos", número 1, es fundamental.**
- En nuestro Profesorado existen quienes van a sostener esas posturas: el contenido es lo más importante, lo más excluyente, los planteos de tipo pedagógico o psicológico o la interpretación de la cultura del alumno, para algunos (por suerte los menos) no son cuestiones que preocupen al docente. Es un planteo totalmente técnico y existen cátedras
- - que llamamos *cuello de botella*- donde el alumno queda allí, detiene el normal cursado y quedan *atascados* allí porque no pueden rendirla, aprobarla, hacer la correlativa y llega un momento en que la carrera para. Esos son los *nudos* que tenemos que *ayudar a desatar* y que están en estos momentos cuestionados, *puestos sobre la mesa*. Se terminó el *murmullo* por lo bajo. Lo hemos podido conversar, hecho la catarsis, y creo que están en vías de revisión. Inclusive creo que ya se ha dado que quien no aceptaba definitivamente una nueva posición, ya se ha ido.
- **Bien, Profesora, continuando nuevamente con un análisis de tipo social respecto al perfil de nuestro colega docente: cualquiera enseña, cualquiera es docente, o conviene que tenga antecedentes de clase social que lo respalde?. Esta pregunta, que parece de rápida respuesta, en realidad tiene que ver con la historia de la Provincia de Salta, nortea, conservadora...**
- Quedan resabios todavía de esos antecedentes propios de la historia de nuestra provincia. Y está retratado en algunas instancias de la historia del Profesorado. Entiendo que el que enseña es el que ha entendido que *la docencia es un servicio, un servicio al otro, al OTRO* fundamentalmente, que la docencia es un compromiso ético con la gente, que ser docente es compartir con otro un saber que circunstancialmente alguien ha construido, creo que son los puntos fundamentales, más que la acumulación de certificados, de cursos o de títulos. Creo que es docente aquél que es capaz de hacer un proceso de replanteo de sus éxitos, de sus fracasos e involucrarse en los mismos. O sea que exige que exige un fondo

de honestidad más allá (eso lo veo todos los días) de los títulos, los postgrados y los certificados. Y bueno, en algunos casos valen los antecedentes sociales. Para mí, lo más importante es el planteo moral, ético, porque creo que a partir de allí tenemos una persona capaz de ejercer una docencia con toda garantía.

- **Este planteo moral creo que también va unido a la capacidad de análisis independiente que tiene el profesor, para ser capaz de revisar y revisar-se. Este es el planteo siguiente Profesora: qué posibilidad de formación con criterio independiente tienen los alumnos que se están formando para ser profesores?.**
- Bueno, tienen posibilidades, se han ido acrecentando las opciones, se han creado espacios, asisten a una serie de eventos que los pone en situación de formarse gradualmente y de ir advirtiendo que es el proceso autónomo de querer ser un mejor profesional el que va a ir guiando la propia trayectoria. Creo que eso está absolutamente claro en los alumnos.
- **Como redondeando su análisis Profesora, quisiera agregar algún otro elemento respecto a esta pregunta: ubicándonos en la realidad actual en qué debiera centrar el acento un Programa de Formación Docente (FD)? Creo que Ud. ha dado varios detalles a lo largo de la Entrevista, pero si quiere completar...**
- Sí. Haría un *tejido* de FD integrado en primer lugar por un pensamiento científico que supere la trivialidad, la *manualización* y el saber fácilmente digerido, bases científicas e interpretativas de la realidad (imposible ser docente sin comprender el medio en el cual está inserto y por otro lado, el trasfondo ético que está desde la asistencia diaria a clase diaria, desde el sencillísimo trabajo que el alumno presenta y que está sujeto a procesos meta-cognitivos de superación. En síntesis yo le diría: tanto el planteo social, como el planteo político, el cultural, el científico, el ético, están conformando las bases de una formación que -por supuesto- es inicial y que tendrá que seguir fortaleciéndose, enriqueciéndose a lo largo de la trayectoria del sujeto, porque eso no encuentra fin.
- **La última pregunta: de qué modo el Estado -nacional, provincial, o si quiere diferenciar ambos- acciona para que una FD resulte de calidad?.**
- Indudablemente están todas las posibilidades de capacitación que últimamente han tenido los docentes de todos los niveles del sistema, por un lado, por otro lado están ciertas opciones de trabajo institucional, que son clarísimas y que responden -de alguna manera- a la autonomía de la institución y en los marcos de libertad de que el docente puede hacer uso.
- **Sería por ejemplo, la elaboración del PEI, los Proyectos Innovadores...**
- Sí, los trabajos de investigación, de grupo... Sin embargo sabemos que siguen habiendo ausencias, porque si no se tiene un tiempo institucional para hacer ese trabajo, están absolutamente deprimidos los salarios, por allí, en algunas circunstancias -y ya no diría el gobierno sino ciertas instancias del gobierno- no entienden ciertos niveles de flexibilidad de los Institutos. Y por ahí se crea un reglamentarismo, una cierta autoridad exagerada en la elaboración/presentación de documentos, una y otra vez devueltos a los Profesorados hasta encajar exactamente con el pensamiento de quien tiene que revisarlos, porque crea una situación de cierta *tiranía pedagógica*, cosa que no condice con el momento y que

está de espaldas a los requerimientos y circunstancias, que hemos leído todos en los documentos de Transformación.

- **O sea, estaríamos practicando aquello que se lee en la bibliografía: que en realidad más que *consenso* hay -acaso- una *concertación de intereses* y no pasa de ello.**
- Exacto, y que es bastante riesgosa porque estamos a punto de caer en un doble discurso: de un profesor crítico-reflexivo por un lado, y de un planteo técnico que por el otro, que exige cierta rigurosidad de "ajuste" a algunas pautas y que tienen que estar absolutamente de acuerdo con él. Entiendo que tienen que estar las pautas, pero por allí hay cierta exageración, en el ajuste a todas las pautas.
- **Estamos hablando del Estado actual. El Estado de los '80 y luego el Estado del '84-'85 se preocuparon por la calidad de la FD, cada uno a su modo, y cada uno interpretando qué era *calidad*, según su conveniencia, le parece?.**
- No, yo creo que en la época del '80, '84,'85, el interés estaba en hacer un *despegue* de aquél modelo que intentábamos olvidar o superar. Estábamos todavía en los procesos, no en los productos. Entonces el tema de la *calidad* tiene un trayecto más largo de aparición. Se ha ido *enhebrando* a partir de otras instancias y es mucho más nuevo y reciente.
- **Hay quienes también opinan que calidad es un término de carácter más bien técnico y de un nuevo paradigma, *atado* al Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, instituciones fomentadoras del proceso de cambio, de Transformación, desde una óptica neoliberal. Calidad, en otros momentos, se hubiera llamado igualdad de oportunidades, amplia matrícula para todos los niños, en otros momentos de nuestra historia de la educación argentina, Profesora.**
- Sí, efectivamente, pienso, tal como lo interpreta mi Profesorado, cuando nosotros hablamos de calidad, estamos hablando de un fortalecimiento de la democracia, de una interpretación de los valores y del acercamiento de la Formación a las demandas específicas del grupo social.
- **Gracias, Profesora, Muchas Gracias.**
- De nada

ENTREVISTADO: Lic. Mery Costas de Acostas

LUGAR Y FECHA: Salta, 20 de junio de 2001

CARGO O FUNCION: Profesora de Instituto Superior de Formación Docente

Entrevisto a la Lic. Mery Costas de Acosta por sus antecedentes de desempeño profesional en el Instituto Superior del Profesorado de Salta, donde se dictan las Carreras de Profesorado en Biología, entre otros, y que es atinente al tema de Tesina que estamos desarrollando en este Programa de Doctorado.

- **Buenas tardes, Licenciada.**
- Buenas tardes, doctora.
- **Con Licenciatura en...**
- Ciencias Biológicas.
- **Usted de donde es egresada Licenciada?**
- De acá, de la UNSa.
- **Usted, en el Profesorado cuánto tiempo lleva de desempeño?**
- Aproximadamente, quince años.
- **Prácticamente desde de la apertura de la carrera?**
- Casi desde la apertura.
- **Ahí que tenemos profesora, Profesorado en Ciencias Naturales o en Biología?**
- Profesorado en Biología.
- **Así fue la carrera inicialmente también, o...?**
- Fue Profesorado en Biología, Profesorado en Ciencias Naturales, volvió a cambiar a Profesorado en Biología, y en esta cuarta modificación sigue como Profesorado en Biología.
- **Así que tenemos cuatro planes de estudio y cuatro camadas distintas de chicos, o más camadas?.**
- Más camadas.
- **Qué tal es la recepción de los chicos respecto al Profesorado de Biología en ese Profesorado Salta?.**

- La recepción es muy buena. Es una institución que reciben alumnos que trabajan, o si no trabajan, son madres, que para poder superarse en la vida, necesitan el horario vespertino a nocturno, prácticamente, que no lo daría la UNSa. Entonces cumple una necesidad social importantísima. Esos mismos alumnos, los he encuestado en forma personal, sobre qué pasaría si tendrían que ingresar a la Universidad, y es imposible por los horarios laborales.
- **Así es, así es. En general es el perfil del instituto, un servicio social....**
- Cumple una función social.
- **Sí, así es. Yo también lo había detectado. Ahora si Usted compara, haciendo un gran balance, de cuando Usted se formó y de cuando está formando a estos chicos. Supongo que debe haber variantes importantes, no es cierto?.**
- Sí, yo me formé en parte en el Lillo¹, en parte en la UNSa y la última parte de mi carrera es netamente lloana, por lo tanto fue altamente enciclopedista, muy analítica, con muchísimos detalles, se acentuaron los aspectos de investigación, con contenidos curriculares muy extensos, de calidad puesto que en ese momento el Lillo era un puntal dentro de las Ciencias Biológicas, pero sumamente extenso. Esa fue mi formación. Preparo también la tesis, pero la preparo en Agronomía en Tucumán con el Doctor Ludoc, y la rindo en Salta. Entonces tengo el título que es de la UNSa. Si yo comparo con la formación actual, cambian totalmente los objetivos. Los objetivos en mi formación, fueron esencialmente, se dio prioridad a lo cognitivo y a los aspectos prácticos en el Lillo. Y se entendía que prácticamente era la familia quien formaba en los valores en el alumno universitario, no intervenía la Universidad. En la actualidad interviene la sociedad, la comunidad educativa, en la formación de los valores de un alumno.
- **Y esto se ve en el Profesorado.**
- Claro, esto se ve bien en el Profesorado. El Profesorado tiene una importante función de contención en los alumnos, al margen de la superación, de la obtención de la capacitación para un trabajo en el medio, tiene la función importantísima de contención.
- **Y supongo que debe haber habido cambios en las orientaciones conceptuales de las Ciencias Biológicas, yo supongo...**
- Sí, por supuesto, a través del tiempo, se parte de una Biología..., bueno, yo parto evidentemente de una biología descriptiva, hacia una biología de procesos, una biología interrelacionada con otras asignaturas, no una biología aislada, la descripción por la descripción hasta el mínimo detalle, y en la cual se valoraba la repetición exacta de las clases magistrales, y tampoco cuestionábamos mucho a los profesores. Se suponía que

¹) Lillo: Se refiere al Instituto "Miguel Lillo" de Tucumán, especializado en Ciencias Biológicas, de notable renombre.

ellos "eran la autoridad", entre comillas y subrayado. He tenido muy buenos profesores, en realidad en mi formación, pero teníamos poca participación dentro del movimiento del aula.

- **Los chicos del Profesorado, participan, preguntan, traen dudas...?**
- Sí, traen dudas, no solamente las dudas cognitivas, sino por ejemplo les ofrecen algunos, por ejemplo anoche, que den clases para el nivel Inicial 2. Por lo tanto ellos se están preparando para otros niveles, EGB3 y Polimodal. Y como yo además soy maestra, digamos, que puedo colaborar en ese aspecto, para que las chicas colaboren con escuelas.
- **Entonces, tienen esa solicitud del medio, también?.**
- Ha existido esa solicitud del medio y entonces, anoche preparamos un pequeño plan de trabajo para un sexto año.
- Profesora, ya que usted menciona los niveles de EGB, en este momento se trabaja creo, más articulado con las Profesoras del área pedagógica? Efectivamente es así, o todavía falta ese trabajo de ensamble?
- Yo creo que falta el trabajo de ensamble. Es un trabajo muy difícil, porque sobre todo, pienso que para la pedagoga, porque tiene que conocer las distintas materias, las distintas áreas. Es muy difícil para una pedagoga. Me resulta más fácil llegar a mí a la pedagoga, a mí, dentro de mi área llegar hacia eso.
- **Y con la profesora de la Psicología Educacional también cuesta?, o no se ha dado todavía la oportunidad?.**
- No, porque, según los alumnos en algunos aspectos coincidíamos, yo coincidía con el Profesor. No habían -digamos- problemas.
- **Y en cuanto a, cuando Usted me comenta que su formación era más que nada, creo yo que puedo decir positivista, de aquella escuela, cuando Usted está formando al futuro Profesor de EGB3 y Polimodal siguiendo los lineamientos del plan de estudios, qué experiencia nos puede contar de cómo este plan y el perfil del docente ha ido evolucionando, de ese positivismo que quería más (el desarrollo de) una memoria, una descripción... Cómo se ha ido deseando que sea el nuevo Profesor?**
- Humanizar, en primer lugar. Conocedor de su realidad y de la realidad del alumno. En la realidad social, en la realidad psicológica, dentro de lo social lo económico, dentro de lo económico, la posibilidad de acceso de los alumnos a los medios, cómo suplir cuando faltan medios, y cómo llegar a determinadas metas, al igual que otros que tienen más. Ese es el desafío actual.

- **Bastante realista además, porque los alumnos del Profesorado, como usted me dice, tienen carencias y ...**
- Sí, sí, fuertes carencias. Hay carencias a veces hasta en la expresión para comunicarse, o que no las tengan muchos chicos por los ambientes de donde proceden -socio-económicos deprimidos- tienen dificultades para comunicarse, durante por lo menos dos meses.
- **Y luego se van ambientando.**
- Después se van ambientando. Por eso yo hablaba de que (el Instituto) tiene una importante función de contención social. Yo tengo alumnos de todas las clases, con todos los tipos de trabajo que se me pueden ocurrir. Mis alumnas son empleadas domésticas, mis alumnas son esposas de personas con altos cargos en el Grand Bourg, mis alumnos son hijos de profesionales, tengo alumnos que tienen sus autos particulares para ir (al Instituto), hay otros que venden diarios.
- **Es una heterogeneidad.**
- Es muy heterogénea.
- **Y le han ido captando a usted y al cuerpo de profesores, estos cambios de enfoques de la Biología y su enseñanza?.**
- Si, porque yo diría, entre comillas, que *"yo hago trampitas"*. Por ejemplo, yo les digo, *"chicos, cuando lleguen a practicar, al retroproyector lo tienen que usar, observen, de esta, de esta forma"*, les voy dando las pautas antes que la profesora de Ciencias de la Educación lo realice. Entonces, pienso que es como si ya se estuviera preparando, como si ya entrara en carrera para su futura práctica docente, aunque estén en primer año.
- **Y también tienen salidas al campo?.**
- Sí, diseñan trabajos prácticos. Por ejemplo, se da un tema, tengo algunas clases que ellos preparan alrededor del tema, me lleva muchas clases, es mi único problema. Se diseñan pequeños trabajitos, yo se los voy supervisando, y después ellos los exponen delante de los otros.
- **Pero ellos tienen que investigar?.**
- Claro, si es investigar. Pero sobre todo lo que más cuesta no es la investigación teórica, es llegar a la práctica, el armado del proyecto lo que se solicita. Porque es ahí donde se queman los papeles, los de ellos y los nuestros.
- **Claro, es un proceso de transposición.**

- Sí, es la transposición y es primer año. También le vamos pidiendo, en primero, en segundo (años), investigación de temas, exposición de afiches, diseño de trabajo práctico. Por ejemplo, el otro día, cómo daría una clase sobre hueso, así, un trabajo grupal, un trabajito grupal para que ellos enseñaran huesos en primero del Polimodal. Que yo sé que ese es uno de los contenidos. Entonces eso cuesta también, pero digamos, que se van armando. Lo mismo hacen otros profesores.
- Ahora, esto Profesora, supongo que les requiere a ellos y a Usted hacer un posicionamiento en el grupo en el cual se enseñaría, la clase social, la cultura, los medios sociales donde se va a enseñar, todos esos planteos se los hacen.
- Sí, hay que superar ciertas situaciones sociales. Por ejemplo en el primer año, habló un día desde el Shopping, ahora no recuerdo porque, pero me dicen *"eh, profesora"*, y yo me asombro enormemente, porque tenía una gran cantidad de gente que no conocía, y además, no se le ocurrió que ahí se dictaban cursos. Que hay muchas empresas que van y dictan cursos ahí, entonces les hago la pregunta cuando tengan que acompañar a los alumnos a cursos a esos lugares, si son profesores de un colegio privado, qué van a decir: *"que nunca fueron"*, *"que no lo conocieron"*, *"que no saben por donde entrar"*, *"que no saben cómo moverse"*. Entonces, esa es otra realidad, esas son pequeñas limitaciones en lo social que uno tiene que enseñarles a superar; que nada los detenga, diría yo.
- **Claro, posiblemente el caso de la no concurrencia al Shopping sea por alguna limitación de tipo monetario, supongo?.**
- No, porque yo les decía si no sabían que un vaso de gaseosa y un panchito salían un peso con cincuenta, como en el kiosco. Y no lo sabían. Es como que tenían internalizado un prejuicio de que ciertos lugares solo son para cierta gente. *Como si no fueran gente*, esa es la pregunta que les hice yo. Demasiada internalizada está y son profesores de privada en el futuro van a ir ahí, ahí le dictan cursos; muchos privados realizan exposiciones, inclusive de sus trabajos, en el Shopping.
- **Esto llevaría a hablar en el Instituto sobre aspectos referentes a la vida en democracia?.**
- Sí.
- **Charlas sobre valores, sobre ideales y principios...**
- Sí, eso sí.
- **Pero no lo hará solo usted?**
- No, creo que eso es global, es una preocupación general de los profesores, levantar las expectativas de los alumnos por sobre ese horizonte cotidiano que tienen. Tiene que saber que yo llegué a ser docente pero hay más allá, más allá, y que lo puedo alcanzar.

- **Y usted observa que hay logros, a lo largo de..., además, de todos los años de experiencia suya, ?**
- Si, si.
- **Siempre el egresado logró salir mejor de cuando ingresó?.**
- No, sí, por supuesto.
- **Y ahora que está trabajando..., Usted lo ve en?.**
- Yo lo veo muy formado en la parte pedagógica y en sus prácticas. No tenemos rechazo del medio con respecto al egresado del Terciario. De acuerdo a una opinión que tengo de una persona que ha sido una autoridad de acá, de la Facultad, el egresado del terciario no es orgulloso, es una persona disciplinada, es flexible, no está teniendo problemas en las instituciones. Entonces tiene muchas facilidades, creo yo, para encontrar trabajo.
- **Y en cuanto a la potencia del dominio de lo específico, Profesora, también se lo ha asegurado, o en esto hay limitación, por lo que decíamos, medios, bibliotecas, congresos, todo eso?.**
- Tenemos ahora una biblioteca, que se fue formando desde hace bastantes años, poco a poco, es la biblioteca a pulmón, la llamaría, a pesar de los robos. Con los robos hemos perdido () cosas. Tenemos un laboratorio, tenemos no tal vez el mejor material, pero tenemos material, y una alta disponibilidad.
- **Estamos hablando de la última etapa cuando la Transformación Educativa manda bibliografía y...**
- No podemos acceder al Plan Social, se lo solicita, se solicita toda la bibliografía, pero como no tenemos EGB3 y Polimodal no se pudo acceder.
- **Entonces sigue siendo biblioteca pulmón?, y laboratorio a pulmón?**
- Y laboratorio a pulmón.
- **El Ministerio no...**
- Yo tenía una promesa el año pasado, pero no se está concretando, me decía uno de mis alumnos, creo que era del Senador San Millán, nos había prometido el microscopio, pero no se que pasa que no nos llega, debe estar muy ocupado.
- **Sí, por ahí creo que concreta, la Nación. Es decir, el Instituto tuvo fundamentalmente, de parte del Ministerio la apertura, tiene el pago de sueldo, pero no la mantención?**

- Claro. Por ejemplo, la biblioteca se ha hecho con donaciones de profesores, con compras que hizo el Centro de Estudiantes, por ejemplo el retroproyector. Por supuesto las transparencias -igual que acá- las pagamos nosotros, algunas fotocopias o libros fotocopiados lo hemos puesto los profesores, de nuestro bolsillo, alguna bibliografía también es de los profesores, donada, parte de los materiales es de los profesores, donados para la clase,...
- **Y de consulta permanente?.**
- Si, es de consulta permanente.
- **Y el acceso a Internet, Profesora, digo yo, sobre todo por este tema de la genética, el ADN, todos los últimos descubrimientos..?.**
- Estaba prevista, no habría acceso a Internet, pero sí tenemos facilidad para llevar disquettes y usar las computadoras, no hay problemas. Los chicos que están a cargo de las computadoras son muy accesibles. Pactamos el tiempo, llevamos y ellos se encargan de todo.
- **Pero la conexión a Internet todavía está faltando, porque el Ministerio dijo que la va a hacer.**
- Sí, claro.
- **Eso sería lo ideal, no?.**
- Claro, eso está faltando.
- **Bien, una anécdota con respecto a sus egresados, hoy profesores, compañeros, colegas, quizás?.**
- Una anécdota bonita, que en uno de los egresos, me eligió una alumna, a pesar de que estaba su mamá, y todos sus familiares, para que le entregue el diploma.
- **Entonces quiere decir, que realmente el profesor es como un referente del alumno, no?.**
- Intentamos ser un buen referente, porque todos estamos conscientes de las limitaciones, de horario, económicas, y de las limitaciones con que nacemos.
- **Así es, usted que es de Ciencias Biológicas, eso lo reconocen muy bien Ustedes. Profesora, en este proceso de Transformación de la Formación Docente, que se lleva a cabo en el país a partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación, cómo le fue a la carrera del Profesorado en Biología en el Instituto?.**

- Trabajamos mucho, nos costó bastante armar el plan de estudios que tenemos actualmente. Nos costó, porque al mismo tiempo que teníamos que armarlo, íbamos estudiando el EGB3 y el Polimodal. Por eso fue una tarea ardua. Y esperar que salgan las orientaciones, desde el Ministerio, para tener una idea bastante aproximada a la realidad de cuáles eran los contenidos que teníamos que seleccionar en los tres campos. Y pensando, por otra parte, que la formación no termina ahí, que el alumno debe estar consciente de que va a tener que seguir capacitando de forma continua.
- **Una formación continua.**
- Sí.
- **Pero les ha ido bien, ha sido aprobada la propuesta?.**
- Sí, sí, pasamos por tres evaluadores, La Plata, Tucumán, y gente de acá, de Ciencias de la Educación de Salta.
- **Bien, y salió favorable?**
- Si, salió favorable.
- **O sea que tenemos un plan de Formación de Profesores en Ciencias Biológicas, en EGB3 y Polimodal. Sobre todo cuando -he observado- una de las modalidades para el Polimodal es Ciencias Biológicas, y si no aparecen en otros espacios curriculares de otras modalidades.**
- Por ejemplo, en la orientación Turismo se enseña Biología, en el primero de Polimodal.
- **O sea que los chicos que fueron egresando del Profesorado, tuvieron trabajo, tienen trabajo y tienen posibilidades de continuar insertándose.**
- Si y no. No tienen tanto trabajo como por ejemplo, tenía yo antes. De eso estoy bien consciente.
- **Pero, por qué causas?, por cierta saturación? o porque disminuyeron?**
- No, porque tampoco producimos gran cantidad de egresados, tampoco se produce. La gente entra pensando que el terciario es una especie de continuación del secundario y tiene que descubrir ahí adentro, (algunos descubrimientos son un poco duros) que no es una continuidad del secundario, tampoco es un apéndice de la Universidad. Sino que es una Institución, son carreras con características propias. En el aprendizaje también tiene que darse cuenta que *va a ser duro* encontrar trabajo, porque las orientaciones que se han elegido mayoritariamente en Salta, tengo entendido que se orientan hacia lo económico, lo contable ...
- **Bienes y servicios...**

- Claro, bienes y servicio también, entonces ahí, no encontramos Biología y Ciencias Naturales, entonces el campo se ha reducido.
- **Si, eso es verdad, siendo tan interesante y tan moderno todo, no?.**
- Al principio se decía que los Profesores de Biología íbamos a ganar muchas horas, esa fue una primera parte del discurso oficial. La realidad fue otra, de acuerdo a lo que las instituciones elegían.
- **Pero además está, lo que usted me decía Profesora, tampoco son muchos los egresados, en cada promoción. Les cuesta ir llegando (a la finalización de los estudios)?.**
- No, no son muchos los egresados, les cuesta ir llegando.
- **Ingresan muchos, y va quedando un pequeño grupo?.**
- Sí, va actuando la selección, inclusive la auto-selección y también se limita la entrada. Por ejemplo, este año, la he tenido limitada a 70 alumnos porque no hay capacidad áulica, no es como la Universidad, donde están los anfiteatros. Hay otro problema, un problema de espacio y aún así setenta alumnos, con parciales aprobados, al igual que en la Universidad, van desertando. Y va desde el problema del pago del boleto de ómnibus a cualquier problema familiar, aunque estén aprobados.
- **Y ya un poco, para ir finalizando, Profesora, en los años de experiencia que tiene en el Instituto ha observado que el Estado se ha puesto al lado del Instituto apoyándolo, o más bien es una tarea del grupo de profesores con sus conductores?.**
- Al principio, cuando se crea, tuvo mucho apoyo, eso ha sido innegable. Paso un poquito más de tiempo y es como si se hubiera pensado que el Instituto podía auto-manejarse-, auto-regularse, auto-sostenerse, no es cierto?, si bien eso la realidad lo está mostrando, que si se reguló, creció, se sostuvo, pero es insuficiente.
- **Pero ahora, en los últimos tiempos, las restricciones son mayores? o ya han aprendido a regularse, y cuando vino la Transformación, bueno...**
- Ya nos habíamos acostumbrando a darnos vuelta con los elementos que teníamos. Por ejemplo, han entrado algunas cosas, pero por Proyectos que se ganaban, pero son Proyectos que son personales. El que hace el Proyecto también tiene que tener tiempo, entre comillas, con algo de tiempo desocupado para el Proyecto.
- **Así es. Digamos que habría que solicitar del Estado una mayor presencia para fortalecer la Formación Docente de calidad, que tanto el mismo Estado propicia?.**
- Yo he participado, ya he terminado -gracias a Dios he aprobado- un curso que armó la Universidad de la Plata, para los que teníamos título universitario va a tener valor de Postrado. En ese sentido, sí, el Estado interviene y nos capacita gratuitamente.

- **Estamos hablando de Estado Nación en este caso?**
- No, la provincia lo paga, la provincia lo adquiere, hace un convenio, le paga a los profesores, pasaje, estadía,..., es la Provincia la que hace eso.
- **Y por Salta fueron varios docentes Profesora?.**
- Prácticamente casi todos los profesores del Instituto del área de Biología participaron, y del interior también.
- **Es de esperar que esa formación a nivel de posgrado que ustedes han recibido cualifique mejore la enseñanza y las prácticas del Profesorado? O todavía no se puede advertir esto, Profesora?.**
- Claro que se puede advertir, se fue advirtiendo gradualmente, porque inclusive fuimos utilizando material de la práctica que íbamos aprendiendo. Para mí fue muy positivo, muy positivo fue eso.
- **Eso, y como usted, los otros colegas?.**
- Sí, sí, por ejemplo, va cambiando, van llegando nuevos materiales. Supongamos un tema biológico: la Hoja, pero como verla, como estudiarla varía desde la óptica de un fisiólogo, de un botánico, del especializado en botánica, del especializado en Fisiología para ver su fotosíntesis.
- **Y esta formación la tiene a nivel de postgrado, de especialización. Y esto usted lo retransmite al alumno en las clases.**
- Inclusive, es muy bueno decirle a los chicos que en tal curso aprendí tal cosa, porque el alumno así se va dando cuenta, de que si su profesor asiste a cursos, en el futuro tiene que asistir también a cursos de perfeccionamiento.
- **Entonces quiere decir que los chicos que están estudiando en el Profesorado, que acaban de egresar, están con la última también?.**
- Espero que sí, espero que sí.
- **Seguro que sí Profesora. Bueno, le agradezco muchísimo.**
- Gracias a Usted.

ENTREVISTADO: Prof. Marta Roldán

CARGO O FUNCION: Profesora de Instituto de Formación Docente

LUGAR Y FECHA: Salta, 8 de Junio de 2001

Entrevisto a la Profesora Marta Roldán, de larga experiencia en el área de la formación docente, y específicamente en el campo de la Geografía. Dicha experiencia, que ya saldrá a la luz en el transcurso de la entrevista, atestigua esta decisión de ser entrevistada, precisamente, porque recoge su opinión profesional de larga data y de entrega constante a su trabajo, en la formación de nuevos colegas de enseñanza media.

- **Profesora, buenos días.**
- Buenos días. Mi nombre es Marta Roldán, soy profesora de Geografía. Tengo 45 años, mi domicilio es Chacabuco 215 y mi teléfono es (0387) 431- 0920, en la Ciudad de Salta. Me recibí en la Universidad de Tucumán, en el año 1982. Cuál fue mi preparación en la Universidad Nacional de Tucumán?, bueno, yo estudié desde el año 78 hasta el año 82, 83; en plena época del proceso. Creo que coincide con los estudios, con los modelos de la Universidad Nacional de Salta y todas las universidades del país. He recibido esta conocida formación cultural, una carga de asignaturas, de espacios curriculares, dedicados a esa formación general, en donde teníamos Historia, Literatura, Lengua, Filosofía. Y toda esa formación, respecto de la Geografía, una Geografía naturalista, positivista, basada en la descripción y en el análisis de los procesos naturales, donde lo humano estaba presente, tal cual lo digo, en los estudios de población, con la dimensión biológica. Digamos, hemos recibido alguna formación en Geografía política, pero más que Geografía política, era una Geopolítica, es decir, una división administrativa del espacio. Bueno, esa fue mi formación en la Universidad Nacional de Tucumán. Comparándola con la formación actual, concretamente, habiendo observado algunos planes de estudios de la Universidad Nacional de Tucumán, puedo decir que la Universidad Nacional de Tucumán aún hoy mantiene, por lo menos, es lo que aparece en los papeles, el plan de estudio mío. Yo no digo que los contenidos..., a lo mejor se han renovado los contenidos. Pero la verdad, el esquema del plan de estudio es exactamente el mismo, de lo que yo he observado. También tengo información de otros planes de estudio de otras universidades. Por ejemplo, el plan de estudio de la Universidad Nacional

de Cuyo. Digamos, que la Universidad Nacional de Cuyo está más actualizada, en el sentido de que ellos siempre han tenido, desde hace, por lo menos, unos diez años, han sido más susceptibles a los cambios de la disciplina que la Universidad Nacional de Tucumán. Entonces, ellos ya vienen trabajando, hace más de diez años, con un perfil de una Geografía neo-positivista, esto es importante, porque el neopositivismo, en Geografía, en realidad, si uno observa los libros del secundario, cómo ha impactado en la educación, en la Argentina, en lo que respecta al campo geográfico. Los cambios, han sido tan rápidos, desde los años 60, 70 hacia los años 80, en que ya aparece el radicalismo geográfico en la Geografía crítica. Es decir, que la vida del neopositivismo ha sido tan corta y estuvo, en el caso de la Argentina, ha atravesado por un período de restricciones por el sistema político, que en realidad nosotros lo vimos pasar, nada más este neopositivismo por la Geografía. Tal es el caso, que llega tardíamente y ahí, inmediatamente se cabalga el criticismo en Geografía. Así que para nosotros, esto ha llegado junto: el neopositivismo y la Geografía Crítica. Lo tuvimos que asimilar ahí, juntos, porque ha llegado así. Bueno, yo y mi formación, digamos que naturalista – positivista – descriptiva, y una, sí, agradezco la coronación, ad hoc, que ha sido la formación cultural, que me ha dado mucho sostén.

- **Acá me preguntan si la preparación fue mejor o peor**
- Bueno, yo creo que los cambios vertiginosos en la sociedad, son causa y son efecto. Digamos que la Geografía en la que yo me he formado, hoy no sirve. Porque hoy tenemos una Geografía basada en los problemas y yo creo que hoy el acercamiento de la Ciencia y de la Sociedad tiene que ser, la ciencia tiene que estar al servicio de la sociedad y no divorciada de los problemas sociales. Tiene que estar para dar soluciones. Creo que la Geografía planteada hoy así, basada en las desigualdades, en las fragmentaciones territoriales y sus causales, yo creo que esa Geografía Crítica es útil. Y no ese inventario de datos, como yo me he formado. Eso sería respecto a la primera pregunta.
- **Ahí plantearía lo siguiente profesora. Si bien, estimo y quizás me estoy adelantando, que está Geografía de problemas es la que centra la formación docente en el Instituto en que usted trabaja, no se provoca un choque o un problema a superar en los alumnos, que hasta aquí también, vienen formados por una Geografía descriptiva, y la**

sociedad, también, lo único que conoce, es esa Geografía Descriptiva?. No se produce ahí un problema que no es fácil de superar en un perfil nuevo, de profesor que se quiere lograr.

- Bueno sí, obviamente que trae conflictos. Nosotros en el Instituto, digamos que hemos tenido distintas etapas. En el año 1989, cuando se crea la carrera de Profesorado de Geografía, el plan de estudio fue una copia de la Universidad Nacional de Tucumán, pero ahí, en ese plan de estudio, nosotros le imprimimos una diferencia, porque existía esta preocupación, que era lo regional. Los estudios del entorno inmediato, de la provincia de Salta, de la región, era lo local, era la preocupación, lo regional. Ha coincidido, también, en el año 1989 hasta el 92, 93, que han sido los años en que se festejaban los quinientos años de la Conquista. Todo eso, toda la sociedad cómo impacta en lo institucional, ha pululado muchísimo movimiento, a favor o en contra, de la conquista y de la colonización y un resurgimiento de las culturas andinas, como la reafirmación. Entonces, todo esto, también a nosotros nos ha impactado y teníamos ese perfil regional y hemos pensado en ese profesor con un perfil cultural de la región, que prevalezca lo regional sobre lo mundial...
- Lo cosmopolita...
- Exactamente. Entonces, eso es lo que se deseaba. Por eso las asignaturas, han tenido nombres, como Geografía Humana General y Regional, Geografía Económica General y Regional, pero digamos que esto fue..., que lo regional fue un anexo, pero se ha continuado trabajando con esta geografía naturalista y con ese inventario de datos, sin relacionar uno con otros. Haciendo ahora, un diagnóstico regional, pero en un espacio regional; a lo mejor aparecían problemáticas, pero describiendo las problemáticas, nada más. Lo que se yo como Coordinadora de la Carrera, he podido observar a lo largo de todo este trayecto, era la urgencia -que aún continua en nosotros- de estar atentos y la urgencia de conocimientos de nuestro entorno. Cuál es la causa del desconocimiento de la geografía de Salta, de la Historia de Salta, de la Antropología Regional, son las investigaciones. En realidad, al no existir la carrera en la Universidad, no tener un espacio para la investigación, se provoca un vacío que aún no está cubierto. Entonces, siempre está presente el análisis regional, pero digamos, siempre está presente en el deseo, pero ausente en los hechos, porque no existen los materiales.

- **Está claro, Profesora. O sea, que en definitiva, el programa de formación docente continuo siendo positivista, descriptivo?**
- Exacto. Es recién a partir del año 93, mal que pese a todos los docentes, que hemos renegado con la Ley Federal de Educación, porque nos ha costado lágrimas, nos está costando lágrimas y sudores, pero realmente, hoy se están comenzando a ver los resultados. Yo creo que la Transformación Docente, que la Ley Federal si ha traído una transformación porque ya los profesores, más curiosos, más adelantados, hemos comenzado a trabajar con una Geografía neo-positivista, para el neopositivismo. Ha comenzado en el año 80, hay un libro clave para la Argentina, que se traduce al español, que es el de Peter Hagen, que es la Geografía Neo-positivista, el modelo locacional de la Geografía. Recién en el año 80 fue escrito, pero recién está llegando al español en el 88, y en el Instituto lo recibimos en el 90. Ese libro, marcó para la Institución nuestra el cambio. Lo habíamos leído a Peter Hagen en otros textos, pero no teníamos el manual del autor. Así que a partir de ese momento, es que en la Institución todos los profesores, nos volvemos a transformar el plan de estudio. Ahora, lo transformamos al plan de estudios, las preocupaciones han sido la organización espacial, el rigor científico, digamos, pasamos..., porque la Geografía ha sufrido, y las profesoras de Geografía hemos sufrido el conflicto epistemológico de nuestras ciencias, de la duda y la polémica de si la Geografía era ciencia o no era ciencia. Bueno, recién esto que Hagen y todos los neo-positivistas mundiales lo plantearon entre los años 60 y 70, esa discusión en el Instituto estuvo en el año 90, veinte años más tarde llega a Salta, a nuestra Institución. Bueno, ahí es en donde comenzamos a plantear, justamente hay un escrito “Nuevos planteamientos para la enseñanza de una nueva Geografía”, que estoy trabajando con este perfil de esta nueva Geografía, que era la Geografía científica, la Geografía basada en los modelos, la Geografía que deseaba hacer el análisis de la sociedad, de la organización de toda la población del hombre en la Tierra, pero aplicando teorías y leyes, con bases estadísticas y matemáticas. Eso nos llegó a nosotros en el año 90, hemos trabajado, tales es el caso que en el año 93, 94 y 95, tenemos un cambio de plan de la carrera, más que un cambio de plan de la carrera, ha sido una mirada distinta a la Geografía, comenzamos a desprendernos de la descripción. Bueno después, los años que han seguido, a partir del año 93, es cuando comienza la Ley Federal, 93, 94, 95, digamos, comienzan todas las reuniones con la Ley Federal, comenzamos a recibir las fuentes de la Transformación Curricular, que han

sido documentos elaborados por especialistas en Buenos Aires. La primera a salir fue Diana Durán en Geografía, ahí se presenta una Geografía Ambiental y Social. Inclusive, en la Ley Federal de Educación, en la sugerencia, ha habido una transformación desde el año 94 al 95, a la actualidad, al 2.000, hay también, una transformación...

- **Una evolución...**

- Si. Al principio estuvo Diana Durán, el perfil era una Geografía ambiental y social, pero ambiental...

- **Más que nada...**

- Vale decir, ese traspaso de esa Geografía Naturalista y después de esa Geografía modélica, del neopositivismo, ahora con una fuerte carga ambiental. Nosotros lo recibimos a eso en el Instituto, hemos leído, tal es el caso, que los textos de secundario, también. Se transforma. Y comienza en el año 96, 97, a la actualidad, a marcarse todos los libros y los textos de EGB 3, con el color de Peter Hagen Y nosotros en la institución, los profesores, nos sentíamos los adelantados, porque en el año 90, 92 habíamos leído Peter Hagen y los textos recién comienzan, es decir, todo viene retrasado. Y en la actualidad..., después continuamos recibiendo capacitación. Y ya en la actualidad, la Geografía se plantea netamente como una Geografía crítica y social. Basada en los procesos sociales, cambiamos, ya no hablamos de población para esta dimensión biológica, cuantitativa. Tampoco ya hablamos de una organización espacial, sino que ahora se plantea, con esta Geografía crítica, con toda esta documentación que llega, una Geografía con una apertura hacia la Historia y hacia la Economía fundamentalmente. Fundamentalmente hacia la Historia y hacia la Economía. Si bien, hay otras líneas para trabajar, como la Geografía Cultural, digamos que, la Geografía crítica, la Geografía social está planteada en el análisis de los problemas sociales y los problemas sociales explican el análisis de la sociedad y la sociedad tiene cambios, transformaciones, permanencias. Esos cambios, esas transformaciones, esas permanencias son abordadas por la Historia, son el ámbito de análisis de la Historia, y ahí se inicia un nuevo conflicto. Quiere decir que los geógrafos tenemos que sentarnos a estudiar Historia. Esa es la resistencia que tenemos hoy, digamos, aún hoy los profesores de Geografía, le cuesta al docente de Geografía, percibir o asimilar esta transformación, pero que no es sólo una transformación porque sí, planteada por la Ley Federal,

sino que la Ley pretende acompañar, actualizar esta transformación, que es una transformación en el núcleo de la ciencia, de la Geografía. La Geografía Social implica el análisis de la sociedad, y acá, los geógrafos, los profesores de Geografía, hemos estado preocupados por el análisis espacial, con este neopositivismo y hoy se nos incorpora a ese análisis espacial, la dimensión histórica. Buenos, para eso se tuvo que atender previamente, para bajar esto al aula, los profesores nos tuvimos que sentar a estudiar. Pero, nos tuvimos que sentar a estudiar la filosofía y la epistemología de la Geografía, porque sin la teoría, sin comprender estas transformaciones centrales de la ciencia, de ninguna manera, podíamos abordar la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía y esto también acompañado por toda esta transformación, que va acompañada por la teoría crítica. Entonces esto trajo un cambio, una renovación conceptual, desde lo disciplinar, y aún más, algo más importante. No una renovación, sino un cambio de actitudes en lo que hace a la faz pedagógica.

- **Y ahí, profesora, hubo un acompañamiento en el Instituto del equipo pedagógico y usted puede decir que se logró, o se está logrando plasmar un plan de estudios que trabaje día a día un modelo distinto de profesor a formar o hay desniveles y se está haciendo difícil la meta?**
- Se han cambiado los planes de estudio, nos hemos actualizado, con las bibliografías, pero yo creo que los cambios de actitudes aún no lo hemos logrado. La mayor parte de los profesores hoy continuamos, porque me incluyo, porque puedo decir que he hecho cosas, hasta inconcientemente. Prueba de ello es que nos hemos equipado, por ejemplo, el uso del retroproyector, el uso del proyector de diapositivas, el uso del video, digamos, todavía aún están nuevos, se los usa muy poco. Los exámenes finales continúan con ese modelo de los años 80, y atrás, continuamos evaluando, ni siquiera conceptos, sino información. Yo creo que eso a nosotros, los docentes, nos deja callados, cuando estamos pregonando algo y en realidad, las evaluaciones finales, las formas de evaluación, ahí, bueno, hay una contradicción terrible. Creo que de a poco se van transformando algunas cosas, por ejemplo, por lo menos, tenemos actualización bibliográfica, un cambio de enfoque, pero muchos procedimientos continúan aún hoy. Hay resistencia de los profesores, la actividad grupal es todavía aún vista, no es cierto, como una actividad cómoda para los docentes.

- **Es un detalle pedagógico bien importante, profesora. Yo estaba pensando también, cuando usted hablaba recién, la Didáctica de la Geografía, la da una profesora en Educación o una Profesora en Geografía especializada en la Didáctica?.**
- Sí. Bueno, la Didáctica..., nosotros hemos organizado nuestra propuesta curricular como Práctica III, se llama la asignatura, el espacio curricular, Práctica III y Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Geografía. Es decir, el perfil de nuestro profesor es que pueda atender a un espacio, como ser Ciencias Sociales, acompañando a la política nacional, Ciencias Sociales. Por eso es que tiene que ser Profesor de Geografía, no es cierto?, el que esté a cargo de esta asignatura, Práctica III y Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Geografía. Es largo, pero digamos que era la única forma de integrar el único espacio curricular de toda la carrera, que está exclusivamente para reflexionar cómo va actuar el alumno en el caso que tenga que abordar Ciencias Sociales en EGB3, porque el Polimodal está en un espacio geográfico...
- Separado, individual, pero en EGB3 está Ciencias Sociales, nosotros hacemos hincapié, porque hay muchísima resistencia, no en los alumnos, sino en los docentes que están a cargo, muchos conflictos, muchos problemas. Porque este alumno, tendrá que hacerse cargo del área de Ciencias Sociales, donde los contenidos son geográficos e históricos. Entonces hay mucha resistencia respecto a esto. A mí me ha tocado como Capacitadora estar al frente de profesores planteándome esto y bueno, soy también profesora en EGB3 y conozco bien de cerca la problemática. Pero acá lo importante es que un profesor de Economía, como se ha dado el caso, puede estar a cargo del área de Ciencias Sociales, o un profesor de Historia o un profesor de Geografía. Cada profesor, cada especialista en Economía, en Geografía o en Historia, obviamente dará al espacio curricular, estará plasmado de su perfil, pero acá las problemáticas sociales, eso es lo que tenemos que entender los profesores, que nosotros estamos para abordar las problemáticas sociales, no las problemáticas geográficas, ni las problemáticas históricas, ni las problemáticas económicas. Nosotros lo que vamos a abordar son problemáticas sociales, bueno, si es profesor de Historia, seguramente que va a hacer énfasis en los cambios y en los procesos y en las transformaciones sociales y en las

permanentes. Si es profesor de Geografía, apuntará a las observaciones de las transformaciones que se dan en el espacio, que son producidas por los cambios sociales y el profesor de Economía hará lo suyo al respecto. Por eso ese espacio es un espacio muy importante, que es Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Geografía, donde hemos planteado este espacio atendiendo a esta realidad y este espacio es el nexo entre los campos de la formación orientada, concretamente, y el campo de la formación especializada y general.

- **Si. En este planteo nuevo del Instituto con respecto al profesor de Geografía de EGB3 y Polimodal, se llega a plantear la cuestión, que quizás haya que conversarlo siempre con el pedagogo, el profesor de Didáctica, respecto a si queremos un docente que técnicamente maneje todo el proceso de enseñar y aprender, o el profesor que tenga aún los contenidos del neopositivismo, de la ética crítica, bien finamente en su dominio. o cuál es el perfil que ha discutido el Instituto con respecto a lo que se quiere lograr, o no lo ha discutido porque no se ha dado esta situación. Y de repente, es una carencia en la formación que se está persiguiendo, así como las novedades de interpretación epistemológica – científicas tardan 20, 30 años, lo pedagógico – didáctico, para su renovación, también persiste y resiste a los cambios.**
- Bueno, yo creo que nosotros lo que tenemos claro es que se ha puesto énfasis en la formación pedagógica, tenemos bien claro que el profesor, en el momento, con todos los avances en las telecomunicaciones, tiene que ser un orientador, no es un sabelotodo, es imposible decir que un profesor puede dominar todo el conocimiento. Yo creo que debe estar preparado, muy sustentado en lo pedagógico, en las relaciones, debe ser un verdadero orientador, yo creo que eso se ha conversado en la institución, se ha leído, por eso es que han ingresado una serie de espacios curriculares nuevos, como Práctica I, Práctica II, Práctica III. Hoy ya no es que ese profesor llega al cuarto año y recién se encuentra en la puerta del colegio. Hoy en primer está en la puerta del colegio, en segundo año está observando adentro del colegio, en el tercer año está preparando, haciendo análisis de casos, de estudios, de la problemática de la historia de la Geografía en el aula, de estos conflictos que tienen los profesores hoy de porque si yo soy de Historia, si yo soy de Geografía, eso no, eso ya se está discutiendo, y en el cuarto año está realmente practicando. Entonces, yo creo que hay una transformación, yo creo que por lo menos eso, de toda la documentación

leída, nos ha quedado claro que el profesor de Geografía debe tener un sustento teórico, que se lo estamos ofreciendo, debe saber primero si la Geografía es ciencia, por qué, si es un pensamiento, debe conocer el abanico de paradigmas, de tendencias, de geografías, exactamente lo mismo que hace a la formación general y especializada, debe saber que lo que es la pedagogía crítica, antes que nada y debe saber todas las posibilidades y las herramientas que le tiene que dar la formación pedagógica. Y respecto a la formación especializada, los profesores están trabajando con psicoanálisis y con educación, hay profesores que están trabajando muy bien, hay cátedras compartidas, de psicólogos y pedagogos. Yo creo que la transformación nos ha llegado, ahora las prácticas, muchas prácticas, yo haciendo una apreciación así muy torpe, yo diría que hay un 30% de la transformación en las prácticas, pero hay un 70% muy enraizado.

- **Sí, pero es un proceso medio lógico, también, esto de resistir. No sé si lógico, capaz que natural, de resistencia, va a costar no?. Ahora, una pregunta con respecto, usted ha tenido varias veces, profesora, el Programa de Transformación de Formación Docente, la aplicación de la Ley Federal de Educación, la política nacional con respecto a Educación. Diría usted, que propicia una formación docente de calidad y tira los elementos para que lo logremos, o es un decir, es una expresión de política, pero que en la práctica tiene sus dificultades de concreción, de logro?**
- Bueno, yo creo que de calidad educativa yo no hablaría, porque en realidad pienso que las transformaciones son críticas, estamos viviendo períodos de crisis. Porque hablar de calidad educativa en estos momentos críticos, donde hay algunos momentos básicos, básicos, con los que nosotros no podemos contar, con que los alumnos no disponen de esos recursos. Por eso yo de calidad educativa, no hablaría, soy parte de la transformación, porque soy docente, estoy haciendo esfuerzos por..., digamos que caminamos hacia eso, pero yo de calidad educativa, no...; estamos sufriendo períodos críticos, aparte que lo institucional dificulta muchísimo también.
- **Estábamos hablando, Marta, del tema de calidad y me decías que hay elementos que en la institución no están, que los profesores no tienen**

elementos básicos, que también esto, con respecto a los alumnos se agudiza, y que entonces no podríamos hablar de una educación de calidad, ni de una formación docente de calidad, entonces Marta?

- Yo creo que tener la calidad es nuestra meta, pero yo creo que no podemos hablar. En la institución tenemos más de 200 volúmenes de textos, comprados por la Institución, también recibidos por el Plan Social, por toda esta transformación, antes no teníamos biblioteca, ahora la tenemos. Estábamos haciendo una campaña de uso del libro, en pleno siglo de la telemática, de la informática y nosotros haciendo una campaña del uso del libro para que los docentes envíen a sus alumnos a consultar los libros. Este camino, que la Universidad ya lo tiene asfaltado, esto, nosotros recién lo estamos haciendo. Yo creo que hablar de calidad, con estos datos que estoy ofreciendo, también hay otras dificultades que no sólo provienen de los docentes, por ejemplo, cual es la población de los Institutos, la población escolar. En el Carril se ha ido transformando, pero nosotros con mucha satisfacción, hemos visto pasar por nuestras aulas, y hemos visto transformarse sectores de la población muy empobrecidos y marginales, por ejemplo, empleadas domésticas, albañiles, pero también los docentes hemos tenido que adecuarnos. Muchas veces, muchos profesores han trabajado y trabajan con textos de la secundaria, que esto puede parecer algo...
- **Nocivo...**
- Si, claro nocivo, pero algo también increíble, porque no se comprende el cómo un alumno que está en un instituto terciario tenga que volver a un libro del secundario. Pero a la hora de hacer el análisis de la reflexión, los docentes, que habían solicitado los libros, han dado argumentos totalmente válidos. Es decir, los alumnos tenían primero que comprender un lenguaje escolar, para poder recién ingresarlo a ese mundo de la ciencia. Porque entrar a un instituto terciario es entrar a un mundo científico y a un lenguaje científico. Entonces, a estos ingresantes había que hacerles un puente y el puente era un texto de secundario. Yo creo que acá se produjo como..., por lo menos un año hemos aumentado como en un año el ciclo del secundario. Pero eso existió, fue así, aún hoy, también hoy, se ha logrado trabajar bastante en ese tema, pero es la realidad. Porque ese alumno que ingresaba no entendía absolutamente nada, había dejado hace tanto años la secundaria y las actividades domésticas y el trabajo rudo de un albañil lo habían paralizado frente ...

- **A las necesidades de dominio científico o a las estrategias que exigen el dominio científico.**
- Exactamente, exactamente.
- **Comprendo. O sea que este tema de una formación docente de calidad tiene sus limitaciones todavía, pero en la Institución se está trabajando siempre en procura de lograrlo.**
- Si, exactamente.
- **Bien, yo creo que también todo esto, Profesora, cae de su peso, que usted está hablando, de una formación docente en un espacio X, con una historia X. Entonces, no podemos hablar, también, de una formación docente en el aire. Yo creo que la política educativa nacional pretende una formación docente de calidad y seguramente, desde su interpretación ha lanzado una serie de estrategias, de materiales, para lograrlo, pero la, entre otras cosas, la situacionalidad la vamos a dar nosotros en nuestros respectivos ámbitos de formación. Y también, por supuesto, no vamos a dejar de ser críticos, porque no todo lo que se nos proponga, también, va a ser excelente. Usted mencionó el tema de la pedagogía crítica, me parece que también esto es importante, estos equipos formadores, esta capacidad crítica con respecto a lo que se está dando, no de rechazo, porque eso también, creo que hace daño. He observado colegas que, todo lo que venga del gobierno, como está todo tan desmerecido y devaluado se resiste a, pero me parece que ahí también nos estaría faltando este puente, de ubicación en lo real, no?**
- Yo creo que el punto clave se ha tocado. En cuanto al autoritarismo que portamos los docentes, por nuestra actividad de orientadores, de estar frente a un grupo de gente, con las cuales, digamos, somos quien los guiamos, eso ya otorga al docente una legalidad autoritaria. Eso es muy difícil de erradicar, eso sólo puede transformarse con la reflexión, sobre las propias prácticas. Hay profesores que son portadores de muchísimo autoritarismo y después eso se puede transformar en un manipuleo al alumno, no dejándolos participar, todo tienen que hacerlo ellos. El alumno debe ser parte de la educación, debe discutir, entonces, el día que nosotros los docentes seamos capaces de sentarnos frente a los alumnos y decirles

“Bueno, ustedes, cómo creen que estamos enseñándoles, qué críticas nos pueden hacer...”, como una modista se sienta frente a la clienta y le dice *“...no se cómo te queda el vestido, querés que te lo ajuste más, querés que te lo suelte más...”*. Yo creo que el día que los docentes seamos capaces de hacer esto, creo que vamos a estar en coherencia con lo que estamos diciendo de palabra. Eso en la institución, hay docentes, ya dije, no es la mayoría, hay docentes que trabajan, pero hay otros que mantienen..., que el alumno es un esclavo, que tiene que estar al servicio del docente, cuando acá, tampoco el docente, es que tenga que estar..., hay una concepción de que el docente deba entregar todo alumno, como es el caso de la fotocopia. El docente se acerca, le ha hecho un kit de fotocopias con los autores que ha seleccionado él, en eso también hay una cuota de autoritarismo, en no dejar que el alumno pueda seleccionar puntos de vista de distintos autores. También, dejarle la opción de que pueda elegir. El tema es que después él solito va a tener que seleccionar el material para sus alumnos, orientarlos y respetarlos. Yo creo que en esa actitud ya hay una cuota de autoritarismo, en la selección del material, no digo que una vez, que dos veces, pero creo que también el alumno tiene derecho a participar en la construcción de su aprendizaje, de última. Ese tipo de práctica, en la institución la hemos pensado, pero a la hora de la verdad, seguimos seleccionándole el material, para ellos.

- **Está bien, gracias Profesora, Muchas Gracias.**
- No, está bien.

ENTREVISTADA: Prof. María Malamud de Buccianti

CARGO O FUNCION: Docente de niveles básico, medio y universitario. Docente en el área de Formación Docente

FECHA: 10 de Junio de 2001

Hoy, 10 de Junio del año 2001 entrevisto a la Prof. María Malamud de Buccianti, por su vasta experiencia y trayectoria en la Formación Docente en los Institutos y Universidad de nuestro medio.

- **Buenas tardes Profesora.**

- Buenas tardes, Profesora. Voy a responder a tu primera pregunta: donde se recibió de Profesora y cuándo. En Tucumán, aunque era alumna del Departamento de Humanidades de Salta que dependía de Tucumán. Por problemas de falta de profesores, becada, terminé en Tucumán, en el mes de marzo de 1961. Comparando con la formación docente actual, que aunque considero que tiene muchas limitaciones pienso que la actual es mejor a la que yo pude haber recibido. Las razones, bueno, es que en Salta todavía no habían profesores para las distintas asignaturas que tuviesen un buen nivel académico, los planes de estudios quizás eran muy enciclopedistas todavía. Bueno, creo que por ahí más o menos viene el tema.
- **Sí.**
- No sé si quieres que amplíe algo más.
- **No, yo de lo que conversé con otras colegas aproximadamente de su época de recibirse Profesora, me indicaban también que había una influencia de tipo filosófico en los estudios que ustedes cursaban, mientras que digamos que después se hizo más técnica, a medida que fue avanzando, cuestiones de currículum, evaluación, etc., que en aquellas época hubieran estado un poquito más retraídas?**
- Porque la palabra currículum no se conocía todavía, la parte de Didáctica era muy pobre, muy pobre, no había bibliografía, en Salta no teníamos una librería que tuviese material como para la formación nuestra, estudiábamos con libros prestados de bibliotecas, de profesores, rendir una materia nos ocupaba tres veces más tiempo que ahora porque había que empezar recolectando bibliografía.
- **Así es. Y de la experiencia, ya yendo a su experiencia profesional Profesora. Ud. que trabajó en la Escuela Normal, en el Jardín de Infantes, le trae a la memoria, ahora que ya está retirada, modelos formativos que se ponían en práctica, que el cuerpo del profesorado decía: esto vamos a perseguir y por tanto apuntamos a tener un profesor o maestro más bien eficientista o como la misma palabra lo dice, modélico, era motivo de preocupación?**
- Bueno, para eso me parece importante remitirme a la formación docente mía en la Escuela Normal. Cuando se dice que ahora la educación es tan pobre, tan limitada, que antes las escuelas formaban mejor, enseñaban más, yo he tenido una formación en la Escuela Normal, pobrísima, con docentes que no solamente no tenían título -que eso era lo de menos- no sabían, no tenían idea de sus materias. Había que repetir de memoria las

lecciones, eran perversos porque indudablemente lo que ahí primaba era el terror, el uno, el cero, bueno, se estudiaban por miedo, y como podíamos. Pero al llegar al cuarto año, todos, con título, sin título, alfabetos, analfabetos, entraban y nos decían: Uds. van a ser maestros, saben lo que eso significa?, ser maestros. La importancia que tiene ser maestros. Y bueno, nos lavaban el cerebro con que la función y la misión nuestra era muy importante, aunque no en contenido o no nos den algo de mucha riqueza. Bueno, por supuesto ahí fue muy importante la aparición de Savoy, de la Prof. Laura Funol, no tenía título pero era de, por ejemplo, una vocación docente tan grande que eso quedaba ahí muy metido, porque uno la veía tan generosa, tan amplia, tan dedicada, quizás, ya muy idealista, pero para la edad nuestra eso era muy importante. Y uno o dos, no pasaba de ahí la lista de gente que nos podía haber dejado algo valioso en la formación académica. Incluso la Práctica era malísima, pobrísima, las maestras no tenían idea de cómo orientarnos, y uno salía con muy pocos elementos pero convencida de que había que dedicarse, estudiar, preguntar, cumplir, porque era importante lo que íbamos a hacer. Ser maestra era importante.

- **Y cuando entonces Ud. ejerce Profesora, qué reflejo le trae esto, o quiere superarlo?**
- No, indudablemente yo aprendí dos cosas en la Normal: el rechazo al autoritarismo porque, como una cosa tan nefasta, tan antipedagógica, tan terrible, y la necesidad de una formación, de tener elementos para darles a los alumnos. Mis primeras experiencias en la Escuela Normal, que yo ingresé teniendo título -porque después de Savoy que tenía título universitario llegué yo- la primera reacción en la Normal, la primera respuesta fue "no hay horas para Ud.". Después, con mucho esfuerzo entré, y me encontré con que -como suplente- "qué están haciendo?", "cómo es el tema?", "cuáles son los objetivos de la materia?". "Objetivos de la materia?", "no, los profesores nos dicen: yo soy así, y yo quiero esto". "Y Uds. van a estudiar como yo quiero". Entonces la materia era la profesora y lo que la profesora le gustaba o quería. El otro profesor los tenía aplazados a todos porque les hacía evaluaciones *de la letra chica*. Trabajaban con la letra grande, pero la evaluación era con la letra chica. O sea que todo lo que yo había tenido de negativo en la evaluación *seguía*. Quizás con algunas personas más jóvenes, pero iguales o peores de deshonestas.
- **Esto habla de la persistencia de un modelo de deformación más que de formación, que ha sido, me parece, clásico en las escuelas normales y que por ahí después se traslada a las aulas.**
- Lo que ocurría es que la escuela era como la propiedad del personal directivo, que por lo general pertenecía a una clase social, y que tenían que entrar a trabajar los de esa clase social, sepan o no la materia. Yo, después que pelé años y -a través de la Junta de Clasificación-, a mí me contestaron: "Mirá, la fulana de tal se va () becada a Francia", y ..."considero que me corresponden esas horas". Y me contestaron, sin ningún problema, "la persona -sin título pero muy vinculada a la dirección- está en Buenos Aires pero me recomendó que le deje las horas a esta profesora. Puede ser que te demos unas horas en el curso en que ya se le termina la suplencia a la profesora", pero la licencia larga era para la otra persona.
- **Un poco Profesora, comentando sobre esta experiencia de formación en la Escuela Normal, podríamos pensar que se reflejaba el modelo ideal del normalismo inicial, o este proceso que Ud. me está comentando de su experiencia, que tiene que ver con**

una formación social en la provincia, lo fue tergiversando y eso a su vez influyendo en el modelo formativo de los alumnos que egresaban como maestros.

- Oh, no, estoy segura que eso fue tergiversado. De la Escuela Normal pensada y formada y organizada por Sarmiento, lo que yo conocí fue la contrapartida total. Entrar a analizar las razones, indudablemente sería muy extenso, pero cuando se dice *superar el normalismo*, yo siempre pienso qué connotación tiene porque creo que el haber las Escuelas Normales -como en general la educación argentina quedó en manos de una clase social con determinado poder- las cosas fueron tomando características muy negativas que dieron como resultado esto, que tanto hemos rechazado, como el Normalismo. No creo que con la modificación hayan habido aperturas o -indudablemente la intención era y se dio una apertura, pero no sé hasta dónde, eso haya sido muy beneficioso. He visto poco los resultados porque al poco tiempo de haberse creado el nivel superior yo he dejado de trabajar, pero el advenimiento de toda esta cosa, el cambio ideológico que se produce en la Argentina, que casi coincide con el cambio de planes de estudios en la Formación Docente creó una especie de caos, al menos es lo que yo he vivido, donde alternaban toda la cosa rígida, autoritaria, casi fascista de los últimos tiempos de la Argentina, con la apertura a la izquierda, que vino de manos de muchos docentes. Por ejemplo en Salta, al crearse la Universidad Nacional de Salta, se contrató mucha gente que vino del exterior, con una postura ideológica muy de *izquierda*, eso produjo un choque que se notó en la Universidad, pero donde más notorio fue, fue en un ámbito como en la Escuela Normal por ejemplo, donde se persiguió a diestra y siniestra, a los que quizás éramos de *derecha* para la Universidad, éramos de *izquierda*, peligrosos, nefastos para la Escuela Normal porque la gente que estaba a cargo no toleraba la más mínima apertura.
- **Esto Profesora, llevaría a pensar que el docente que se formaba en la Escuela Normal era formado doctrinariamente en una línea de pensamiento ajena a la libertad y que quizás más bien se lo formaba en la Didáctica tradicional o en el apego a las normas, cómo salió el docente formado en este período?**
- En el período de la Escuela Normal. Yo no creo mucho en la teoría de la reproducción porque considero que cada docente tiene toda una historia independiente en gran parte de la institución a la que va, porque tiene una familia, tiene las posibilidades de la lectura, tiene la posibilidad de otros contactos y así como muchos de los egresados pueden haber salido *calcados*, muchos otros salieron-como en el caso mío, no sé si es poco modesto-buscando un modelo que supere todo eso que era a ojos visto tan limitado, tan negativo que cualquiera que haya querido, que entienda -porque el sentido común también se lo dice a uno- de lo que quiere y debe ser la educación, se daba cuenta que eso tenía que ser superado. Y muchos creo que hemos ido a estudiar para superar eso. El justificativo, cuando yo llegué a la Universidad como Asesora Pedagógica en el '84, me encuentro con docentes muy jóvenes, terriblemente autoritarios y, a pesar de que estaban trabajando con un Proyecto de mucha apertura, muy democrático, y que se les hacía leer previamente y se les preguntaba si estaban comprometidos y decían que sí, sin embargo en la práctica volvían con el tema de *la manzana podrida*, de que *hay que sacar la manzana podrida*, de que *esta institución está hecha para chicos especiales porque es colegio de la Universidad*, es decir que lo del Proyecto no les *entraba* para nada. Era opción de ellos ir o no a trabajar allí. Y bueno, la respuesta que me daban era que había sido gente formada en el proceso. Yo creo poco en eso. Yo creo que el que es autoritario tiene ya su afán por razones que no podemos analizar aquí, porque quiere mucho el poder, porque usa su función docente como un arma de poder, tiene el afán de *aplastar* al adolescente, al

alumno, bueno esa persona, *con proceso o sin proceso*, es así. Porque existen las contradicciones. Está bien eso de que la sociedad y el Estado buscan reproducir determinados principios e ideologías para (asegurar) su permanencia, pero también están las contradicciones, porque si no, no podríamos creer en la educación. Si entramos a creer que todo ya está pautado, normado y *nos guste o no nos guste, nos han lavado el cerebro y vamos a ser así*, entonces mejor dejamos para la calle... No digo que sea fácil pero es posible, con un enorme margen. Ahora si la gente usa la docencia porque, no sabe porqué, porque es una carrera más corta, porque conseguía más rápido trabajo, porque así se sentía más importante, bueno, indudablemente que la tarea - o los resultados- no iban a ser los esperados. Yo creo mucho en la educación, creo mucho en el docente, pero también creo que hay que ser objetivo, que no hay que ser corporativista. bueno, en la docencia, hay de todo.

- **Y hoy, Profesora, cuando ya han transcurrido por lo menos quince años de la reinstauración de la democracia, Ud. ve un docente que se ha formado en las aulas de la Normal, de la Universidad, de los Institutos, etc., también contradictorio, o tienen más claro el trabajo en libertad?**
- Bueno, yo no soy muy optimista con el docente. He visto de todo, he visto gente con mucho entusiasmo, he visto a docentes quejarse todo el tiempo -todo el tiempo en que podía producir lo único que decía era *que molesta, que no molesta, que come chupetín, que masca chicle, que por qué, que brrr brrr*- bueno. Eso, en mi experiencia en el IEM. A pesar de todo, dos o tres que movilizan, que por su formación, pro su compromiso, tienen proyectos, *arrastran y entran y trabajan*. Creo, con respecto a la formación específica de la materia, hay mucho mejor nivel. No creo mucho en la parte pedagógica, porque, a medida que más formación académica tienen, más subestiman lo pedagógico, como que ellos *están más allá de esas cosas*, ellos conocen bien su materia -que puede ser Ciencias Naturales, Matemática, Geografía, Lengua, y digamos que "nadie tiene mucha autoridad para decirles como va a trabajar pedagógicamente". Bueno, eso tampoco es nuevo, siempre ha habido como una subestimación a la Didáctica. Y con respecto al docente de primaria o de EGB, con el que he tenido contacto aunque muy superficial a través de la librería, lo que he podido observar es que, al haber esta comercialización tan enorme de bibliografía, las editoriales estar en esta competencia tan grande para producir material, ya tienen un material tan elaborado, que se limitan -en gran medida, no digo todos- a hacer trabajar las cartillas. *La cartilla*, buscan la cartilla, quizás se cuidan mucho, cuidan mucho el presupuesto del padre en una bibliografía literaria por ejemplo, que puede enriquecer mucho al chico, pero sí intentan aunque sea a través de fotocopias (que es otra cosa, que son es como que a veces le dan muy poco valor al libro y en su afán de tener el libro sin problemas van a la fotocopia, no teniendo en cuenta todas las limitaciones para un chico de esa edad manejar fotocopias), y bueno, *de acá hasta acá que respondan este cuestionario*.
- Si lo hace el niño, si lo hace la mamá o el papá, eso no es problema, es responder a un cuestionario porque -con este tema de la eficiencia- es como que hay una vuelta a la cantidad de contenidos. A pesar de todo lo que se dijo. Porque como van a hacer la Evaluación de Calidad, y no se sabe bien qué es la Evaluación de Calidad, queda en cuánto sabe el niño, entonces el maestro *le da, le da*, porque, bueno, él también está en juicio, está muy vapuleado, ha tenido una época en que *la planificación* era lo máximo, que tenía que amanecerse planificando, que la taxonomía, que si los objetivos, que si generales, que si específicos, de repente las taxonomías no servían para nada, la planificación era relativa, y bueno, ahí el docente anda, en eso de qué puede hacer?.

- **Está muy interesante el panorama Profesora porque abarca Ud. lo didáctico, lo sociopolítico, lo gestor de la Institución incluso, y me restaría solamente preguntarle qué papel juega el Estado en esta Formación Docente actual y sobre todo cuando -como Ud. menciona- pretendemos (porque así lo indican los organismos internacionales y fuera de ello yo creo como argentina que debiéramos pretender) una educación de calidad?. Cómo acciona el Estado para que tengamos un formador y una Formación Docente de Calidad?**
- Bueno, creo que la intención del Estado al adherir o al producirse la Reforma en la Argentina, con la intención -al menos eso es lo que se manifiesta- de mejorar la calidad de la Educación. La intención es -quizás uno puede pensar- también el afán de presumir de progresista, pero quedándonos en pensar que las intenciones han sido positivas, indudablemente que no se han tenido en cuenta cosas elementales como con qué medios, con qué equipo de gente se cuenta para trabajar, qué posibilidades tiene el docente, ya no digamos que si se le ha preguntado si está de acuerdo o no el docente, porque eso también es una cosa muy utópica. Pero creo que la envergadura de la Reforma ha hecho que salga de cauce muchas de las buenas intenciones que pueden haber habido. Por ejemplo, la necesidad de movilidad de docentes, el crear esa sensación de inestabilidad terrible, es lo que ha ocurrido en el Polimodal, el tener que destruir cosas que estaban andando más o menos, para no tener ni medios ni gente para reemplazarla por otra. En los papeles todo es hermoso, nada se puede decir que no esté pensado. dicho, escrito, propuesto, en la realidad, si antes decíamos que no podíamos trasladar un método de EE. UU. o de Europa a la realidad argentina, ahora toda una Reforma de esa envergadura yo creo que ha producido una sensación tan caótica, tan inestable, que el docente -ya no solamente por el estado de la economía argentina que le retacea cosas sino por esta nueva organización, *que lo llevan, que lo traen*, que le quitan horas en las que ha estado una vida entera, que a un Profesor de Taller le den una Tutoría, cosas absurdas totales, totales. Pero que, por otra parte, yo también he visto que se ha gastado mucha plata en implementar muchos cursos con la intención de mejorar la calidad de la Formación Docente. Ahora, qué se capitaliza de eso si el docente se siente tan mal, tan tironeado, tan angustiado, eso habrá en estos momentos *estamos en el ojo de la tormenta*. Habrá que esperar un poco. Por ahí vos decís, bueno si no se lo hacía así no se lo hacía nunca porque años que hemos pasado sin... Pero, por otro lado te dicen "esto ya lo han hecho los chilenos, esto viene de España y España ya lo tiene superado, ya está en otra cosas..". Todo crea así una sensación de enorme inestabilidad. Qué pasará posteriormente, eso ya lo veremos.
- **Profesora, muy lindo su relato. Le agradezco muchísimo. Muchas Gracias.**
- Bueno, muy bien, ojalá sirva.
-

ENTREVISTADO: Prof. Nora Resina
LUGAR Y FECHA: Salta, 30 de Mayo de 2001
ANTIGÜEDAD: En el Nivel Superior, 30 años
PROFESIÓN: Profesora de Pedagogía
UNIVERSIDAD DE EGRESO: Universidad Nacional de Tucumán
AÑO DE EGRESO: 1971

Entrevistamos a la Profesora Nora Resina, por su vasta experiencia en el Intituto Formador anteriormente denominado Escuela Normal de Salta, dirigido a la preparación de docentes de la enseñanza primaria, hoy de enseñanza básica.

- **Buenas tardes Profesora.**
(Se guía por el protocolo de Entrevista)
- Buenas tardes. Comparando la preparación con la Formación Docente actual diría que la actual es mejor, es mejor.
- **Mejor por qué?, por qué es más completa?, más actualizada?.**
- Nosotros teníamos en la carrera de Pedagogía, como profesores en Pedagogía una formación más de tinte filosófico, en cambio más ahora tienen muchos más aportes de otras disciplinas. Yo diría que los chicos ven otras corrientes más actualizadas, además del tiempo que ha pasado, sobre todo tienen aportes de otras corrientes, y de otras disciplinas que nosotros no la hemos tenido. Es decir, por ahí ha tenido, más impacto lo psicológico en algunas épocas en la formación como profesoras, y yo creo que ahora estamos muchos más centrados en lo pedagógico.
- **En la propuesta formativa del Instituto qué se acentúa?. O ha ido variando esa propuesta formativa en las distintas épocas?.**
- La Formación Docente de los docentes de EGB 1y 2 (como sería el nombre actual) se ha efectuado históricamente a través de tres propuestas. Una ha sido el Profesorado para la Enseñanza Primaria, el PEP, con el que comienza la enseñanza docente a Nivel Superior en las ex-Escuelas Normales. Después tendríamos otra propuesta, el Programa para la Transformación Docente que comienza en el 93 y otra que sería el Profesorado de Enseñanza Básica. Y otro momento que podríamos diferenciar, por cambio de planes, sería la del 97 o 98 (creo que empieza la propuesta), cuando se implementa el diseño a nivel provincial, que sería el Profesorado para el EGB, primero y segundo ciclos. Yo creo que en el primero, en el viejo PEP, había una formación más teórica, una desarticulación entre la teoría y la práctica. En la segunda propuesta la práctica estaba al último, al final de la Formación Docente, y creo que no ofrecía una sólida formación general ni una formación disciplinar muy fuerte tampoco, pero, sobre todo, había un corte entre lo teórico y lo práctico. En el segundo, que es la propuesta dada por la Nación, o de la Transformación Docente se pretende hacer un cambio más radical, tanto del diseño pero sobre todo desde la puesta en práctica del diseño, porque se acompañó la propuesta del diseño con la formación de los docentes o profesores de la

institución. Creo que ahí se ha intentado, no sé si se habrá llevado a cabo totalmente, sobre todo articular bastante una fuerte formación teórico con la formación práctica, desde el inicio. Por eso es que había mucho trabajo en campo, de talleres, desde el inicio de la Formación Docente. No sé si se habría dado énfasis suficiente a lo que sería la especificidad del trabajo docente, la enseñanza. En cambio, en esta última propuesta, desde los CBC de la Formación Docente, se busca el equilibrio entre lo que sería la Formación General, la Orientada, y la Específica del nivel, y se trata que desde el vamos, desde el inicio del primer año, los chicos accedan a la enseñanza, es decir desde manejo de los contenidos curriculares. Pero lo que no se ve con claridad es una mayor conexión con las prácticas en los diseños, que permita a los futuros docentes efectuar su inserción en las distintas prácticas. Pero me parece que se intenta -desde el comienzo considerar tanto el área de la formación general, como el de la formación orientada y la específica del nivel- de una forma escalonada, o se va profundizando con una mayor complejidad desde el primer año. De todos modos veo que, aunque aquello se intente desde el diseño, en última instancia predominan las áreas curriculares, el énfasis por el manejo de contenidos, eso quizás un poco desde afuera, porque yo no comparto con todas las áreas. Los profesores de las áreas curriculares están más actualizados en cuestiones metodológicas y demás, pero todavía el énfasis está en que los alumnos manejen los contenidos que no aprendieron en el secundario, porque si no -parecieran razonar- *cómo van a enseñar los contenidos que el diseño demanda para EGB*. Esa es una de las falencias en la actual formación, aunque el diseño, aparentemente, trate que el acento se ponga en las enseñanzas que aparecen desde el primer año.

- **Continuaríamos con deficiencias en el dominio didáctico de las (disciplinas) específicas?**
- Sí, porque de todos modos si bien hay prácticas desde el primer año, en última instancia siempre se da que los alumnos no son capaces de trabajar con un proyecto didáctico cuando asumen su práctica docente en la famosa Residencia de tercer año. Ahora, en eso podrían darle mejor cuenta los profesores del área, yo estoy en el área de formación general, no en el área específica o de la Práctica.
- **De todas maneras, la existencia de las áreas, por ejemplo el área de formación general, otra la orientada, y otra la específica, también son compartimentos que no se comunican. Uno conversa con la profesora de Instituciones, de Sistemas, de Evaluación, etc., pero conversa con el endo-grupo. Me parece, sigue existiendo la desarticulación con respecto al campo de la formación orientada.**
- Claro, en la otra propuesta en segundo año tenía que haber talleres interdisciplinarios, donde el área de formación general debía trabajar con el área de formación orientada, con proyectos, donde se iba insertando a los alumnos en diversas prácticas curriculares e institucionales, hasta llegar al proyecto áulico, pero esto ha sido difícil de lograr. En estos momentos son orientaciones del diseño, pero internamente a su desarrollo, no se hace la mencionada integración.

- **Tendrá que ver, también, con que no hay horas cátedras pagas, para favorecer el proceso de interrelación?.**
- Eso ha incidido mucho en toda la constitución de los equipos docentes, antes por lo menos tenían espacio para encontrarse, trabajar, compartir tareas, trabajar en equipos para elaborar proyectos de otro tipo, quizás de extensión, de investigación. Pero en las cuestiones internas de grado, eso se nota muchísimo, porque no existen las horas para trabajar en ello.
- **Las horas que tenía el PTFD, a eso nos estamos refiriendo?. Desaparecieron?**
- Continúan para tareas, digamos, no dentro de la carga horaria de Profesores, existen las horas institucionalmente, pero el profesor tiene sus horas bien marcadas cuando está frente a alumnos, horas para la formación de grado y aparte, se puede asignar, puede estar haciendo capacitación o investigación, y tener otras horas que son designadas aparte. O sea, ya no tiene el cargo docente, que implicaba las tres funciones.
- **Claro, esto desapareció.**
- Esto desapareció en las Escuelas Normales. Ahora lo tienen todos los institutos. Sé que tienen las horas de capacitación e investigación pero se asignan de acuerdo a los proyectos que presentan o de acuerdo a las cargas horarias que tienen en Superior¹.
- **Y dentro de estas propuestas educativas, el énfasis estaría dado en el dominio del contenido, de todas maneras?.**
- Yo creo que sigue predominando el dominio de contenidos, aunque se ha superado bastante. Yo diría que antes ni dominaba el contenido, ni dominaba una sólida formación pedagógica, ninguna de las dos cosas. Entonces, de repente se puso el énfasis en el dominio de contenidos, porque era necesario porque hubo un momento en donde no había una sólida formación en los contenidos, en los contenidos disciplinares o en las áreas curriculares, pero aunque se ha dado ese énfasis, todavía no está puesto lo que es fundamental, que es la enseñanza de...
- **Políticamente..., qué tipo de docentes necesita nuestra provincia?... Si nosotros partiéramos de que también hubo épocas de que se ponía importancia en la eficiencia del docente, la importancia en el dominio del contenido, la importancia en la formación moral, fueron creo yo, momentos que se fueron marcando en el perfil docente que se buscaba. Ahora, que estamos viviendo un período democrático, pero con grandes sobresaltos, necesidades, fenómenos de desempleo, esta pregunta sobre qué tipo de docentes necesita la provincia, también un poco visto desde otro punto de vista sería preguntar cuál es el docente que hoy tendríamos que superar, que hoy tenemos y que ya no nos conviene. Esto también puede ser visto así, para contestar.**

¹) Se refiere a la Dirección General de Enseñanza Superior de la Provincia

- Y de acuerdo a la tendencia de Formación Docente Continua, lo que se busca con la formación de grado es dar una formación sólida de base, que brinde criterios para poder discernir, para poder seleccionar con qué estrategias va a trabajar, y sobre todo irse orientando a determinados campos, irse especializando el docente, porque la tendencia es ésta, que el docente se vaya capacitando, se vaya especializando. Ahora, esa situación pone al docente actual en un conflicto terrible, porque en última instancia tiene que optar por irse capacitando continuamente y a veces no puede. Es decir, tiene que compatibilizar su desempeño con las posibilidades reales de capacitación, que no todos las tienen, porque depende de qué instituciones hacen la capacitación, dónde la hacen, hay muchas ofertas de capacitación, pero no son iguales las posibilidades para todos.
- **Y también observo en estas posibilidades de capacitación que hay menor número de cursos de formación en Ciencias. Veo, por ejemplo, formaciones más generalistas, no hay por ejemplo, oferta de capacitación en el primer ciclo de las Ciencias Biológicas, su didáctica, no se trabaja con esa especificidad.**
- No, las ofertas que se brindan desde las Universidades o de ciertas instituciones privadas han puesto casi todas el acento en la famosa gestión institucional, en la gestión curricular, y todos los postrados y todas las especializaciones. Desde la intención que ofrecen los Institutos de Formación Docente, como son los institutos actuales de la provincia, creo que las ofertas están más focalizadas, sobre todo en el caso de EGB, hay algunas ofertas que están dirigidas al tercer ciclo, pero en algunas áreas, como por ejemplo, podría ser Ciencias Naturales o Matemática, pero no en todas las áreas que es lo que Ud planteaba recién.
- **La otra pregunta se relaciona. Piensa Usted que el gobierno de la provincia va marcando distintos tipos de docentes a preparar, desde los institutos, o sea docentes distintos o diferentes, según la plataforma de acción que se sostiene?.**
- No, yo creo que no, porque en última instancia la Provincia adoptó los Lineamientos de Formación Docente de la Nación, y bueno, esos son los que siguen. Y si bien, por otro lado, las Instituciones son las que están haciendo las ofertas de Formación Docente las efectúan dentro de los Lineamientos de lo que es la formación general según la Nación. En última instancia, el nivel superior delega en las instituciones las ofertas de carreras docentes y después se va a hacer un balance sobre las ofertas que ofrecen las distintas instituciones. Pero en última instancia son las instituciones las que están haciendo las ofertas.
- **El Estado aporta la configuración macro, las parrillas.**
- Claro, pero no ha establecido prioridades. En el caso de las tecnicaturas sí pero no en la Formación Docente., Ahora pareciera que quieren ver cual es el panorama de las ofertas de todas las Instituciones de Formación Superior. Se ha pedido que todos los institutos terciarios digan qué oferta de carreras de grado y de especialización, de tecnicaturas van a realizar. Una vez que se tenga ese panorama, se va a decir cuáles son las carreras factibles. Incluso en el caso de la Formación Docente en EGB la situación es bastante

problemática, hay instituciones privadas que tiene la carrera para el Primer Ciclo y Segundo Ciclo y la Escuela Normal es la única que la ofrece a nivel provincial, pero esa oferta, de sostenerse, implica la posibilidad de que los egresados tengan campo laboral.

- **Las Normales del interior no mantienen EGB 1 y2 ?.**
- No, la reconversión de los institutos terciarios ha sido aceptar tecnicaturas.
- **Metán, Rosario de la Frontera, González..., no tienen formación de maestros?.**
- Hay un documento de Superior que tiene todas las carreras de nivel terciario que se necesitan, con el detalle de las carreras terciarias de todos los institutos, las formaciones docentes y las tecnicaturas.
- **Y este panorama de no dotar de maestros a las zonas de influencia del Instituto, supongo que habrá sido bien planteado por el Ministerio de la Provincia, en el sentido de ver que no hay necesidad de nuevos maestros.**
- Hubo un exceso de formación de docentes. Habían muchísimos institutos terciarios, pero en el caso de la Escuela Normal ésa ha sido la carrera que ha estado siempre y es la que nutriría a todo el departamento Capital, más allá de los privados.
- **Es de pensar que esta bien la relación?.**
- Sería coherente que se mantenga la carrera de formación para EGB, porque todas las ofertas que se puedan hacer de grado o de investigación tendrían que estar nutriendo esa formación de grado, pero pasa que las Escuelas Normales se han diversificado en Tecnicaturas..., y ahí el problema, que no se si es pertinente a lo que estamos planteando, es que las tecnicaturas, en el caso de los institutos de formación docente, no es lo mismo que otros institutos de nivel superior. Es más fácil plantear tecnicaturas en otros tipos de instituciones que tienen otras carreras, que pueden responder a más demandas del medio, que en el caso de la formación docente, uno no puede largar técnicos para desempeñarse en las instituciones de formación docente, técnicos en qué...
- **Tuvieron Uds. una Tecnicatura en Gestión?.**
- Creo que la Tecnicatura en Gestión Institucional fue una propuesta interesante, tendía a que los egresados se inserten en los espacios de educación formal y no formal. Pero el problema es que aquéllos no tienen tales espacio o lo que se les asimile en instituciones formales públicas.
- **Y reconocidas, legitimadas...**
- Claro, ese es el problema de las Tecnicaturas en el caso de los Institutos de Formación Docente.

- **Profesora, si volvemos al tema de la Formación Docente del Profesor de Básica, ya no del Profesor de Pedagogía, era mejor la Formación Docente de antes o no, no podíamos afirmar categóricamente. Esto viene en relación de la fuerte crítica que recibe el maestro, actuando, practicando.**
- Yo diría que es mejor la formación de hoy porque si nosotros comparamos la formación de la Escuela Normal, es decir, la fundamentación de tipo pedagógica y de la enseñanza que teníamos era bastante limitada, prácticamente el docente se hacía en las prácticas institucionales. La formación de ahora es mucho más completa, sólida, profunda desde el punto de vista teórico. Lo que si habría que mejorar en la Formación Docente es la articulación entre la teoría y la práctica.
- **Hablando ahora sobre la función que le corresponde al docente de Enseñanza Básica, en este caso, es un tema que se ha discutido mucho. Siempre se habla de cuán bien sirve o de cuánto no sirve el Profesor de Enseñanza Básica, qué función le cabe?.**
- Yo creo que debe asumirse básicamente como un profesional, marcando la diferencia con la formación del maestro, al que no se lo consideraba como un profesional porque no tenía una formación a nivel universitario o porque se la comparaba con otro tipo de formación. Yo creo que lo que tiene reivindicar el docente de EGB, sobre todo, es considerarse como un profesional que tiene que desempeñar su tarea con idoneidad, con nivel académico y con mucha responsabilidad. Porque creo que la mirada de los otros es distinta, es decir, la formación del profesor de EGB se considera profesionalmente con un status diferente a la del nivel medio o del universitario. Y yo creo que esa diferenciación, aunque sean niveles de formación distinta, no tienen que existir, porque es una profesión, la de docente.
- **También hay que considerar que en otra época estuvo mejor reconocido socialmente, que esto últimamente ha desaparecido.**
- Quizás, porque en un momento hubo una explosión de Formación Docente y accedieron grupos egresados del secundario. Quizás, no solamente porque proceden de diferentes sectores sociales, o como le queramos llamar, sino fundamentalmente porque ingresaban chicos a quienes nos les interesaba la carrera. Es decir, si uno analiza las encuestas que hicimos a los chicos del primer año, ellos señalan que eligen una carrera terciaria, básicamente, porque parece que ven más exigente a la universidad y porque aquella les resultaría más compleja a nivel económico, en el sentido de traslado y los gastos que demanda la universidad; el nivel terciario, por el horario, les permite trabajar. En cambio, acá en la universidad, por los horarios discontinuos no pueden trabajar y por otro lado, pareciera que el egresado del secundario necesita el terciario, que al parecer los contiene más y los sistematiza en su recorrido curricular. Luego, cuando ya terminan el terciario, se atreven y continúan otros estudios. Eso lo señalan con bastante claridad en la encuesta que hicimos a los ingresantes.
- **Qué se le pide al docente actualmente?.**

- Yo creo que esa cuestión del docente como modelo, no me parece que esté funcionando. Pero fundamentalmente sería la coherencia entre lo que dice cómo debe enseñar y cómo enseña, que es bastante. Sobre todo me refiero al que es docente formador y a los que se están formando a nivel de grado.
- **Cualquiera enseña?, esto tiene relación con aquella época en donde cualquier titulado de profesión liberal enseñaba, llámese bioquímico, médico, abogado. Durante muchos años las cátedras estuvieron cubiertas por profesionales que no tenían formación docente. La pregunta apunta a observar si el Instituto de la Escuela Normal percibe la necesidad de que los profesores realmente tengan formación, antes que solamente dominio del área liberal.**
- Los institutos de Nivel Superior ya exigen los títulos específicos, es decir, ser profesores para enseñar. Por otro lado cada vez más todos los profesionales, los que no tienen títulos docentes, demandan a las universidades o a otros institutos, la capacitación pedagógica, porque le está siendo exigida como antecedente y demás, para ejercer la docencia.
- **Y salvaríamos con esto, con un curso relativamente breve, pedagógico..?.**
- No se salva de todo, porque en realidad yo tengo experiencia con la capacitación pedagógica de médicos, de ingenieros, con distintas áreas y, por lo general, la gente que asiste a esos cursos es, verdaderamente, porque está en la docencia y creo que les interesa, han habido experiencias muy interesantes. Pero de todos modos, hay otras experiencias de anexar lo pedagógico a la otra formación disciplinar y a veces hay que plantear los cursos no como cursos teóricos sino realmente, como la posibilidad de que ellos recuperen su práctica docente y las miren o las re-signifiquen desde los planteos teóricos que se les puedan hacer. Pero la dificultad está en que tenemos que trabajar en equipo, donde el área pedagógica con los otros campos disciplinarios, sino es muy difícil encarar una capacitación pedagógica para otras áreas.
- **Más tipos talleres, por ejemplo.**
- Más tipo talleres.
- **Y esto no se fomenta mucho en los últimos tiempos, pero no porque no quiera el profesorado, sino el gobierno, me parece.**
- La política, un poco es..., pareciera que la capacitación docente cada vez va a ser a distancia, y la capacitación a distancia implica textos, módulos, materiales, pero hasta qué punto se pueden implementar ahí talleres de reflexión, de trabajo en equipo, con coordinación pedagógica y demás. Son los estilos de capacitación docente, me parece, se dificulta la capacitación docente o la especialización a nivel presencial tiene dificultades, por el manejo del tiempo con el equipo docente, por contar con los formadores de docentes también, pero la tendencia es esa, la capacitación a distancia. Yo creo que para decir si sigue recibiendo una formación tecnicista, no sé si podríamos generalizar, depende del tipo de carreras, de profesorados y de institutos. Creo que en

la Universidad, los chicos tienen mayores posibilidades de ir formando ciertos criterios. Quizás en el nivel terciario, en algunas carreras necesiten, o esperan que se les indiquen, que se les den más pautadas las cosas o el cómo hacer. Eso todavía, yo diría, no está todavía totalmente superado.

- **Claro, en los Institutos. En la Universidad son muchos más independientes, más tempranamente, más rápidamente.**
- De acuerdo a lo que venimos hablando, en la Formación Docente actual creo que hay que dar una sólida formación en el campo disciplinar, pero fundamentalmente en la cuestión didáctica.
- **En la enseñanza de..., que marcaba al comienzo. Ahora, hay pocos especialistas?, por qué se promociona poco esto?, la enseñanza de la Biología, la enseñanza de la Formación Ética, la enseñanza de las Ciencias Sociales. Qué pasa, no nos estamos especializando?.**
- Claro, porque hay profesores egresados que manejan su campo disciplinar, pero a lo mejor tienen más experiencia en un campo disciplinar y no en otro nivel del sistema, quizás pase por ahí. Ahora, las especializaciones no sé..., no sé si las especializaciones que tienen los docentes de las áreas curriculares, apuntan mucho a la actualización en su campo disciplinar.
- **Seguramente que hay actualización en el campo disciplinar, porque hay una relación muy notable.**
- Claro, sobre todo lo que ha instalado la Red², todos los circuitos E³ y demás, no sé si en todos los campos. Pondríamos el acento en la Formación Docente en el aspecto didáctico, porque en el caso de un egresado de EGB, no hace falta que domine todos los contenidos que le señala el currículum, sino que tiene que tener criterios claros sobre cómo encararía la enseñanza de esos contenidos. Los contenidos después los actualizará, los adquirirá, pero predomina la idea de que *hay que manejar el contenido, no se puede enseñar lo que uno no conoce o no sabe*. Pero básicamente el egresado que va a desempeñarse en la EGB, tiene que tener criterios claros sobre cómo va a encarar la enseñanza a los niños de ese nivel. Eso es complejo.
- **Pero necesitaría una tarea articuladora previa. Insisto en que no está logrado, no está afianzado en la formación.**
- Claro, porque hay disociación entre las áreas y entre los mismos equipos docentes.

²) Red: alude a la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) mediante la cual, al implementarse la Transformación Educativa luego de promulgada la Ley Federal de Educación –1993- se organiza la capacitación docente en el país.

³) Circuito E: alude a la capacitación de formadores de Institutos Superiores, a cargo de la RFFDC, durante la Transformación Educativa. Estuvo a cargo de las Universidades y de Institutos de Investigación de reconocido prestigio en el país.

- **Claro, y entonces después es difícil lograr mejoras hacia *el copete*, digamos.**
- Quizás en los nuevos profesorados eso se esté gestando mejor. Pero yo en el Profesorado para EGB no lo veo todavía, creo que se tiende a eso, pero no lo veo logrado todavía.
- **La última pregunta Profesora. De qué modo el Estado acciona para lograr una Formación Docente de calidad, o a la inversa, no acciona?.**
- Yo diría que ahí hay una dualidad o hay una contradicción. Por un lado se pretende una Formación Docente de calidad, pero dadas las condiciones de trabajo docente no están dadas las condiciones porque se pretende que el docente se capacite, se actualice, pero el docente está en este momento viendo como puede tener más horas para poder subsistir.
- **Han tenido mucho movimiento, en el caso de la Escuela Normal, del Instituto?.**
- Muchísima reducción de personal. Entonces hay docentes que ya no están en la institución, se han quedado sin horas, porque hay nuevas carreras, o porque bueno...
- **Se disminuyó la carga curricular, la de capacitación e investigación y se trabaja de otra manera o por asignación propia, como decía Usted en algún momento, se torna un panorama un poco difícil.**
- Sí. Todo el discurso es que la Formación Docente tiene que mejorar, y tiene que haber un docente de calidad y demás, pero las condiciones laborales de un docente, sobre todo de un docente de nivel medio, que tiene un montón de horas, todo el tiempo, (yo no trabajo en el nivel medio, pero sé lo que ese es el panorama del nivel medio) sólo sacrificando su tiempo de fin de semana es como se puede capacitar.
- **Analizando el panorama del Instituto, de la ex –Escuela Normal, continuaría en el proceso de Formación Docente de EGB?.**
- Para nosotros es la carrera de EGB es como la identidad institucional, pero si la política actual reconoce que hay exceso de docentes, por supuesto se reducirán las comisiones, creo yo. No creo que dejen de existir, pero no puedo, en este momento, saber la postura.
- **Cuántas divisiones tienen?.**
- En este momento tres, pero se han diversificado. De todos modos, esa no es la única carrera, actualmente hay otras carreras de formación docente, y sobre todo hay la propuesta de post-títulos⁴. Esa es la política del nivel nacional, la de la gestación de post-títulos en los Institutos de Formación Docente.

⁴) Pos-Título: refiere a estudios de post-graduación, de corta duración, pero condicionada a la posesión de un título de grado.

- **Las tecnicaturas, por ejemplo?.**
- Las tecnicaturas y los post-títulos. Los post-títulos serían especializaciones.
- **Tienen ya alguna, ustedes, en servicio, actuando?.**
- Hay varias propuestas de post-títulos.
- **O sea que la Escuela Normal se está reconvirtiendo, a la luz de todo este panorama nuevo de la educación en el país?.**
- Más se dio la posibilidad de post-títulos, porque tienen más coherencia con las carreras que se están brindando. Las tecnicaturas, como en el caso de la Gestión Educativa es complejo hacer ofertas de técnicos que se inserten en las instituciones públicas.
- **Muchísimas gracias Profesora.**

ENTREVISTADO: INGENIERO R. CUELLAR,

FUNCION: Director General de Enseñanza Superior

PERIODO: 1983- 1986

GESTION DE GOBIERNO: Roberto Romero – Partido Justicialista (primer gobierno en Democracia, luego del gobierno militar)

LUGAR Y FECHA: Salta, 10 de Abril de 2001

- **¿Podría reseñar los puntos básicos de la acción político-educativa que efectuó su gestión y la del gobierno que lo respaldó?, quizás pueda historiar un poco la génesis, los ideales que lo guiaron para la apertura de la Dirección General, y a partir de ahí el acento en las carreras de Formación Docente.**
- En realidad nosotros integramos un equipo de trabajo antes de que se realizaran las elecciones para la agrupación que lideraba Don Roberto Romero, un equipo donde era multidisciplinario, y dentro de Educación empezamos a trazar los planes que desarrollaremos en caso de ser gobierno. En realidad yo venía de una única experiencia docente en la universidad, desde auxiliar de segunda hasta profesor, hasta ese momento tenía dieciocho años, exclusivamente docente universitario, de modo que este trabajo en las comisiones, integrado con maestros, profesores de secundarios, analizar cual era la situación de la educación en Salta me ayuda mucho en particular. En realidad propusimos en ese momento la necesidad de crear una Dirección que atienda los problemas de Superior exclusivamente que en realidad está poco desarrollado. En el año 83, bien se asume el gobierno, al tercer día se crea por decreto, digamos que por decreto me ponen Director de Enseñanza Superior sin haber sido creada la Dirección. La Dirección con fecha unos cuantos días después es creada (la Dirección). Bueno, yo que trabaje y que impulse la necesidad de la creación de la Dirección, que posteriormente la Nación hace la creación de una Dirección de Enseñanza Superior, a lo que la hace la Provincia, fue posterior. Porque creía que tenía las características de la Enseñanza Superior no Universitaria muy distintas a las del nivel medio, técnico, artístico, que en ese momento estaba englobado dentro de una mecánica de trabajo casi indiferenciado. Puedo contar una anécdota en esto, la Junta de Clasificación clasificaba a todo con un régimen similar de puntaje para designar los maestros, los profesores y los de Enseñanza Superior y tanto era que había una osmosis de práctica y de costumbres, y de todo, que cuando asumo de Superior una de las primeras cosas que hago es ir a visitar los institutos de Superior para irlos conociendo, no me olvido la sorpresa que encontré cuando tocaban la campana para salir al recreo se formó en una escuela, cuando en la institución superior, uno entiende, el profesor tiene libertad dentro de su rango, hace la pausa del descanso o de la práctica según él. Ese ha sido uno de las primeras cosas que me sorprendió, luego la existencia del Supervisor que en la Educación Superior Universitaria uno no lo conocía, cuál era su función, su misión, que en realidad al final el Supervisor, tal como está definido su perfil nuevamente no lo cumple porque no tiene los tiempos de ir supervisando en última instancia la actividad docente en el aula, al final se dedica a cuestiones burocráticas, administrativas. Creada esa educación la idea era impulsar la formación docente que en ese momento en la provincia, tengo estadísticas totalmente exactas del número de institutos que había en toda la provincia, y los que había al finalizar el año 86, es decir desde el gobierno nosotros tuvimos un amplio apoyo y una amplia libertad para crear nuevas instituciones educativas con nuevas carreras, fundamentalmente eran docentes

y nosotros trazamos un plan de creación, originalmente con el equipo de trabajo, que muchos de esos docentes eran universitarios, es decir, en ese momento la provincia tenía un pago a sus docentes que en el contexto nacional era bueno, es decir que estaba entre los mejores pagos, eso nos permitía a nosotros trabajar con gente universitaria que pedía licencia en la universidad y se integraba a nuestro equipo, así trazamos nosotros, como haciendo un análisis de la provincia, y sin presión y sin limitación, un diagrama de creaciones de carreras, creando carreras docentes según la región para atender problemáticas determinadas que hasta ese momento no habían sido creadas, nosotros así recuerdo, creamos y teníamos grupos que diseñaban los planes de estudios para cada carrera, diseñamos el maestro para atender problemáticas de alumnos golondrinas, para atender todo en la zona de Orán, para atender zona de aborígenes, así tratando de responder a las características culturales y a las necesidades de la región hemos ido diseñando planes de estudio con características regionales, en Tartagal, en Orán, en la zona del Tala y después en Anta, y eso fue atendiendo a la zona donde la población tenga un mínimo de infraestructura donde uno pueda implementar un terciario, y desde ese punto de vista recuerdo con satisfacción que no nos presionara nadie, tanto es así que también tengo una anécdota, que siendo vicegobernador de los Ríos nos pide que,... cuando uno empieza a crear por un estudio, sin presiones, de dónde íbamos a poner carreras, institutos con determinadas características, aflora también la necesidad real de la falta de los chicos de poder seguir estudios superiores y empiezan a presionar a sus legisladores, sus legisladores a los funcionarios para que creen instituciones de Nivel Terciario que a veces no tenían un mínimo de condiciones para crearlos, pero hasta ese momento hasta que yo dejé la Dirección al menos, puedo decir que lo que hemos creamos lo creamos porque nosotros creíamos, porque incluso un pedido del Vicegobernador para que se creara en San Antonio de los Cobres, siendo Ministro López Arias, me hace el pedido y yo le contesto que de acuerdo a proyección no era posible crearlo ahí, y entonces el Ministro dijo no se va a crear. Ese es un recuerdo de una forma de trabajo que después se desvirtuó y yo creo que para todo el mundo, yo ya salí de ahí, después empezó cambiando otros cargos, pero quien sea el Director..., digamos que esa forma de trabajar hasta ahí no ha sido un mérito mío sino un mérito del Gobernador que ha permitido que se haga, después de eso ya han empezado a venir, ya han empezado las presiones, han empezado a crearse carreras e institutos a veces en localidades separadas por pocos kilómetros, falta de infraestructura, con escasez de docentes para atender el Nivel Superior. De modo que eso desjerarquizó posteriormente la calidad del egresado del Nivel Terciario. Nosotros hemos hecho obviamente una apertura tendiendo a atender una necesidad social pero también cuidando la calidad en lo posible. Entonces después yo creo que se desbandó, hubo cambios de gobierno, de un justicialista a otro, y ya la presión era constante, de legislador, intendente, senadores.

- **¿Podemos decir que fue exitosa la apertura de la Dirección y la habilitación de las carreras?**
- Yo en eso estoy totalmente convencido porque en ese momento era muy restringido el número de institutos de Nivel Terciario en la provincia, más allá que en la Capital había tres o cuatro grandes, en el Interior había pocos. Nosotros hemos expandido, hubo un crecimiento explosivo en la matrícula, en institutos. Hasta ahí yo lo valoro como positivo.

- **También se dice que ¿fueron fundamentalmente los sectores populares los que concurrieron a los Terciarios?.**
- Sin duda, porque eran aquellos sectores que no tenían posibilidades a veces de salir de su localidad para seguir un estudio superior y era para muchos la única posibilidad el instituto terciario, la única alternativa.
- **¿De concurrir a la Universidad incluso acá en la ciudad?.**
- Pero para muchos le es dificultoso salir y venir a la ciudad, del interior....
- **De manera que acá estamos haciendo referencia a los lineamientos de la acción política-educativa de su gestión y la del gobierno. Usted también está reseñando la importancia asignada al fortalecimiento de la formación docente.**
- Al crear docentes apropiados para atender características diversas de cada región.
- **¿Usted también nos está diciendo que era un equipo de trabajo el que iba delineando las políticas y estudiando, pero eventualmente también la comunidad se acercó? ,o cuando los políticos se dieron cuenta, recién acercaron y mediatizaron el interés comunitario?.**
- Originalmente surge del estudio que nosotros hacemos. En función de datos estadísticos, de población y de lo que si estaba bastante bien desarrollada, la atención de Nivel Primario y eso nos iba dando información de los egresados, de la población que podían seguir estudios superiores, incluso secundario. Pero hablando exclusivamente de Superior, eso nos llevó a trazar, desde el equipo, desde la información que teníamos entre los docentes de las otras áreas que también trabajaban en forma conjunta, hacer una planificación nosotros; de nuestra planta. Posteriormente esto tomó mucho impulso, tomó mucha importancia y se interesaron ya más los políticos y nació también corrientes que pedían determinadas carreras .Bueno, pero a veces uno tenía que pelear con esos impulsos, porque eran a veces medio poco racionales, poco viables, y poco conveniente, simplemente por que lo desean un grupo grande de alumnos estudiantes. Así, yo recuerdo una presión de legisladores para que se cree Abogacía a través de este instituto con convenio por ejemplo en Anta. Nosotros entendíamos que no era la prioridad hacer convenios, es decir no estaba en el alcance de un Terciario dar un título de Derecho. Pero digamos, ese tipo de movimiento pidiendo determinadas carreras, o como ocurrió en los comienzos, pedirnos en Guachipas o en unas de esas localidades chicas, un Profesorado de Literatura, también no nos parecía que no estaban dadas las condiciones para contar una carrera de esas características. Entonces nosotros íbamos, al principio, haciendo nuestra planificación, luego las presiones comenzaron a jugar y luego comenzaron a jugar por instituciones y ya se movilizó la comunidad y ya teníamos como digo entre Orán e Hipólito Irigoyen institutos de Nivel Terciario cuando están a seis Km.; y Pichanal..., y ya yo creo que se desordenó el proceso de creación y ya era en función de quien presionaba más políticamente la localidad.

- **Volviendo al tema de la Formación Docente, observamos que dentro de la política suya y de la política de gobierno, justicialistas en ese momento, se le asignaba la importancia social de preparar al maestro y al profesor. Primeramente Usted señala que ha formado maestros, después también aparecieron los profesorados. ¿Podemos hacer un poquito de referencia a la función social que decían Ustedes se le iba asignar a este profesor y por eso tenían que prepararlo a través de los Terciarios?.**
- Nosotros empezamos a crear a partir del conocimiento de ciertas características de determinadas zonas. Por ejemplo, muchas cosas aprendí en ese proceso, de la existencia de los grupos de **alumnos golondrinas**. Bueno, ellos tienen valores inculcados por su forma de vida, que el docente tiene que saber entender, comprender para poder trabajar con él. Me sorprendió -y el docente lo tenía que saber porque era quien los guiaba- que los chicos no le daban valor a las cosas, a las cosas materiales, a lo que les daban, es decir, útiles, aulas. Bueno, pero porque eso venía de una cultura donde ellos eran migrantes, entonces no se habían acostumbrados a querer y a valorizar las cosas. Bueno, sin calificar si era bueno o malo ese sentimiento; pero era una realidad que el docente la tenía que conocer, incluso había que trabajarla con esa gente y con los que estaban trabajando ahí e instalar el Instituto ahí. Entonces, ahí creamos, en la zona de Hipólito Irigoyen, que era la zona de convergencia por el Ingenio. Después trabajamos para con los aborígenes una problemática distinta, pasamos de Tartagal y nos instalamos en la zona en que está una comunidad aborígena, que son cultivadores de la tierra, los Chiriguano. En la zona de influencia de los Chiriguano nosotros hicimos carreras de Formación Docente para atender **problemáticas aborígenes** de esas características. Tomamos contacto con maestros que habían trabajado con ellos, con profesores que manejaban (las lenguas aborígenes), con maestros que habían vivido por años en comunidades, que podrían transmitir y enriquecer el proceso de formación docente para atender eso. Es decir, por dar dos casos típicos, bien característicos y bien definidos. Después nos dábamos con que en los Niveles Primarios existía una gran cantidad de docentes que no sólo no tenían **títulos docentes**, ni habilitantes a veces, que eran supletorios. Ahí se conjugaban dos cosas, en primer lugar, zonas del interior en donde habían pocos establecimientos educativos que atender, y en segundo lugar, **no había la cantidad suficiente de docentes**. Observábamos que en las instituciones del interior, sobre todo, había como una migración constante de docentes que venían de otros lados, trabajaban un tiempo y se volvían a ir. Entonces entendíamos que la mejor manera para atender las necesidades de los chicos y para garantizar una posible continuidad en el trabajo, era formarlos en esa zona. Es decir, creamos, recuerdo, Profesorados de Matemática, de Lengua, en Güemes, en González, en Rosario de la Frontera, con esa intención
- **¿Y con respuesta de matrícula, no es cierto?**
- Respuesta de matrícula siempre hubo. En esa época recuerdo no recuerdo que hallamos creado una carrera y que haya fracasado por falta de matrícula. Incluso en ese momento el entusiasmo impulsaba a que los municipios a asumir compromisos de apoyo, a pesar de que nosotros teníamos no la abundancia, pero no las restricciones que después se generaron. Apoyos de los municipios que muchas veces conseguían alojamientos para los docentes o el traslado. Una participación de la comunidad, sobre todo de la

comunidad que confluía en la actividad del Intendente de la zona, que era al final el que más está. Muchas veces el legislador asumía un compromiso que era hasta el momento de la inauguración, donde después se retiraba, porque no tiene la permanencia del Intendente.

- **Hay que reconocer que también fue la época de la vuelta a la Democracia y entonces había mucho entusiasmo y había políticas de participación. Yendo al tema de las exigencias de la Formación Docente, ¿qué se le pide, qué quiere que el docente domine, acá dice “...que domine el contenido, que sea ejemplo moral, que sea eficiente en la aplicación de los métodos que utiliza...”, qué es lo que va definiendo lo importante que tiene que caracterizar a un docente?**
- Eso, claro, uno siempre ha tenido discusiones de toda índole en ese aspecto y al menos yo voy a hablar, dentro de un grupo tan grande que éramos, con mi propia opinión, de cuál era la idea que trataba de orientar ese proceso. En la formación docente, dirigido a los Jardines de Infantes, Primarios, Educación Especial, nivel más bajo, quizás hemos ponderado el respeto por la persona que se estaba atendiendo. El conocimiento de las características que la definían era un conocimiento en profundidad de los aspectos didácticos para atenderlo, porque en realidad es distinto hablar de atender un chico de ciertas características cuando hablo de chicos, del niño aborigen, allí yo creo que debe primar el aspecto del sujeto, el sujeto en profundidad. Y a medida que vamos escalando y llegamos a..., si nosotros estamos formando a nivel superior ya docentes para el Nivel Superior, bueno, es como que uno tiene que ir creciendo en la exigencia en el conocimiento del contenido, porque se profundiza al conocimiento y puede ser un buen docente o tener un buen bagaje de aspectos pedagógicos y morales, queda limitado si no tiene un dominio de la materia.
- **Es decir, el énfasis en el contenido en la medida que vamos subiendo de niveles. Si tuviéramos que diagramar la formación docente de hoy, si acaso fuera distinta a la de esta época en que Usted dirigió toda esta Dirección General debiéramos cambiar un poco para orientarnos más a la realidad actual?, o ¿los esquemas permanecen fundamentalmente iguales para formar al colega docente? Teniendo en cuenta el énfasis que Usted pone en el dominio de los contenidos, en caso de formar profesores, como es el caso de lo que hace ahora el Instituto Superior de Profesorado. ¿Continúa siendo así hoy?, en esta realidad actual seguimos poniendo el énfasis en el dominio de los contenidos o ahora hay que agregar a eso otros aspectos que se le pide a la formación del docente?.**
- Sí, hubo un cambio notable desde el momento que nosotros elaboramos los planes de estudio con ese criterio. En aquel momento yo tenía un grupo de trabajo de cinco a diez personas trabajando con estas características los planes de estudio, otro tanto para esta otra y otro tanto para esta otra, no cierto?, era un grupo que trabaja más o menos con esas pautas. Y nosotros lo definíamos, bien o mal nosotros lo definíamos con esos criterios en general. Ahora es distinto, porque para mejor o no, hoy nosotros estamos obligados a cumplir pautas de porcentaje en las materias pedagógicas y en las específicas. Yo no me puse a hacer un análisis de si se incrementaron o no los aspectos pedagógicos, en realidad tendría que tomar esos planes de estudio del año '84, '85 y hacer el porcentaje con lo que hoy están dando en la de ellos. Es distinto porque notó cuando aquí en los planes estuvo y hay quienes renegaban porque tenía poca carga esta

área o poca esta otra. De modo que es distinto, si esa es la pregunta, no se si mejor, yo lo que sí ya limitaba mi cátedra, porque ahora como docente o como coordinador de carrera en el Profesorado en Química sigo pensando y sigo haciendo lo que puedo desde esta función, que ya lo he profundizado en la formación de los contenidos. Tanto es así que por primera vez nosotros estamos montando un laboratorio para que hayan prácticas, para los chicos.

- **Este laboratorio se monta con fondos especiales?.**
- No, justamente eso es el mérito, con el Centro de Estudiantes se hicieron fiestas, a la Cámara del Tabaco le pedimos donaciones, nos donaron balanzas, material de vidrio. A los alumnos en Ingreso este año, yo pedí al Consejo Asesor que no le cobren ingreso, que yo les voy a pedir a ellos contribución para terminar de montar el laboratorio, y así se está haciendo, con el esfuerzo propiamente institucional. Incluso ya hay gente que trabajó. Los egresados como trabajo final han hecho un trabajo de laboratorio por primera vez, tres alumnos se recibieron la semana pasada. Bueno eso es también un énfasis en la capacitación de los contenidos.
- **Claro, pero ahí está mediatizando con lo pedagógico, porque si él no conoce el laboratorio**
- Sí, por supuesto, claro.
- **Yo por ahí, lo que creo es que quizás no es que se enfatice más lo pedagógico ahora, sino que hay que cambiar la fórmula de interactuar con lo pedagógico.**
- Sí, es cierto. Nosotros lo analizamos de que ese trabajo en laboratorio le ayuda a él a manejar el laboratorio, en cuestión directa de su título, pero también es una forma de enseñar porque tuvo que aplicarlo, tuvo que venir a practicar.
- **Muy interesante esto de ir renovando, hace a la formación docente y hace a que entonces cuando Usted forma hoy, por ejemplo ya ve la imperiosa necesidad de incorporar el laboratorio, ya se supera la enseñanza solamente verbal. Con respecto a la Formación Docente para el Polimodal, no se si Ustedes ya se están orientando hacia allí o todavía en EGB3, formación para EGB3.**
- Nosotros tenemos ahora EGB3 y Polimodal. Lo que pasa es que en el Polimodal es tal la variedad y tal la oferta en el Polimodal. Y la pauta que ha dado la Nación es distinta, es otra de las pautas distintas de la Nación que nosotros en ese momento entendíamos que en provincias como Salta, que son extensas, que tienen establecimientos alejados, es más apropiado formar por área. Porque es difícil formar a un profesor en una asignatura y que vaya y se instale y que tenga la cantidad de horas suficientes. En cambio, ahora las pautas de Nación nos exige que sea disciplinada la Formación Docente. Entonces, digamos que es distinto siempre esto, nosotros entendíamos que a nosotros como provincia, por la extensión, por las características, montañas, cerros, distancia, era areal y así lo veníamos haciendo. Ahora ya lo han cambiado, tanto que Química lo teníamos con otras, y hemos tenido que hacer Química por un lado, Biología por el otro, Matemática por otro.

- **Dígame Profesor, en cuanto a que ¿Ustedes ahora parece que mejor se van a ubicar en la orientación de Ciencias Naturales, no es cierto? De la del Polimodal, ésta es la que mejor le conviene?**
- Sí, exactamente.
- **Por tanto toman esos contenidos del Polimodal, los discuten entre ustedes, hacen un recorte de lo que hay que enseñar, en fin.**
- Así lo vamos agregando, incluso así hemos agregado materias, asignaturas para que atiendan lo que van a enseñar después en el Polimodal. Y así a través del profesor de Química lo hemos incorporado, para que sea menos EGB3 al instante, por el tema de Introducción a la Geología, Introducción a la Biología, que así es todo. Antes no lo tenía el Profesorado en Química. Justamente para aprender esas nuevas características.
- **Bien, dos últimas cuestiones. Usted sabe que se ha limitado la formación docente de enseñanza básica, estaría correcto?.... ¿Usted cree que ha sido una buena medida del Gobierno, en este caso primero nacional y luego provincial?.**
- La verdad yo creo que tendría que tener una serie de elementos para decir, no tengo ninguno, para decir cual debiera ser el criterio. En primer lugar conocer cual es la facilidad de inserción que tienen progresivamente los docentes que van egresando. Tener la cifra de los que van egresando en la provincia porque el tema de los profesores de EGB3 o maestros, o cómo lo llaman?
- **Son maestros del Séptimo y profesores de la Enseñanza Media que anteriormente toma el Gobierno.**
- Esa era quizás la más difundida en la provincia, había en Capital, había más difusión en Capital, y en el Interior, en casi todas había. De modo que, sin tener cifras, se me ocurre que tendría que estar aparejado con el grado de crecimiento de demanda que hay. Entonces por ahí puede ser aceptable, imitable.
- **Tal cual ese fue el criterio, porque dijeron que había 4.0000 docentes, no me acuerdo si 4 o 5 en lista de espera para insertarse en los cargos.**
- Ese dato no lo conocía, pero si yo tengo que formar docentes sin mucha perspectiva de insertarse, si bien es una discusión que uno da siempre, es bueno o no, es una mejora para el docente sacar un título. Para las personas sacar un título implica una serie de..., pero si no tiene la posibilidad de trabajar como maestro también es frustrante y es un esfuerzo, que en ese aspecto, hay que planificar. Y además el tema de la jubilación, por la posibilidad de alargar cinco años más, eso estratifica los cargos.
- **¿De qué modo el Estado acciona para que la formación docente resulte de calidad? Si esto efectivamente es así, no?, o a lo mejor están puestos los acentos diferentes?.**

- Yo creo que al Estado le queda mucho por hacer para incentivar la calidad. Es decir, tiene muchas posibilidades que no las está ejerciendo en plenitud porque falta..., vamos a cursos de capacitación, hoy los docentes están tomando muchos privados, cursos de capacitación pagados, cuando el Estado lo debiera asumir, incluso en un horario de trabajo. Incluso el tema salarial juega mucho en la calidad, porque yo decía algo, incluso una persona bien preparada para ser un buen docente, con lo que hoy tiene que trabajar y con lo que el Estado le permite asumir, porque la hora cátedra o lo que fuera está mal paga, casi setenta horas cátedra un docente, es casi imposible que sea un buen docente por más que tenga un buen material para serlo. No se puede hacer seguimiento, corrección, dar clases y además capacitarse. Hoy muchos docentes en la provincia tienen lo máximo, cerca de setenta. Yo tengo en total treinta hoy y no quiero más, y entonces, por eso digo, frente a ese docente.
- **O sea que ¿hay algunas deudas todavía?**
- Yo creo que grandes.
- **Bueno, muchas gracias Ingeniero.**
- No, de nada.

ENTREVISTADO: Prof. Margarita Gil de Marrupe
LUGAR Y FECHA: Salta, 24 de Mayo de 2.001
FUNCION: Profesora en Ciencias Biológicas
ANTIGÜEDAD EN EL CARGO: 27 años de docencia
UNIVERSIDAD DE EGRESO: Universidad Nacional de Salta
AÑO DE EGRESO: 1979

La Entrevistadora presenta a la Profesora Marrupe y resalta su trayectoria en la formación docente inicial y continua

- **Comparando con la formación docente actual, la preparación suya fue igual, mejor o peor?**
- Simplemente ha sido distinta, ahora en cuanto a calidad creería que mejor y mucho mejor, en cuanto a calidad de contenidos conceptuales.
- **Actualmente?, o la anterior?**
- No, la mía, la recibida, porque yo fui formada en aquella época del proceso¹, en donde *la letra con sangre entra*², abundante marco teórico, muchísimos conocimientos científicos, pero muy buena preparación académica, no así en la parte actitudinal. Allí no había que cuestionar, simplemente estudiar y nada más que eso. En ese sentido el docente maneja, domina contenidos que debe enseñar.
- **Ante la postura de la formación docente que persigue la institución, en este caso la Escuela Normal, cuál es el modelo docente que se constituye?.**
- No hay un modelo definido de docente. Yo creo que eso, en la observación del entorno, o del contexto, vos podés decir este docente es más técnico, más académico, pero no hay un modelo, no está fijado en la institución, si bien podrías observar el plan institucional y dirías “...que constructivistas que son...”, porque todo es óptimo, los alumnos son los mejores, poseen vocación docente y todo lo demás, cuando la realidad áulica te dice otra cosa muy distinta a las formulaciones del PEI. Por ejemplo, uno de los casos, leyendo el PEI “...contamos con alumnos inteligentes y muy preparados para ser docentes...”, pero la realidad áulica te dice otra cosa, tenés alumnos que llegaron de una media desastrosa y muchos de ellos expresan “...estoy acá porque mi papá y mi mamá me mandan...”, o en algunos casos, como llegaron a decirme a mí, porque “...mi patrona quiere que sea maestra y yo hice un bachillerato acelerado para adulto, de tres años...”, cuando no saben donde están parados, y no saben leer y escribir correctamente, y sin embargo son formadores, eso es lo más triste.

¹) Proceso: alude al período 1976-1983, de gobierno militar en la Argentina

²) *La letra con sangre entra*: (la cursiva es nuestra) alude a la concentración en el estudio sin cuestionar y sin opinar que debió sostener el estudiante universitario argentino durante el proceso militar, en un contexto de marcado autoritarismo y desconfianza por el manejo de ideologías “extra al regimen

- **Bien, la Normal en este período no tendría una línea formativa específica lograda.**
- Lograda no, pautada. Posee un PEI bien organizado y demás pero logrado no, directamente diría que no.
- **Políticamente, qué tipo de docente necesita nuestra provincia?**
- En primer lugar, un docente comprometido con el quehacer docente, comprometido con la enseñanza. Un docente que esté categorizado, porque el desprestigio, si bien empieza por casa, pero el desprestigio es político, es social. Te acabo de decir hace rato *"...al menos es docente, al menos es maestra..."*, es lo que dicen los padres, es lo que dicen los que mandan a estudiar a ese chico o chica que es futuro o futura formado/a de niños. Entonces, ante esta realidad, donde los sueldos son miserables, donde el docente tiene que disparar para todos lados, necesitamos un docente más comprometido con lo que hace y una política más comprometida con lo que hacemos.
- **El gobierno de la Provincia va marcando algún tipo de docente a formar...?**
- Con respecto a la formación docente?, está muy descuidada y está muy politizada, tremendamente politizada. En estos momentos, se han cerrado muchos cursos, divisiones en los Institutos Formadores, porque acá tienen que cerrar los números, es cuestión de cantidad, no de calidad, *"...hay muchos docentes, entonces cerremos las instituciones, porque no dan los números, es mucho gasto para formar docentes..."*, pero es un círculo vicioso el que se está formando, por un lado tenés muchos alumnos en un solo curso, cincuenta alumnos por curso, entonces la cantidad por sobre la calidad es lo que fija el Gobierno. Otro caso, docente en disponibilidad a montones, con qué criterios se seleccionó los que quedan y los que no quedan?, *acomodo "político"*. Hay docentes con poca antigüedad en la institución, que no son maestros ni entraron por concurso y están formando maestros, y están trabajando, y otros en disponibilidad habiendo rendido concursos y siendo maestros y profesores. No te estoy hablando sólo de mi caso, de maestros que están formando docentes y profesores a la vez, que han rendido su concurso en la Nación para ingresar a la institución de cuando era el docente, como era la ex Escuela Normal y que están en disponibilidad, y otros que se acomodaron políticamente, políticamente entre comillas, no digo partidista, sino políticamente adentro de la institución, incluso como supervisores pues ya no existe la carrera docente.
- **O sea no se respeta la titularidad?**
- Sí, tanto la titularidad como la idoneidad de la persona, no se vio absolutamente nada, simplemente de acuerdo al parecer de los directivos, o *quien es amigo de quien*. Los demás en disponibilidad.
- **Bien, o sea, en ese sentido se entiende la política.**
- Sí.

- **Era mejor el maestro, el profesor de antes, sí o no y por qué.**
- En la mayoría de los casos el docente de antes era más comprometido con la tarea. En estos momentos prevalece la salida laboral inmediata, “...*la falta de trabajo me lleva a ser maestro...*”, o sea, no me interesa la formación del chico, me interesa tener unos pesos a fin de mes, aunque sean pocos pero los tengo, y no estoy trabajando de mucama, en el servicio doméstico, etc.
- **Esto se nota en el rendimiento de los alumnos en la Normal?.**
- Estamos hablando de una institución en particular, pero conozco la provincia en general, la docencia de la provincia la conozco porque así como mañana estoy en Tartagal, pasado estoy en J. V. González, y de ahí paso, que sé yo, desde Iruya dando vueltas por toda la provincia. La formación del docente en sí es pobre, escasa, está en la línea del menor esfuerzo, lo que interesa es tener puntaje para no ser removido del cargo en este momento, pero después el hecho de aprender..., no pretendo generalizar, no creo que estén involucrados todos los docentes, habrá un diez o un quince por ciento de docentes que trabajan con responsabilidad y eficiencia, existen algunos que se mimetizaron con los alumnos de acuerdo a la zona en que trabajen, así me encontré en parajes lejanos, con ex alumnos que fueron buenos estudiantes, dentro del todo "normales" dentro del grupo y encontrarlos allá con el pelo hasta la cintura, varones estoy hablando, con barba y yo diría hasta con piojos, porque se ve que se mimetizaron con los chicos, hasta el olor de los chicos tienen, hablan como los chicos, “... *cuando se vamos profesora...*”, igual, que los chicos. Su función es mejorar la vida de los chicos, no cambiar culturas, sino mejorar la calidad de vida, y sin embargo, se mimetizaron y tomaron la forma de ser del chico, sus modales, entonces creo que ahí falta criterio profesional, equilibrio emocional, vocación docente y una serie de factores que no se tuvo en cuenta para darle el título a ese maestro, incluso sé de maestros depresivos depresivos en zonas inhóspitas de la provincia, y me contaron de algunos que toman, que se drogan incluso, para poder soportar estar en esas zonas, incluso hay hasta abuso, que ya sabemos, el trato hacia los chicos y demás, poco controlado, se va de las manos, por la geografía de la provincia en sí, se pierden por allí, por Santa Victoria, Iruya, y quién se llega por allí, a supervisar, a colaborar con ese docente que es personal único allí, con diez, veinte o más chiquitos.
- **Sí, claro.**
- Si bien interesa que el docente domine el contenido, la aplicación de estrategias metodológicas..., el docente es un formador, debe formar, no deformar, por lo tanto, debe estar preparado, debe poseer una actitud docente, vocación de servicio, de lo contrario no puede enseñar con calidad, al menos debe saber donde *está parado*, que marco teórico sustenta la labor diaria.
- **Cualquiera enseña?...**

- Sí, lamentablemente, cualquiera enseñaba y enseña, en estos momentos hay también, en el caso del área de las ciencias, están a cargo de cursos: veterinarios, agrónomos que están titularizados porque no existe la ilegalidad en la docencia. Nosotros, los biólogos no podemos ir a sacar un diente, porque estaríamos usurpando un título, sin embargo tenemos odontólogos que dan clases de Ciencias Biológicas, veterinarios que dan clases de Ciencias Biológicas, y ahora, es más te digo, con la palabra Educación para la Salud, como está la palabra Educación, hay Pedagogos que dan Educación para la Salud, y varios más. Entonces cualquiera da cualquier cosa, cualquiera es docente, lo que contribuye aún más al desprestigio de la docencia.
- **Los alumnos del Profesorado, de la Universidad tienen posibilidad de ir elaborando un pensamiento independiente al formarse o siguen recibiendo la formación tecnicista...?.**
- En este caso, lo tendríamos que plantear con respecto a los IFD, estamos comparando. estudiantes del profesorado de la Universidad con los de Institutos de Formación Docente..., depende de la carrera y depende del campo disciplinar en que se forme. Por ejemplo, en el campo disciplinar en las Ciencias Sociales, veo que hay una cierta elasticidad y posibilidad de formar criterios personales, de ser críticos y demás..., pero, en el caso de Ciencias Naturales, la parte disciplinar es muy sistemática, muy tecnicista, muy al estilo conservador si se quiere llamar así a la enseñanza tradicional, es el docente que expone, el alumno recibe, escribe, va al libro, estudia y nada más, se terminó la clase, en muy pocos casos se tiene en cuenta lo actitudinal, lo procedimental. Tengamos en cuenta que la persona que forma a estos formadores no son docentes, no tienen formación pedagógica, son Licenciados o Doctores, en su mayoría en Ciencias, sí son muy buenos en el campo científico, en el dominio de conocimientos científicos que tienen que abordar, pero les faltaría allí la formación pedagógica.
- **En cuanto a la realidad actual, en qué centraría un programa de formación docente, en que objetivo pondría el acento, particularmente?.**
- En las dimensiones ya mencionadas: en los contenidos y la transposición didáctica, en lo conceptual, en lo actitudinal, en lo procedimental. Con respecto a los contenidos en este momento, por las falencias que se observan, pondría un poco el acento en lo conceptual, recibimos chicos con conceptos erróneos a montones y algunos incluso adquiridos en la institución, el acento lo pondría allí, pero sin descuidar otros aspectos que hacen a la Formación Docente Continua.
- **Qué opinión le merece la organización del Polimodal en relación con la Formación Docente?.**
- La opinión que me merece la Formación Docente en las modalidades y orientaciones del Polimodal..., escasa, mal abordada cualquiera da cualquier cosa. En este momento se cuida que el docente no quede en disponibilidad por los cambios implementados a partir de la Ley Federal de Educación. Así, un Profesor de Matemática de veintitantos años de servicio, un buen docente, está dando Plástica para no quedar afuera de la institución, el Profesor de Geografía que también iba a quedar afuera le dieron Ciencias

Naturales para que enseñe toda la parte evolutiva, y que no tiene idea, hay varios casos así, la Profesora de Inglés dando Lengua, ahí estaría un poquito más cerca, pero no la profesora de Lengua dando Inglés y tratando de enseñar y a la vez aprendiendo a la par de los chicos, en el mejor de los casos. Hay otros a quienes directamente no les interesa, así como no se consideró la especialización de los docentes, su actividad, antes de abordar los cambios.

- **Pero entonces, ahí tenemos el caso de una Formación Docente, auspiciada por la política, mala o de baja calidad?.**
- La especialización del docente es la que no se respeta, en este momento. Hay docente que están especializados, que pueden dar por ejemplo..., te digo mi caso, el caso de las Ciencias, hay docentes, hay profesores universitarios de Ciencias Biológicas que están sin trabajo, y ese campo de acción lo están ocupando los profesores que quedaron en disponibilidad, de cualquier área, no interesa, no se respeta la especialización docente, no se la considera en la hora de distribuir las horas, lo que interesa acá es que no queden en disponibilidad.
- **Claro, por eso digo yo que es una determinación de política educativa?**
- Es política educativa, directamente no se puede desconocer la responsabilidad de la política educativa en ningún momento, cualquiera sea, no hablo de partidismo.
- **De qué modo el Estado acciona para que la Formación Docente resulte de calidad?**
- Es la política la que determina el proyecto de país que se pretende. Si tengo que hablar de la capacitación docente primero capacitaban docentes seleccionados por Nación, a partir de antecedentes y proyectos bien hechos, eso fue en sus comienzos, desde el 95 hasta el 99. En la segunda etapa, la Provincia procedía y, a partir de allí no se tuvo en cuenta los antecedentes en cuanto a experiencia áulica, idoneidad profesional, trayectoria, etc. Así se dio la responsabilidad de capacitar a gente muy joven, que realmente tendría que haber hecho carrera, en todo caso, los que somos más viejos pasar a capacitar, y dejar nuestros lugares a esa gente más joven para que se vaya formando, pero sucedió al revés, los que recibimos formación en el Programa de Transformación de la Formación Docente Continua (PTFD) nos quedamos en las aulas y van a capacitar aquellos que tienen escasa o nula experiencia docente, por lo menos la suficiente para estar capacitando. En esa situación estamos en este momento.
- **Muchas gracias Profesora.**
- No, al contrario.

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: Prof. Rosa Alcira Moya

CARGO O FUNCIÓN: Profesora del Instituto Superior N° 6001 ex Escuela Normal Gral. Belgrano de Salta

FECHA: 23 de Junio de 2001

Entrevisto a la Prof. Rosa Moya, docente de larga y reconocida trayectoria en la ciudad de Salta y en la Provincia. Ha sido Formadora en diversas instituciones de Formación Docente (FD) en el ámbito de la FD de EGB1-2¹, en varias de las cuales se desempeña aún.

- **Buenas Tardes, Profesora**
- Buenas Tardes.
- **Profesora, por favor si nos puede completar los datos formales de la presente**

Entrevista

- Mi nombre es Rosa Alcira Moya, soy Profesora para la Enseñanza Primaria y también soy Profesora en Ciencias de la Educación. En mi legajo docente registro una antigüedad de 25 años, de los cuales 15 corresponden al nivel primario, donde culminé mi carrera como Directora de Escuela. Después pasé a trabajar en el Departamento de Psicología, como Asistente Escolar, hasta el año '96. En el nivel Superior me he desempeñado -primero como Auxiliar y después como Profesora- desde el año '87 hasta la actualidad. En cuanto a mi domicilio nunca dejé mi pueblo, soy de Cerrillos. Viajé permanentemente, de manera que esto me permitió un acercamiento a lo que es la realidad docente en el Valle de Lerma y en los Valles Calchaquies, donde me inicié como Maestra de Grado. Y ya hace muchos años que encuentro trabajando en Salta Capital, siempre en el Nivel Superior. En la Escuela Güemes (primaria) trabajé durante 10 años.
- Egresé de la UNSa en el año '89 y si tuviera que hacer una comparación con la FD actual, evidentemente (la de hoy) es una FD mucho más crítica. Cuando yo resolví continuar estudiando el área pedagógica en Ciencias de la Educación, estábamos en época del Proceso. Por tanto, el acceso a la bibliografía era mucho más limitada, con otra formación, más disciplinada, y no con la amplitud de criterio que pueden tener los egresados de la Universidad.
- **Profesora, con respecto a la propuesta de FD que persigue la ex Escuela Normal - donde estamos y donde Ud. se desempeña- ¿Ud. considera que hay un modelo de docente que se ha ido formando a lo largo de las distintas camadas formadas?, ¿o no se esclarece cuál es el tipo de docente a lograr?. Porque, por ejemplo, podemos hablar hoy de un docente eficientista, llamado también tecnicista (de formación), hay un docente academicista, hay otros que ponen énfasis en los procedimientos, en el orden o en las pautas, en la disciplina... Y también, hasta a veces se llega a pensar que debe prepararse al colega para las distintas realidades del medio en que se va a desenvolver. ¿Esto es así, Profesora, o más bien no se define el tipo de modelo?**

¹ Se hace un breve acomodo de la expresión, al reproducir la oración del Entrevistador.

- Considero como Escuela Normal, actual Instituto de FD N° 6001- (pionera de FD) que el acento normalista estuvo siempre en cuanto a (indicar) pautas de disciplina, de orden. Pero con la llegada del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) en el año '93 es como que se ha producido un giro de casi 180° en lo que ha sido la implementación de los nuevos programas de FD. Entonces, se pasó de una formación eficientista, tecnicista, a la formación de un docente academicista, con una fuerte actitud crítica hacia la práctica docente. Pero, en lo concreto, cuando el alumno llega a la Residencia, se instala en las escuelas de EGB, siente como que hay una contradicción entre la FD recibida en la Escuela (Instituto) y la vivencia, la práctica docente que ellos perciben en las escuelas primarias. Inclusive actualmente todavía hay restos de una enseñanza tradicional. No obstante ello, la FD que actualmente se da, tanto para EGB como para otras carreras de la Institución, tienden a la formación de un docente crítico. Un docente que si bien no tienen dominio pleno de los contenidos curriculares -en lo que hace a la Formación Orientada- pero sí en el campo de Formación General. Porque es el docente que analiza la práctica docente desde los objetivos, desde las estrategias de enseñanza, desde la evaluación. Por lo menos en mi caso, que trabajo el "Módulo de Orientación Urbano-Marginal" donde los chicos reciben la orientación de los alumnos normales en una escuela versus el alumno procedente del sector urbano-marginal o el sector rural, que tiene otro tipo de problemas. Ellos a veces hacen sus apreciaciones en cuanto a las prácticas docentes o qué muestra el docente, el responsable del grado. Y allí ellos (los alumnos del Instituto) manifiestan su apreciación: muchas veces el alumno que fracasa sucede que no está contenido por la institución o por el maestro de grado. Esto me permite percibir que el futuro docente va a egresar del sistema con otra mirada con respecto a lo que un alumno de EGB debería vivenciar como proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Es decir, en síntesis, hemos pasado de un docente eficientista y normalista a un docente más -en primer lugar- crítico y -en segundo lugar- ubicado en la realidad socio-cultural en que se va a trabajar.**
- Claro. Es decir, se ubica, pero como yo soy Coordinadora de Capacitación del Instituto, uno se da cuenta que esos mismos maestros que egresan después vuelven buscando la capacitación, por ejemplo en cuanto al dominio de contenidos curriculares, en cuanto a perfeccionar lo que es la elaboración de un proyecto áulico, a temas relacionados con la evaluación, o a temas relacionados con estrategias metodológicas, lo que me permite inferir que la FD que ofrece el Instituto tiene algunas debilidades, quizás por la misma estructura curricular; no hay un tiempo -por lo menos actualmente- para que el alumno se apropie, con una actitud más analítica, con una actitud más de profundizar el desarrollo curricular y que le permita eso posicionarse con más seguridad al elaborar un Diseño Curricular, por ejemplo.
- **En este sentido Profesora, ¿diría Ud. que el Estado se interesa por preparar, dar orientaciones para ir armando un programa formativo de un futuro docente, con ciertos objetivos, con determinadas precisiones a lograr, o más bien es el Instituto el que tiene que armar su propuesta?.**
- Entiendo que el Estado diseña una política educativa que -siguiendo los lineamientos dados por los Programas Nacionales y teniendo en cuenta las Evaluaciones de Calidad hechas en la Provincia- pone el énfasis en determinadas líneas de trabajo, como es el tema del desarrollo de los contenidos curriculares por ejemplo, como es el problema de la

retención escolar, del desgranamiento, de la sobre-edad, en fin...Creo que la debilidad que existe en las políticas educativas provinciales es la falta de continuidad en los procesos que se inician. Entonces eso lleva a que se instalen las problemáticas en las escuelas. Pero si después no hay continuidad, seguimiento, o al menos una sistematización, un cierre, una evaluación que permita decir que este Programa impactó positiva o negativamente, el proceso queda inconcluso.

- **Está muy claro Profesora. Casi que esto ya está conteniendo la siguiente pregunta: si piensa Ud. que ¿la gestión estatal -o el gobierno en definitiva- va marcando distintos tipos de docentes a preparar desde los Institutos, o sea, docentes distintos según la plataforma de acción que sostiene, o no hay modificaciones en esa área, y más bien preservamos modélicamente el docente antiguo igual que el nuevo?.**
- Entiendo que a la par de los PTFD tendría que fortalecerse la gestión institucional y la gestión curricular, desde los equipos directivos. Al menos yo, habiendo trabajado en otros ámbitos, percibía como que el maestro tenía una buena apropiación del contenido curricular puesto que era una actualización, una capacitación que habían recibido (desde la RFFDC con toda la capacitación que se inició desde el año '96 en adelante hasta el año '99. Pero, qué pasaba con los equipos directivos?. No tenían la misma seguridad para orientar al docente en las cuestiones metodológicas del trabajo en el aula. Y entiendo que no puede haber una buena gestión institucional si no va acompañada de una buena gestión curricular. Y nadie mejor que los equipos directivos, los coordinadores y los orientadores de estos maestros que egresan, o recién egresados, o docentes que tienen ya sus buenos años en la escuela primaria y esos docentes, por una cuestión de antigüedad y de experiencia, son más resistentes a los cambios que los maestros que llegan con todo su bagaje innovador. Entonces yo pienso que los equipos directivos de las escuelas primarias o de EGB tendrían que tratar de integrar esos dos tipos de experiencia que tienen las instituciones educativas. El maestro nuevo -que llega con todo su bagaje innovador - y el maestro innovador -que yo no desmerezco (al contrario, creo que hay muchos hábitos, valores y actitudes que son dignas de rescatar, que eso también se ve como debilidad en los nuevos maestros). Porque quizás una mala interpretación de lo que es un aprendizaje de la corriente constructivista, lleva a que el alumno deje hacer y no desarrollo un momento de sistematización, de organización y de decir (del contenido que se enseña) qué es lo que tiene que quedar en claro; lo que alguna vez se definió como una prioridad pedagógica); o sea, qué es lo que el alumno de EGB tiene que tener en claro como contenido, como conocimiento que le permita avanzar al año siguiente, por ejemplo.
- **Prácticamente Ud. ya ha respondido a la pregunta sobre si era mejor el docente de antes o el de ahora. Ud. reconoce la importancia de los docentes tradicionales: tienen algunas destrezas, definiciones operativas de trabajo, que el joven todavía no ha alcanzado. Y es como que hay que prestarse el uno al otro, si hay una buena conducción y gestión curricular en la institución.**
- Yo entiendo que hay que rescatar los dos aspectos: el aspecto formativo del alumno de antes, que al tener ciertos hábitos, ciertas pautas dadas por el maestro tradicional hacía que su trabajo fuera un poco más ordenado, en función de los objetivos, de las metas planteadas. Está más relacionado con los hechos actuales, y que eso también tendría que ser capitalizado por los maestros tradicionales.

- **Profesora, analizando la relación del docente con el medio, sabemos que el docente cumple una función. ¿Qué tipo de función le parece que hoy tiene que desempeñar el docente de EGB, que seguramente ha de variar -en algunos aspectos- con respecto al de otras épocas. Puede precisar qué tipo de función: le corresponde enseñar, relacionarse con la comunidad, ser "contenedor", cuál es su opinión?.**
- En realidad, es un campo bastante amplio para analizar y para responder. Yo creo que el maestro de hoy no debe perder su función específica: enseñar. Fundamentalmente atendiendo al mandato social que tiene la escuela, enseñar adecuando su propuesta al contexto social, al contexto cultural; por el cual podemos incluir el otro atributo de la función docente, la función social. Ser el nexo entre la escuela y la comunidad. Hace mucho tiempo venimos diciendo que la escuela debe superar la visión "cerrada" (relacionándola con la escuela tradicional), la escuela de "puertas cerradas" que eran ella y su contenido, la ciencia como tal descontextualizada de lo que ocurría en el mundo, de las necesidades que demandaba la sociedad, que la escuela debía atender y que por cuestiones academicistas y enciclopedistas dejó de hacer. Yo pienso que el docente cumple una función específica pero también cumple una función social. O sea, enseñar para responder a las necesidades de la sociedad, ser un poco el animador socio-cultural, sobre todo en el contexto urbano-marginal en donde más se siente la necesidad de un maestro que asuma el rol protagónico. Yo entiendo que "los tiempos", "el salario" no le permitan hacer ese trabajo de extensión social, pero creo que desde los contenidos culturales, de Ciencias Sociales, de Ciencias Naturales, inclusive de la misma área de Ciencias Exactas, como es la Matemática por ejemplo, o desde la Lengua, tiene que ser su meta. Su aproximación a la realidad lo tiene que llevar a conocer, primero) el contexto social cultural donde está inserta la escuela y luego) que eso constituyan los disparadores a partir de los cuales organiza toda su estrategia pedagógica, lo que no solamente va a definir su relación con el alumno sino con la comunidad.
- **Se acuerda que hubo una época en que era importantísimo el dominio del método por parte del docente. Se sigue hablando de la misma manera?. ¿O ha cambiado esta concepción?. ¿Interesa que domine más el contenido y no el método?. Y hay otra visión que todavía se tiene respecto al docente: que sea ejemplo moral. Parece que esto se revitaliza en los últimos tiempos. ¿Que opina de ambos casos, Profesora?.**
- Creo que el maestro hoy ya no habla de método. Quizás el maestro tradicional dice "...porque mi método de enseñanza es éste o el otro...". Creo que los maestros hoy hablan más de estrategias de enseñanza, porque de ellas va a definir un conjunto de acciones, técnicas (grupales, individuales...) que, según el contexto y las necesidades de los alumnos las tendrá muy en claro. Si no tiene en claro cuál es su estrategia, mal podemos hablar de cuál es su método. Un método es un camino que orienta nuestra enseñanza. Pero una estrategia nos permite definir un conjunto de acciones que nos van a permitir, nos van a orientar al logro de nuestras metas, objetivos, en función del contenido que se va a enseñar. Ahora, en cuanto a qué se prioriza, si el contenido o el método, los dos son necesarios.
- **Son como las dos caras de una moneda.**
- Exactamente. Un maestro puede ser muy rico y muy creativo en estrategias pero si no domina el contenido, la estrategia fracasa. O al revés, a veces puede ser "un sabio" en cuanto a qué contenidos enseñar, pero es tan enciclopedista o academicista, que no hay

innovación en el aula. Por lo tanto, los chicos tampoco gustan de los contenidos que el docente quiere enseñar. Pienso que los dos elementos que hacen a la elaboración de un proyecto, en este caso estrategias y contenidos, van "de la mano", en función de los objetivos que el docente se propone lograr y de la evaluación que quiere realizar. Ese es otro aspecto que entiendo que las escuelas de hoy tienen que revisar. Qué se evalúa cuando se evalúa y por qué se evalúa de esa manera. En cuanto a que el docente constituye un modelo, en algún momento se dijo que no. Pero personalmente creo que el maestro sigue siendo un modelo porque no nos olvidemos que los chiquitos ven en el maestro un ideal, alguien (sobre todo los del Primer Ciclo) que les está dando mucho, sobre todo está fortaleciendo los vínculos que son muy importantes para el futuro del chico, sobre todo para la socialización del niño. Cuando está en Segundo Ciclo, como que hace falta sistematizar el trabajo que el alumno ha comenzado a desarrollar en el Primer Ciclo. Y en ese caso nadie mejor que el maestro para que ponga orden en su trabajo. No me refiero a la disciplina estricta sino orden, pautas, que hagan que el alumno desarrolle hábitos de organización propios de un trabajo. Porque como bien dicen por ahí, "aprender también es trabajar". Haciendo del aprendizaje un espacio de trabajo, porque cuando un chico trabaja en un taller, por ejemplo, en un aula-taller, pone en juego muchas capacidades, entre ellas el orden, la observación, la clasificación, el poder disponer mejor la organización de los tiempos para realizar tal o cual tarea. Pero al mismo tiempo hay que inculcarle que esa tarea (desarrollada en el aula) tiene que tener un cierre, una conclusión, un momento donde él pueda decir: *"esto fue lo que hice"*, si fue bueno o malo, si hay que reajustarlo o no, si estuvo lindo, por qué?, si estuvo malo, por qué?. Y yo creo que el 4º, 5º, 6º Años son decisivos para que esto le permita -en un 7º, 8º, 9º Años- tener una base más sólida en relación con el desarrollo psicoevolutivo del niño. Por eso digo que el docente va marcando pautas de trabajo y al mismo tiempo, va poniendo límites en cuanto a lo que es correcto, a lo que es incorrecto. Pero siempre fundamentado, desde el diálogo, el consenso, desde ese sentarse a discutir, *"porque hemos desarrollado esto"* y *"vamos a desarrollar este tipo de tarea..., en este tiempo, en este orden, por esta causa, por este objetivo"*. A medida que el alumno va avanzando en su escolarización, tiene que tener esto claro.

- **Profesora, también el tema del Modelo tiene que ver con aquello de ser ejemplo moral para el alumno.**
- Con respecto al ejemplo moral, entiendo que los tiempo en que vivimos no sé si podemos hablar de "moral", pero sí de reglas de juego en relación a la ética, a la convivencia, a la tolerancia, a la discriminación, es decir, todas esas cuestiones que hoy generan mucho conflicto dentro de las instituciones. Yo siempre digo que "se educa con el ejemplo", en el sentido que uno -como docente- tiene que ser coherente con lo que se le dice al alumno que haga y lo que se hace. La coherencia en el hacer, en su proceder como persona, como docente, como colega, como compañera, como vecina... Entonces el alumno dice que es un ejemplo para imitar. Por eso, prefiero no hablar de ejemplo moral sino desde la idoneidad que nos define como persona.
- **Pero Profesora, también es cierto que -asumiendo que el concepto "moral" es más estrecho y limitado que decir "ético y ciudadanía", sucede que la comunidad vuelve al docente, pone los ojos, las expectativas, y le solicita que sea modélico, que sea ejemplo. Y el tema "moral" vuelve a salir sobre el tapete...**

- Bueno, eso es cierto. Yo entiendo que, sobre todo los papás que han sido educados en la vieja escuela, esperan del maestro de hoy un ejemplo de moral, alguien que registre, me imagino que ellos hablan de moral en cuanto a que tengan buena conducta y lo otro y lo otro... Creo que ello en algún momento ha generado una crisis en el rol docente. Por lo menos yo -que vivo esas dos etapas: el del maestro de antes y el de hoy- me doy cuenta. Antes el maestro era modelo, inclusive desde la misma vestimenta que llevaba a la escuela. No podía ir vestido indecentemente, con zapatillas. Hoy -por cuestión de la crisis- el maestro justifica que va a ir con un vestuario no acorde con la función social que desempeña. Particularmente lo cuestiono. Entiendo que un docente -por más limitaciones económicas que tenga- no puede dejar de ser modelo; aunque sea desde la ropa que usa, de alguna manera está demostrando respeto por el alumno que atiende. Y por eso inspira respeto en el alumno, en el papá que viene a dialogar con el maestro. Si lo miramos desde ahí, creo que hay una necesidad moral del docente, como un rol que tiene muchas exigencias de parte de la sociedad; desde ahí puede ser. Pero si lo miramos desde las cuestiones personales, desde la historia personal del maestro, creo que ya no correspondería, porque sabemos que el maestro -como persona- tiene su historia.
- **Profesora, le planteo una última cuestión que, en realidad, Ud. ha ido relatando a lo largo de su testimonio: ¿en qué debiéramos centrar el acento si armamos una propuesta, un programa de FD hoy?**
- La verdad, es bastante complejo pensar cuál sería el perfil del docente ideal. Si es que podemos hablar de docente ideal, o al menos con competencias profesionales que lo acrediten como tal, tendría que ser un docente con visión crítica, no sólo del cómo enseña, sino también desde su posición como ciudadano, como miembro de una sociedad. Y esa es otra falencia que observo, vestigio de las viejas Escuelas Normales: el maestro neutral, que no tiene compromiso social ni político. Entiendo que hoy, en los tiempos en que vivimos, me atrevería a decir como consecuencia de esa postura a-crítica, tenemos ciudadanos muy indiferentes a las cuestiones políticas de la sociedad. Más allá de las ideologías que existan, creo que el docente de hoy tiene que tener una formación política y social muy clara, que le permita conocer e interpretar el contexto cultural-social donde se desempeñará en el futuro. Porque eso es lo que le va a permitir fundamentar, de alguna manera, su práctica docente. Eso por un lado; por el otro lado, la cuestión específicamente pedagógico-didáctico -me parece que la cuestión curricular y epistemológica- a mi modo de ver, son los puntos débiles que tiene la FD actual. Pienso que los Diseños Curriculares, los nuevos planes de estudio vigentes para formar un maestro de EGB, por la poca carga horaria que tienen, no permiten profundizar algunas cuestiones epistemológicas de las ciencias. Entonces, desde ese punto de vista, habría que revisar un poco lo que es la Formación Orientada y la Formación Especializada. Y el otro eje que habría que revisar, o al menos tener en cuenta, es "el docente y su inserción sociocultural". Hoy sabemos que hay muchos avances en relación con la problemática de la Integración, de la atención a la Diversidad, la Ruralidad, el Bilingüismo y eso llevaría a priorizar en los Institutos de FD algunos espacios curriculares que atiendan a estas problemáticas. Como también me atrevería a decir hacia un marco político más amplio como es el Mercosur. El bilingüismo en el docente es necesario, no solamente el referido a los dialectos aborígenes sino también a que sepa Inglés, porque las pautas, las puertas de este Siglo XXI están abiertas y son tan amplias (el tema de la globalización y otras cuestiones) han invadido tanto el contexto cultural, que hoy un docente que no tiene formación mínima en cuestiones de idiomas o en Informática... en fin, en esos espacios que hoy constituyen una necesidad. Es como que estamos formando con algunas limitaciones en ese aspecto. Pro eso pienso que

la revisión de los espacios curriculares tiene que ser una revisión permanente. Un poco yo justifico el carácter cíclico que tiene la duración de las carreras. No podemos tener carreras con 4 o 5 años, cuando sabemos que el avance del conocimiento de la tecnología, de la informática, han planteado otros desafíos. Algo en que también pienso que habría que reflexionar es en cuanto al vínculo docente-alumno. Yo hacía rato hacía referencia a que el docente es modelo aún desde la ropa que lleva, porque de alguna manera está expresando respeto por el papá que atiende. Pero también hay otro aspecto que hace a la convivencia, muy relacionado con los afectos del niño. Es decir, la relación de afectividad que se genera entre el docente y el alumno. Lamentablemente hoy, quizás por las mismas situaciones coyunturales que se viven, por la crisis económica, social, en fin, se han deteriorado los vínculos familiares y los vínculos institucionales. Y en particular el vínculo que se establece entre el docente y el alumno en el aula. Antes había un respeto incuestionable hacia la figura del docente. Hoy, ese respeto está siendo vulnerado, va perdiendo fuerza y vigencia en el alumno. Quizás hayan muchas razones detrás de ese deterioro de las relaciones afectivas, que implica el respeto entre ambas partes. Creo que es un aspecto que la escuela tiene que revisar. La revisión, me aparece, se la tiene que hacer desde la misma institución, porque a veces percibo que el respeto no se perdió sólo entre el docente y el alumno, sino también entre el equipo directivo y el docente y entre docentes.

- **Sin duda las circunstancias han ido variando y en nuestro país estamos viviendo situaciones cada vez más críticas. Serían éstas, como Ud. dice, las que llevan a vulnerar esta atmósfera natural, sana, en que debiera transcurrir el espacio ocupacional docente.**
- Pienso en problemas (quizás me cuestionen los directivos) si un equipo directivo no marca pautas claras de trabajo y no verbaliza el tema de las relaciones, los vínculos, en una reunión de trabajo porque muchas veces percibo y lo vivo inclusive, preferimos callar y no expresar el malestar que por ahí circula, por una decisión equivocada, no consensuada. o a veces por el mismo estilo del director que no comunica sino más bien es unidireccional, no pregunta sino directamente impone y por ahí los excesos son malos. Aunque duela comunicar las situaciones negativas que uno observa en una institución, hay que hacerlo. Si por ahí percibe que el maestro no está cumpliendo, no está acatando las reglas del juego, que no han sido consensuadas o negociadas y que son parte de la vida institucional, entonces hay que hablarlo. Porque esas situaciones ocultas que nunca se explicitan por ahí se hacen visibles, pero no de la mejor manera.
- **Hay que tener en cuenta Profesora, que eso sería lo mejor entre personas adultas. Lo que pasa en el aula, sin embargo, muchas veces no se quiere ver, no se cree al niño y resulta que él -aunque es diablillo- es el más vulnerable del proceso.**
- Seguro, es cierto, el chiquillo -que bien dice Ud. es un diablillo- trae, siempre está pensando en sus travesuras, muchas veces inocentes. También tenemos que ser concientes que la primera formación la recibe en su casa, por lo tanto trae un bagaje de actitudes, de valores, de hábitos, o de posicionamiento frente a la vida. A veces la realidad lo vuelve duro, lo vuelve vulnerable y susceptible, incluso a palabras que el docente le pueda decir., a lo mejor en tono de reproche, de consejo, de llamado de atención. Es cierto eso, yo creo que el docente está muchas veces en una encrucijada no tiene muy en claro cómo proceder y cómo tomar una medida. No en un sentido de castigo sino como llamado de atención que lo lleve a la reflexión o directamente dejar de hacer. Creo que los dos extremos son

malos. El autoritarismo está presente en las escuelas, y además es parte de la historia, como docente, como persona trae un estilo, una personalidad que queda plasmada en el aula. Y si hoy tenemos en cuenta que los chicos son más despiertos, más cuestionadores, más críticos porque tienen a su alcance los medios de comunicación, textos... También la familia tiene otra formación, entonces el docente tiene que ir adecuándose a las características personales de cada niño. Eso, si no se lo toma como parte de un Proyecto Educativo Institucional, el tema de la convivencia, del respeto, de los afectos fundamentalmente. Esto de dejar de pensar que *"un alumno es uno más que está ahí"*, *"yo cumplo con mi función y me olvido de sus cuestiones"*, de sus problemas afectivos, que trae desde la escuela, desde la casa. Situaciones que son muy tristes, muy dolorosas, y que por ahí los maestros -y esto lo digo con conocimiento de causa- prefiere ignorar, ser indiferente frente al problema. Y el problema avanza y cuando nos damos cuenta los responsables somos todos. Por eso pienso: aunque no nos guste involucrarnos en estas cuestiones, y desde ahí vuelvo al tema de la función social también, en el sentido de saber contener, saber estar alerta a todas estas cuestiones muy particulares de los chicos pero que, lamentablemente, muchas veces define el futuro de ellos.

- **Muchas Gracias, Profesora.**
- No, al contrario, le agradezco la Entrevista.
-
-

ENTREVISTADO: Prof. Cristina Preti de Guzmán

CARGO Y FUNCION: Docente Universitaria de materias específicas de Licenciatura en Matemática

LUGAR Y FECHA: Salta, 19 de Junio de 2001

Entrevisto a la Profesora Cristina Preti de Guzmán, de amplia trayectoria en la Universidad Nacional de Salta y en la Facultad de Ciencias Exactas, en el área de Matemática. (La Profesora se guía por el Protocolo de Entrevista).

- **Buenos días, Profesora.**
- Buenos días. Bueno, yo tengo la antigüedad docente desde que comenzó la Universidad Nacional de Salta y además estuve durante cinco años en la Universidad de Tucumán, que tenía la Facultad de Ciencias Naturales acá en Salta, y la Facultad de Ciencias Naturales dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán. Pertenecía al Departamento de Ciencias Exactas ya que teníamos sistema departamental. Así que mi actividad docente aquí en Salta es desde el año 1968. Bueno, también tengo antigüedad docente en la Universidad de Buenos Aires de la época en que era estudiante. En realidad tengo 36 años de antigüedad en la docencia desde que era Ayudante de 2º Categoría. Mi teléfono es 439- 1254. Vivo en las Tipas 304, Barrio Tres Cerritos y soy Profesora de Análisis Matemático III, asignatura de la Carrera de la Licenciatura en Física. También por extensión dicto asignaturas de la carrera de Licenciatura en Matemática.
- **Profesora, últimamente o desde hace algún tiempo Ud. se dedica a la Licenciatura. Pero inicialmente, si nos hace un poco de historia acerca de su desempeño y cómo es que primero trabaja en un Profesorado dependiente de Tucumán, y luego ya de la Universidad Nacional de Salta, propiamente dicha.**
- Bueno, cuando llegué a Salta en el año 68, como dije, recién tuve conocimiento que en la mayoría de las escuelas secundarias, la asignatura Matemática estaba a cargo de gente que no tenía el título de Profesor de Matemática. Muchas veces lo hacían porque era por extensión o a través de títulos supletorios. Muchos eran maestros, bueno, entonces, existía un grave problema. Porque se puede ser (yo también soy maestra), yo tenía compañeras que realmente en Matemática no eran buenas.
- **O se puede enseñar hasta un cierto nivel?**
- Sí, pero sobre todo trabajaban por necesidad ya que conseguían estos cargos en Matemática y capaz que no era buenas en Matemática. Realmente lo del título supletorio es muy discutible. Porque así como yo no podría estar dando una asignatura de Lengua, no me siento capacitada en la absoluto por más que el título de maestra lo autorice a uno, por lo tanto el Ing. Sastre y el Ing. Ovejero, que eran los profesores que estaban, justamente, en la parte de Matemática, lo hubieran hecho. El Ing. C. Sastre se

empezó a preocupar muchísimo, a pensar realmente en crear un Profesorado en la Universidad. Empezamos así las discusiones de si crear un Profesorado en Matemática, nada más. El Ing. Ovejero insistió en que tenía que ser un Profesorado bi-disciplinario, ya que ocurría lo mismo en Física, no había profesores que tuvieran el título correspondiente para enseñar Física en el secundario ya que eran muy pocas horas las que podía obtener. Entonces, decidimos la creación, es decir empezamos a gestionar y a redactar un Anteproyecto de Profesorado de Matemática y Física. Para ello , nos ayudó muchísimo en la parte pedagógica el asesoramiento de la profesora Sastre de Cabot, Profesora de la Universidad de Tucumán (hermana del Ing. Sastre). Realmente el Ing. Sastre se hizo cargo de armar ese profesorado, en el que aportamos tanto Ovejero como yo. Ovejero en lo que respecta a los contenidos mínimos de la materias de Física, en el caso mío con los contenidos mínimos de las asignaturas matemáticas y el Ing. Sastre en armar todo el Profesorado y pedir el asesoramiento -para la parte pedagógica- a la Profesora Cabot.

- **Y así es como surge el Profesorado dependiente de la UNT.**
- Exactamente.
- **De la facultad de Ciencias Naturales?.**
- De la facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Tucumán. Se inició creo en el año 70, es decir seguro, en el 71 empezamos su dictado, pero lo que no recuerdo es sí en el 70 fue aprobado y en el 71. Se incorporó mucha gente, había estudiantes de la Carrera de Ingeniería Química y hubieron estudiantes que se pasaron a esta carrera no desde el primer año, sino que ya habían hecho sus primeras materias en la carrera de Ingeniería Química, algunas materias eran comunes en la carrera, como ser Geometría I, Geometría II, los Análisis. Ingresaron gente que ya tenían aprobadas las materias en la carrera de Ingeniería Química.
- **En esta época es cuando se dictan las clases en el hoy Museo de Ciencias Naturales?, o en la calle Buenos Aires?**
- En la Buenos Aires, ahí se daban las clases, en el actual Rectorado.
- **Y luego Profesora se produce la creación de la Universidad Nacional de Salta -que se efectúa en el 72, para empezar a funcionar en el 73. En este caso, qué se decide con respecto al Profesorado?**
- Entonces se hicieron algunas modificaciones en los programas, prácticamente es el mismo plan de estudios, pero como el otro pertenecía a la Universidad de Tucumán y al haberse creado la Universidad Nacional de Salta, había que hacer una nueva presentación, entonces se hicieron leves modificaciones en el plan de estudios de la carrera ya existente.
- **De lo que Ud. recuerda Profesora, el énfasis del trabajo del Profesorado estaba en la formación específica, en la formación pedagógica...?**

- El énfasis estaba en la formación específica, porque además hay que pensar que teníamos un profesorado bi-disciplinar. Eso hacia que había gran dedicación a la formación específica, pienso que para potenciar el profesorado, en realidad dábamos demasiado peso a esa formación específica. Es decir las asignaturas que enseñábamos de Matemática y de Física eran realmente un avance bastante grande. Después, cuando se creó la Licenciatura en Matemática, muchísimo años después -en el 87- (los alumnos) obtenían gran parte de las asignaturas aprobadas por equivalencia.
- **Porque habían sido dadas con toda solvencia?**
- Sí. Realmente eso se demuestra en que muchos de los egresados son actualmente docentes en nuestra Facultad, pero así también los vemos en la Facultad de Ingeniería y en la Facultad de Ciencias Naturales. Son egresados del Profesorado de Matemática y Física. Aunque nuestra intención era justamente la de solucionar el problema que existía en los colegios secundarios de tener profesores en esas disciplinas (porque los había sin el título específico) sin embargo, primero, empezaron a quedarse, a ingresar como personal docente de nuestra Universidad, ya que contemplábamos que estaban capacitados para poder desempeñarse en asignaturas de la Universidad.
- **Claro, también dado la incumbencia del título. Yo que soy egresada de la Universidad Nacional de Salta, pero con estudios iniciados en la de Tucumán, mi título es Profesora en Pedagogía para el nivel..., y abarca para el nivel medio y superior. Entonces esto nos ha permitido trabajar en la Universidad.**
- A nosotros nos sucedió exactamente lo mismo. Además lo que teníamos era no solamente el Profesorado, sino que se otorgó un título intermedio: Bachiller en Matemática y Física. Ese título intermedio venía a ser el ciclo básico para aquéllos que aprobaban el ciclo básico más una práctica en alguna asignatura en la Universidad. Es decir, una Ayudantía más un Trabajo Final. Muchos alumnos de las carreras de Ingeniería realizaron su inscripción en el Bachillerato, con sus respectivas equivalencias. y obtuvieron el título. El problema fue siempre qué puntaje se le reconocía para el ejercicio docente. Pero eso tardó muchos años en decidirse, hasta que lograron algún puntaje superior al título supletorio.
- **Profesora, respecto a aquellas épocas en que se montó el Profesorado dependiente de la UNT, que luego fue -con leves retoques- el de la Universidad Nacional de Salta. Las materias pedagógicas de las que yo tengo conocimiento eran pocas y más bien, se trabajaban teóricamente. Recuerdo a la Sra. Malamud de Buccianti y a gente que venía de Tucumán, pero no sé si también para el Profesorado de Matemática...**
- Yo creo que..., en realidad no recuerdo bien, pero pienso que se daban o eran muy pocas tales materias, recuerdo que se daban una Introducción a la Educación, una Psicología del Adolescente, Didáctica, luego eran las Prácticas, pero realmente creo que eran cuatro materias como mucho, en el total de 24 ó 25 materias. Realmente creo que representaba una sexta parte, más o menos.

- **Bien Profesora. Luego. cuándo se decide cambio del plan de estudios?. Es mucho más adelante, en el 87?.**
- Antes del 87 hubo un pequeño cambio. El problema que tuvimos es que efectivamente, por más que en el plan de estudios del Profesorado figuraba una duración de cuatro años, en la realidad, dada la carga horaria, los temas impartidos, la dificultad de cursar asignaturas compartidos con la Física, ésta compartiendo con los de la Licenciatura de física, las exigencias eran las mismas, porque no se hacía ninguna distinción entre las de un alumno del Profesorado o de la Licenciatura en Física. Es más, en las Matemáticas también, eran Matemáticas comunes con las Ingenierías. Realmente eran muchas las exigencias y veíamos que no podía ser en los cuatro años que figuraban, eran cuatro años que figuraban en papel, pero en general la gente lo hacía en más años. Y después, el problema que tuvimos es que mucha gente, al tener una muy buena formación matemática, y dado que en ese momento los que enseñaba en los colegios secundarios no tenían título, optaban por conseguir horas de cátedra allí, a pesar de no tener completado su plan de estudio, pero evidentemente eran gente que tenían mayor solvencia que los que tenían cargos supletorios. Entonces, al estar con tanta carga de actividad docente laboral, un poco empezaban a postergar la época de terminar sus estudios en la Universidad. Así que también tuvimos ese problema.
- **Cuando se hace el cambio en el 87, ya durante el proceso democrático, que se modificó en el plan o se pasa a un Profesorado de Enseñanza Media y Terciaria?**
- Sí, justamente este nuevo título no contemplaba -como incumbencia- el enseñar en la Universidad. A pesar de eso tenemos gente que ocupa cargos en la Universidad, porque una cosa es que diga tal incumbencia y otra cosa es -como se considera en nuestro Estatuto- se contempla que con idoneidad se puede ocupar los cargos. Entonces se presentaban a Concurso o a Llamados a Inscripción de Interesados y ganaron la ocupación de cargos en la Universidad, a pesar de que en las incumbencias decía de una titulación para enseñanza media y terciaria.
- **Con respecto a su trabajo en el Profesorado, cuando llegamos a la elaboración del plan 87 y a su puesta en práctica, usted ya no continúa?.**
- No, ya no participé en esa etapa. Lo que pasó fue que justamente en el 87 empezó la carrera de Licenciatura en Matemática, en la que estuvimos trabajando desde el 85 elaborando el plan de estudios. De forma que poco a poco me fui desvinculando de la carrera de Profesorado de Matemática y Física, en el que además de haber estado y haber sido partícipe en su creación, siempre estuve como integrante de la Comisión de Carrera de Matemática y Física, más o menos hasta la época en que empezamos a formalizar y a concretar la creación de la carrera de la Licenciatura en Matemática.
- **Usted allí define su continuidad docente en la Licenciatura?**
- Exactamente. Entonces, por supuesto se ponía a consideración del Departamento el nuevo plan de estudios. En ese momento, fue en el 86 en que se planteó, yo estaba

ocupando el cargo de Secretaria Académica de la Facultad, no participaba tanto de las reuniones del Departamento de Matemática, pero cuando lo hice manifesté que no estaba muy de acuerdo en el contenido matemático de ese Profesorado del año 87. Por ejemplo, yo insistía en que los futuros profesores debían tener más formación en el Análisis Matemático, ya que un Profesor de Matemática podría enseñar en una escuela industrial y hay escuelas industriales donde el nivel de exigencia en ese tema es muy grande. Entonces, estar cursando exactamente con el mismo nivel con que se tienen que dar las clases, me pareció -y me parece- terrible. Pienso que la formación tiene que ser más profunda que lo que se va a enseñar.

- **En verdad yo observo que el interés está puesto en el dominio de los contenidos específicos. Aunque creo que se tiene que considerar la parte pedagógica, hoy llamada Ciencias de la Educación, las que han ido evolucionando y buscando articular mejor en el Profesorado. Pero este es un tema que aún hoy se está viviendo. Y como Usted enseña en la Licenciatura, ya nos ha comentado muy bien su experiencia inicial, cosa que agradezco mucho Profesora.**
- Lo mismo, yo le agradezco a Usted.

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: INGENIERO ROBERTO GERMAN OVEJERO

LUGAR Y FECHA: Salta, 12 de Diciembre de 2000

FUNCION QUE DESEMPEÑO: Secretario de Estado de Educación y Cultura

PERIODO: 1979-1982

GESTION DE GOBIERNO: Gobierno Militar

El Entrevistado se dispone a contestar la Entrevista a partir de la lectura del protocolo de la misma.

- **Los puntos básicos....**
- Posiblemente la reorganización....
- Sí, fue la adaptación del Sistema Educativo a las transferencias del Gobierno Nacional al Gobierno Provincial, y ahí otra cosa fue reducir la burocracia y ampliación de los docentes que efectivamente ejercían funciones frente del aula. Revisar eso..., Tratar de mejorar el nivel docente mediante acciones de perfeccionamiento, y lo que me quitó el respaldo, adecuar la estructura educativa a las condiciones particulares de las provincias.
- **Una línea particular de acción que Usted quería imponer?**
- Sí, específicamente yo quería restablecer la figura de la Maestra Normal o del Maestro Normal. Como eso no se podía hacer a nivel nacional por lo menos hacerlo a nivel provincial. Porque para mí suprimir los maestros normales y crear los Profesores de Enseñanza Primaria fue dar un tranco demasiado largo en el cual uno se cayó en medio de la acequia.
- **Es importante esto.**
- Prácticamente no se crearon carreras de Formación Docente de Nivel Medio en mi gestión, fundamentalmente porque no encontraba quiénes podían ser los formadores. Tenía mucha poca confianza en los posibles formadores y creo que son preferibles los idóneos sin título a los macaneadores con título.
- **Claro, lo que pasa es que en el ochenta no teníamos una masa crítica potente.**
- No, no la había.
- **Ahora todavía tenemos grandes déficit. Claro, en el ochenta tampoco en nuestra provincia, es verdad.**
- Bueno, el punto que sigue no tiene sentido. Está con ésta, puesto como no se hizo.

- **Qué función social o de otro tipo le corresponde cumplir al docente de Enseñanza media, según su opinión?**
- Es bastante complicado, porque tiene que orientar la transición entre el adolescente al adulto joven. Creo que es una de las tareas más complicadas que existen. Y eso a la vez que lo tiene que instruir en aspectos específicos que le van a ser necesarios para su desempeño como adulto. Un problema es que en general se pretende de los docentes más de lo que pueden o deben dar, porque estos procesos de transición tienen que ser precedidos esencialmente en el entorno interno del adolescente, es decir, en la familia y en los lugares de esparcimiento que tiene. Es decir, habitualmente se le pide a la escuela media más de lo que razonablemente puede dar. Porque eso de orientarlos, la orientación que se puede hacer está muy acotada por las otras influencias de los otros entornos que suelen estar mucho más ligados con el chico. Actualmente es peor, porque la escuela que puede hacer muy poco frente a la televisión, puede hacer bastante poco para fomentar hábitos de lectura y hay una diferencia esencial entre información masiva que llega por la televisión, que es más digerible, más fácil y la información que hay en una biblioteca. Por más que se tenga ochenta canales de televisión, en general siempre ven las mismas cosas, no varían mucho el contenido. En cambio en la biblioteca uno tiene 20.000 libros que tienen todo el espectro, es decir, que con eso poco se puede hacer para contrarrestar el influjo de la corriente, que es una corriente muy intensa.
- **Sí, es verdad esto, difícil para el colega docente.**
- Es misión prácticamente imposible.
- **Qué interesa más, que el docente domine el contenido, sea ejemplo moral para el alumno, o sea eficiente en la aplicación de métodos de enseñanza que utiliza?**
- Evidentemente lo más importante es el ejemplo moral para el alumno, desde mi punto de vista, y después que domine el contenido, porque la eficiencia en la aplicación de métodos de enseñanza que utiliza es prácticamente nula salvo que esté bien apoyada en conocimientos de la disciplina que tiene que enseñar. Es más yo siempre suelo citar algo que tengo por aquí, de un premio Nobel de Física que hizo una experiencia docente sumamente interesante, que fue dada en algunos cursos los primeros años en la Universidad. Por ahí dice: "...la pregunta desde luego es qué éxito ha tenido este experimento. Mi propio punto de vista, el cual, sin embargo, parece no ser compartido por la mayor parte de la gente que trabajó con los estudiantes, es pesimista. No pienso que yo hice un bien para los estudiantes. Cuando miro atrás cómo la mayoría de los estudiantes han manejado los problemas en los exámenes, pienso que el sistema ha sido un fallo total. Desde luego mis amigos apuntan a que hubo una o dos docenas de estudiantes, los cuales muy sorprendentemente entendieron en forma excelente toda la clase y que estuvieron muy activos trabajando con el material y preocupándose acerca de muchos puntos que los excitaban e interesaron. Esta gente, sin embargo, posee ahora un sustrato de primer orden en Física y fueron después de todo los únicos que trataron de obtenerlo. Pero entonces, cita al Sr. Guibborrs, que no se quien es, que la eficacia de los sistemas educativos es prácticamente nula excepto frente a aquellas felices disposiciones particulares, que en las cuales son prácticamente superfluas...". Es decir, vas a aprender si vas a aprender y si vas a estar capacitado para eso y el método poco te

sirve si no estás dispuesto a hacerlo. Y para los que no están dispuestos a hacerlo el método es prácticamente nulo.

- **Cualquiera enseña o es docente?, o es preferible que provenga de antecedentes de una clase social que lo respalde?.**
- Yo creo que es preferible. Por ejemplo, para ser consecuente con lo que decía hace un rato, que sea un ejemplo moral para el alumno y para ser un ejemplo moral para el alumno tiene que provenir de un lugar en el cual se dé prioridad a los aspectos morales. Y justamente aparte del lugar de donde proviene el futuro docente, va a estar totalmente influenciado por el entorno cultural en el cual él ha actuado. Y era por lo que yo quería restablecer la maestra normal, y la maestra normal, en general, siempre fue una persona formada o perteneciente a un hogar tradicional, donde en general los conceptos morales estaban bien afianzados, que recibía una cierta cultura y que tenía cultura general. Porque el problema, por eso digo que el tranco fue demasiado corto para el ancho de la acequia, es que cuando uno tiene que hacer una carrera terciaria, en general no se orienta por la vocación. Todos los que hablan de educación para mí es verso. La gente quiere una titulación y de algo que le sea rentable. Yo siempre he opinado que el 80% de la gente que hace estudios terciarios o universitarios está buscando una *patente de corso* para asaltar a la sociedad. Y un 2 o 3% lo hace por vocación, sin importarle que es lo que le va a reeditar. entonces, si uno tiene que hacer todo el proceso de terminar el secundario e iniciar un terciario, ya sabemos perfectamente que en el terciario como docente, la *patente de corso no es para un acorazado sino para un chinchorro*, en el mejor de los casos. Entonces no va a elegir eso, va a elegir otra cosa. Entonces queda la resaca para que elijan la formación docente, gente que jamás en su vida ha leído otra cosa más que el diario, si es que lo ha leído. Que jamás ha tenido libros culturales para leer. Es decir, que el entorno cultural es muy reducido.
- **Ahora, esto sería, Ingeniero, un problema solamente del entorno y de la familia?. Porque yo diría que también se está, en este caso, provocando un problema a partir de que el sistema educacional habilita terciarios para formación docente. Entonces, donde está el problema?, o son ambos los núcleos del problema?. El Estado habilita Terciarios, de hecho lo hizo, posterior a su gestión, pero de hecho lo hizo y hasta ahora se mantiene.**
- Y los sigue habilitando en lugares donde no hay ninguna posibilidad de hacerlo. Por ejemplo, una de las cosas que me criticaron es que yo pensaba que en ciertos lugares apartados no convenía tener colegios secundarios, así de tipo amplio como serían los bachilleratos. Caso clavado, San Antonio de los Cobres. En San Antonio de los Cobres los profesores eran todos oficiales de Gendarmería, sacando al farmacéutico. Y les enseñaban desde Historia, Geografía, Inglés, Matemática, lo que venga. Entonces, qué producto se podía conseguir con eso?. Además, y esto es una cosa que tal vez sea muy criticable, me parece que en esos lugares apartados, crear expectativas que no se van a poder cumplir en el lugar contribuye al éxodo de la población. Esto más, habíamos tenido o estábamos con los conflictos con Chile en esa época, yo decía que prefería una frontera con argentinos aunque sean analfabetos y no una frontera despoblada.
- **Ahora, en este caso, para estas poblaciones que tienen estos inconvenientes de contar con una masa crítica o popular que pudiera ser profesor, cuál hubiera sido**

la salida para cuando los chicos finalizan el séptimo grado?, ya entonces era el séptimo grado.

- Bueno, sí, la idea que medio la implementé era proporcionar educación o instrucción mejor dicho, con más instrucción que educación en tareas que fuesen susceptibles de ser rentables en el lugar. Por ejemplo, yo para San Antonio había propuesto las escuelas de manualidades, que ya eran escuelas técnicas prácticamente, donde se enseñase, por ejemplo, tallado en ónix, alfarería, tejidos, ese tipo de cosas. Cosas que les permitiese en la zona aprovechar las ventajas que tenían para poder mantenerse ahí y vivir razonablemente.
- **Y para el caso de la Universidad, que nosotros también quizás nos salimos del formato de entrevista pero todo tiene que ver con el área de formación docente y como Usted fue miembro fundador de la Universidad, casi inmediatamente se habilitan los profesorados. En la Facultad de Exactas, los Profesorados en Matemática, Física y Química... Digamos que en este caso tenemos una perspectiva diferente a la que se estaba señalando críticamente hace un momento, porque acá estamos hablando de ámbito universitario. Mientras se mantenga la calidad, a Usted si le parece que si se puede reemplazar esa deficiencia cultural?, o no reemplazarla, pero si contribuir a superarla, que es lo que hace la universidad, digamos entre otras tareas por supuesto.**
- Sí, desde luego, todo se puede superar, lo que pasa es que el esfuerzo no es el mismo cuando uno sale del sótano que del primer piso.
- **Y entonces, para el caso de los terciarios, una de las ideas con respecto a los terciarios de provincia, una de las ideas que se sostienen y que seguramente esto es válido, es que puede haber dado respuesta a la inquietud de formación de muchas clases, de muchos miembros de clase sobre todo populares, que no podían llegar hasta la universidad, sea por razones económicas, razones laborales, razones de distancia. Entonces los Terciarios habían dado esa respuesta de necesidad formativa. Por que la Universidad....**
- Evidentemente la universidad no es de fácil acceso, aunque no fuere por razones de distancia.
- **Sí, y porque, por ejemplo, hoy por hoy creo que son \$3 de ida para los chicos que viven en barrios, tres..., \$2,80 en boleto de ómnibus, aunque creo que tienen pasaje...**
- Por eso digo que por razones de distancia, ya sea distancia urbana o todavía si vamos a hablar de distancia ya a nivel provincial o nivel nacional mucho peor, eso es absolutamente cierto. Ahora lo que sucede es más o menos lo de siempre, quién está primero?, el huevo o la gallina?. Las soluciones así, evidentemente es opinión personal, producidas por requerimientos populares, cuando no están dadas las condiciones mínimas para ser satisfechas en forma medianamente adecuadas, suelen ocasionar soluciones que suelen ser contraproducentes. Usted tiene, por ejemplo, para casos específicos, profesores mal formados en un centro en donde no estaban dadas las condiciones para una buena formación y que han sido creados por presión de la

comunidad, ese docente no necesariamente se va a quedar ahí, con lo cual retroalimentaría el problema localmente, sino que también se puede dispersar y puede infectar otros lugares que no tuviesen ese problema. Y todo esto favorecido por una cierta legislación, el Estatuto del Docente por ejemplo, que no se fija, por de pronto el Estatuto Docente a nivel secundario por lo menos cuando yo lo conocía, ahora no se si lo han cambiado, creo que no, no tenía pruebas de eficiencia o de suficiencia del docente para su designación, simplemente tenía papelitos y puntaje basados en cuanto tiempo estuvo sentado en la silla, entonces qué resulta, por ahí un profesor con título otorgado del Instituto Secundario de la Viña, pongámoslo por ejemplo, tenía el mismo puntaje o un puntaje mayor que un profesor formado en un buen instituto de un lugar que tenía más posibilidades de formarlo. Entonces, podría ocurrir que ese profesor desplazase a otro que está en mucha mejor posibilidad de transmitir su conocimiento, simplemente por que tiene mejor puntaje. Y se dan casos, esto para mí fue paradigmático, y me puse a reflexionar en el colegio secundario. El rector del colegio secundario era un profesor de Educación Física porque era el único que tenía título docente y entonces desplazó a todos los otros. Y este buen señor, me puse a ver los registros, y prolijamente sumaba la matrícula inicial con la matrícula censal y la suma de esas dos le daba la matrícula final.

- **Claro, ni nadie le enseñó, ni nadie lo orientó.**
- Claro, y bueno ese sería un buen profesor de Educación Física, no lo pongo en tela de juicio, pero no tenía la menor formación.
- **Ni idea de formación escolar, no es cierto?. Este tema de la Universidad, sin embargo, también a generado otros problemas en cuanto a formación docente, no es cierto Profesor?**
- Claro que sí, porque la formación docente que se recibe en nuestra Universidad por lo menos, salen profesores que en su vida han visto un chico.
- **Este un problema de la universidad. También el otro problema cultural tampoco se ataca totalmente en la formación docente acá me parece.**
- Es coherente con toda mi línea de pensamiento, el establecimiento educativo está muy acotado en lo que puede hacer en la parte general, y la cultura es una de estas cosas generales que se adquieren en las escuelas, en el hogar, en el club, en el café, en el templo.
- **La familia tiene mucho que ver en eso.**
- Y eso también es en gran parte responsabilidad de los jefes de familia, que cada vez delegan más a la escuela que hagan lo que ellos debieran hacer y no hacen.
- **Una pregunta, ya que se mencionó el tema de los terciarios y de alguna manera, sus diferencias con respecto a los requerimientos de la Universidad, no se había pensado alguna vez en crear algunas subsedes o polos barriales, por ejemplo de la Universidad, para solucionar..., nunca pasó esto?, nunca se habló?.**

- Que yo sepa no, porque también creo que es el mismo tema de antes, de dar el tranco, tratar de cruzar la acequia que es más ancha que el tranco que uno puede dar, que fue por ejemplo el tema, Usted ve las Sedes Regionales de la UNSa, que de alguna manera no será barrial pero ...
- **Sí, es *medio ancho el canal*. Además creo yo que el modelo de la Universidad aislada de la ciudad es un modelo importado, como sucede en los grandes sitios del mundo, pero si me parece, lo cual no es criticable, desde el punto de vista que acá uno tiene el reducto para hacer los estudios de todas las temáticas que requiere, excepto Ciencias Sociales donde, por supuesto, la comunidad no está acá, pero para una sociedad como la salteña o como las del Noroeste argentino, donde se viven estos problemas, que las huelgas de transporte, que la baja salarial, que la pérdida de trabajo, que la desestabilidad, etc., complica la concurrencia a la Universidad. Es como un buen modelo para una sociedad que sea más coherente y no se si decir, más desarrollada, no se si decirlo así.**
- Yo creo que es un buen modelo para sociedades que tienen un sistema universitario distinto, porque en nuestro país, y creo que es medio común en nuestros vecinos también, se ha formado una especie, al desaparecer los títulos de nobleza, el sucedáneo fue el título universitario, y entonces como por otra parte se quiere ser democrático... La democracia consiste en dar el título de nobleza a todos, como un semillero de ideas de avanzada. Y las ideas de avanzada no están al alcance de todos. Entonces ellos son mucho más selectivos y son mucho más coherentes en el sentido de que para tener ideas de avanzada hay que tener la infraestructura necesaria y la infraestructura lamentablemente cuesta pesos en todos lados. Entonces esos otros esquemas, que son los de la Universidad paga y con elementos de accesos no indiscriminados. Para eso es válido el modelo este de tener a la Universidad alejada, porque no es que impidan la posibilidad de acceso a quienes no tienen medios suficientes, porque en general, todos ellos tienen sistemas de becas, muy generosas, pero que se otorgan a aquel que, realmente, los antecedentes hacen prever que va a ser un buen egresado. Son universidades que se interesan más por el número de egresados que por el número de ingresantes, al revés que nosotros. Nosotros somos universidades con muchos ingresantes, aunque los egresados sean contados con los dedos de las manos. Es decir, lo que pasa que nosotros tenemos un sistema, no se si llamarlo mixto, de tener aspiraciones de algo de máximo cuando nuestras posibilidades son de mínimo. Y es lo que sucede cada vez que salen las soluciones por consenso, yo no se si Usted conoce el cuento de *porque se creó el camello*?
- No, no lo conozco al cuento.
- Dice que cuando Yhavé estaba programando la creación y se había encerrado en su despacho y durante milenios no había dado bolilla a nadie, hasta que por ahí un ángel se ha atrevido a tocarle la puerta. “Señor, qué está haciendo?”, “Ah!, estoy trabajando acá”, “*porqué nos tenés tan abandonados*”, “ *Estoy trabajando en este proyecto, miren que voy a hacer el mundo material y estaba diseñando los distintos animales...*”, “*Pero Señor, por qué te has puesto a hacerlo tú sólo, por qué no nos has pedido que colaboremos, podríamos armar una comisión para el diseño*”, “Bueno, si quieren, miren, aquí en el tablero tengo justamente un boceto de un animal que le voy a llamar caballo, encárguense ustedes de completarlo”. Entonces se reúne la comisión para

crear el proyecto definitivo del caballo. *“No es que quiera criticarlo al Señor, pero fíjense, la jirafa tiene un cogote así de largo y este tiene un cogote así nomás, por qué no se lo hacemos un poco más largo, además tiene un solo dedo, los monos tienen cinco, no es poco equitativo?, entonces siquiera le pongamos dos. Después, qué ñato que es?, el elefante la trompa que tiene, le hagamos el hocico un poco más largo, y eso qué es tan liso?, no me gusta, por qué no le ponemos joroba?. Y a mí no me gusta el nombre, por qué en lugar de caballo le ponemos camello?”. El camello es el caballo por la comisión, se obtuvo en consenso.*

- **O sea son las distintas estrategias de los distintos grupos, con sus distintos intereses que, como Usted dice, somos los que estamos en sociedades diversas, no todos somos iguales. Yo si creo que el problema de la formación docente en contextos diferenciados y con alto grado de desigualdad, me parece que no está siendo trabajado lo mejor posible. Como Usted dice con el tema de los terciarios se intenta como homologar a la población concurrente con titulaciones que los capacita, pero que quizás hay lo que Usted llama el tranco no ha sido cubierto completo. Mientras que la Universidad que si bien quiere llegar a lograr un buen nivel académico, para lograrlo demora muchísimo, concurre capaz que la misma población que va a los terciarios o por ahí nomás, si me parece que tiene un trato más riguroso en cuanto a los niveles académicos, pero los niveles culturales que son como el relleno y también la base, como medio que siguen ausentes. Entonces esto podría ser algún factor que alarga los estudios de los chicos, porque son poco los egresados de los profesorados, se pierden en el camino.**
- Y si se pierden de vista en el camino, y lo que pasa es que todo se retroalimenta. Cuando Usted recibe un alumno que es semi-analfabeto y que escasamente sabe las cuatro operaciones elementales, ponerlo en órbita le va a costar muchísimo y lógicamente va a demorar más si es que alguna vez se logra ponerlo en órbita.
- **Bueno, Matemática, no sé si Física, pero me acuerdo de los chicos de Matemática tienen una cantidad de egresados, no serán muchos, pero tiene, y han vuelto a reabsorberse en el sistema universitario. Física tiene una buena cantidad de profesores también?, a no, es que Física venía con Matemática...Ahora se va a ver en esta nueva camada.**
- En la nueva camada no va a aparecer ningún profesor de Física..
- **No viene apareciendo.**
- Es que no puede aparecer si el profesor de Física en el Nivel Medio ha desaparecido, no existe. Quién va a estudiar una carrera que tiene su ámbito de ejercicio laboral muy acotado en un coto que lo ha eliminado.
- **Y cómo se va a solucionar este problema, Ingeniero? Es grave, para la Universidad, para el Ministerio, para la población.**
- Para mí, condición imprescindible para que se solucione los problemas educativos en nuestro país es que desaparezca el Ministerio de Educación de la Nación. Obvio que con eso sólo no se hace, pero mientras exista no hay solución posible.

- **Son bien centralistas, deterministas y dueños del poder en definitiva.**
- No tienen idea de lo que hacen.
- **Y porque no conocen nuestros medios, ellos conocen Capital Federal.**
- Lo que pasa también es que se han llenado mucho de gente del oficio. Hubo un primer ministro francés que decía que la guerra era demasiado importante para dejarla en las manos de los generales, yo digo que la educación es demasiado importante para dejarla en manos de los pedagogos. Puede pasar, tienen las ideas muy encasilladas y por ahí, *por ver el árbol no ven el bosque*.
- **En todo caso yo diría que en realidad pasa con las distintas profesiones. Yo la verdad, capaz que sí, por ahí en los trabajos técnicos.**
- Estaba leyendo justamente el otro día, hará dos o tres días en La Nación, que se está poniendo de moda el estudio de Filosofía porque las grandes empresas están buscando en sus centros directivos tener filósofos, justamente porque tienen una visión más amplia. Uno por ahí se tecnifica mucho. En general está bien para ganar batallas pero no para decidir sobre la guerra.
- **Está bien, Ingeniero, son posiciones.**
- Bueno, por ahí *meten la pata*, por ejemplo como es este tema de haber separado el Profesorado de Matemática al de Física, cuando toda la historia muestra que se han ido retroalimentando unas a otras. Es que son disciplinas distintas, una es una disciplina fáctica y la otra es una disciplina totalmente lógica. Eso es cierto, pero que el uno le crea problemas que el otro los soluciona, y que por ahí, como sucede siempre se van arrastrando cosas, que no son soluciones al problema, pero que después los otros encuentran que sirve para solucionar otro problema.
- **Claro, esta es una postura del Ministerio que yo no se si solamente será pedagógica, la verdad que no le se contestar, Ingeniero.**
- Y para colmo ahora con esto que han dicho que el profesor de Ciencias Naturales, un profesor de Ciencias Naturales es un señor que tiene que saber Biología, que tiene que saber Geología, pero para saber Biología y Geología hay que saber Química y para saber Química hay que saber Física y para saber Física hay que saber Matemática, es decir, que es un Profesorado orquesta, pero quieren que todos los profesorados sean mono-disciplinarios.
- **Cómo será eso?, una contradicción tremenda.**
- Total.
- **Es como en el caso de Sociales, también.**

- Fíjese, me pasó una vez, que se me enojó Llerena Amadeo, que era el Ministro de Educación de la Nación en esa época. Hubo una reunión del Consejo Federal y yo por ahí, en una de esas, levanté la mano para proponer que se cree el día de la Lectoescritura, pues cada concurrente pedía la creación de días alusivos dedicados a estudiar, que el día del cooperativismo, que el día de esto otro, como vamos a enseñar a leer y escribir, creemos el día de la Lectoescritura. Se enojó. Bueno, porque pasa así, se quiere abarcar demasiado y no se aprieta en ningún lado. Yo no discuto que el Cooperativismo no sea una cosa importante pero para un chico en la escuela primaria lo más importante es aprender a leer y a escribir. Todo lo demás vendrá por añadidura.
- **Bueno, está muy bien el perfil que me ha dado de la formación docente, ingeniero, le agradezco.**
- Faltaba más.

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: Lic. Victor Félix Savoy Uriburu

LUGAR Y FECHA: Salta, 18 de Mayo de 2001

FUNCION QUE DESEMPEÑO: Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta

- **Buenas tardes Profesor.**

- Muy buenas tardes. Usted ya tiene mi nombre, la localidad donde vivo, y mi teléfono particular. He desempeñado las siguientes funciones, profesor, y después, a partir de 1969, Director del Departamento Universitario de Humanidades y Ciencias de la Educación, dependiente entonces de la Universidad Nacional de Tucumán. Posteriormente, para evitar la dependencia con Tucumán, que era muy negativa, por la parte burocrática, porque nunca se cumplían las promesas, decidimos incorporarnos a la Facultad de Ciencias Naturales de Salta., Estando incorporados a esta Facultad, continué como Director del Departamento Universitario de Humanidades y Ciencias de la Educación, hasta 1972, año en que se inició la Universidad Nacional de Salta.. A partir de ese momento, fui el primer Director, dentro de la organización departamental de la Universidad Nacional, que se había adoptado inicialmente. Posteriormente en 1976, por imperio de los militares que intervinieron la Universidad, pasó a convertirse en un departamento, pero ya en una dirección departamental, dentro de la facultad de Humanidades, que existe actualmente en la Universidad Nacional de Salta.

- **Y ya como gobierno de facto?**

- El período en que yo me desempeñé como Director, a nivel de Decanato, en la Universidad, fueron del 72 al 74, año en que renuncié; dejé la dirección y seguí como profesor. Profesor full time. Creo que es importante indicar que las razones fundamentales de la renuncia al cargo ha sido la aguda crisis ideológica que se había planteado entre los partidarios de la derecha, en líneas muy generales, en donde había gente de Salta y de Tucumán y los partidarios de la izquierda, que presionaban agresivamente por imponer una ideología marxista en la Universidad.
- **Indique por favor, qué gestión de gobierno tenía el mandato de conducción de ese período...**
- Era el gobierno militar, con la aclaración de qué, hasta antes de 1976, habíamos estado con distintos gobiernos militares, pero estos gobiernos militares, sobre todo el último, anterior al 76, o sea el de la época de Levington y Lanusse, había un amplio margen de tolerancia, de modo que cuando a mí me propusieron continuar como director del departamento universitario de Humanidades y de Ciencias de la Educación, dentro de la facultad, yo le dije al Decano, que yo no estaba identificado con el gobierno militar, me aseguraron de que no había ningún problema en aquel sentido, porque no era una

gestión política, sino dentro de la autonomía universitaria. Posteriormente, esto desapareció por completo, luego del golpe militar de 1976.

- **Pero en el período 72 – 74, Usted, también fue Director?**
- Si, Director, claro.
- **Y ahí teníamos el gobierno..., ahí retornó Perón al tercer período presidencial. O sea, que se tomó un poquito de gobierno electivo?.**
- Si, pero aquel período de Gobierno peronista, ha sido quizás, más totalitario, más autoritario, a lo mejor, que los mismos gobiernos militares, anteriores. Se manifestó eso en la expulsión de numeroso personal en la época que estaba la intervención peronista en la universidad. Ahí fue cuando se hizo una barrida, la barrida más grande numéricamente, se hizo entonces.
- **No sabía eso Profesor.**
- Sí, ahí estaba de rector Ibarra, estaba de Secretario General, creo que era Wierna...
- **Contador Wierna?, e Ibarra también era contador?, y ahí era cuando estaba como secretario académico Mario Casalla?**
- Secretario Académico de la universidad?..., sí. Fue un gobierno así, hubo docentes dentro de la universidad, no quisiera dar nombres en este momento, que había que implantar la imagen de la Eva Perón en la universidad. Era ese grupo de extrema derecha del peronismo, de alguna manera se lo puede identificar así. Con toda la dificultad que plantean estas categorizaciones, porque siempre hay elementos de distintos tipos.
- **Pero yo creo que ha sido la época en donde se sé pudo identificar la derecha de la izquierda, cosa que hoy está, por ejemplo, está muy difuminada.**
- En esa época, justamente como dije, el conflicto ideológico, que se planteó de forma irreducible, de manera que en una reunión, cuando yo era Director Interventor del departamento y estaba Martines Borréis de Rector. Pero en esa época, era muy aguda la lucha, de modo que en una reunión de un consejo asesor integrado por docentes y alumnos, hubo un momento tan agudo en la lucha ideológica que tomé la resolución de que queda suprimido a partir de este momento el consejo asesor del Departamento. Poco tiempo después renuncié. Se demoró un poco la aceptación de la renuncia, porque Martines Borelli no encontraba con quien reemplazarme, hasta que vino una profesora de Córdoba, Garay que me reemplazó en el cargo. A ella después la reemplazó R. Silva.
- **Pero al final esta línea, que Usted acaba de nombrar, yo la tenía catalogada como la línea de izquierda dentro del Peronismo? Pero veo que no era tan así.**

- Bueno, yo la verdad que no soy muy entendido en cuestiones de política partidaria, no sabría definir bien, además que las denominaciones así, de izquierda y derecha, para mí que son completamente artificiales y superadas históricamente. Eso tuvo validez en la época de la revolución Francesa cuando de un lado se ponía los partidarios de la monarquía y del otro lado, los partidarios de la República, y era derecha e izquierda. Pero después se mantuvo eso para indicar algo que tuviera cierta tendencia socializante y lo otro, que tenía tendencia autocráticas. Así que la distinción esa me resulta muy artificial, así que no sé si en esa época el Peronismo era de extrema izquierda o derecha.
- **Sí, así es, hay una ruptura ahí que crea confusión.**
- Esa distinción de extrema derecha e izquierda más vale no usarla, creo yo.
- **Lo que si me parece a mí, es que en esa época no había manifestación del partido radical, no?, en la época que estamos hablando, en la Universidad..**
- El partido radical en la Argentina, el Partido Radical del Pueblo, que se llamó, sí..., muy poco peso, o definidamente peronista, antimarxista, hasta que vino el 76, hizo explosión todo el asunto. Todo aquel que tenía una leve sospecha de izquierda era condenado, por supuesto, basta ver al Grupo Palomita, donde estaba una participante de nuestro departamento, que la traje yo aquí a Salta, que fue Georgina Gros, que fue considerada montonera, y era de activa militancia política, pero que yo sepa nunca hizo ningún vandalismo, ningún atentado contra la vida, la propiedad, solo que esa era su ideología, su lucha, por la organización del país.
- **Y también Graciela López de Medina, también...**
- Graciela López de Medina la he conocido mucho, trabajé con ella..., y después del 76, se fue a México, ahí se separó de su marido y creo que allá tiene otra familia. Ella se salvó, se fue a tiempo, si se hubiera demorado un día más, seguramente....
- **Sí, me acuerdo de ella. Era una época muy álgida, constitutiva de la organización de la nueva universidad. Pero como Usted dice, el tinte ideológico predominaba por encima de las propuestas curriculares, organizativas...**
- Además, por supuesto entraban en juego, otros muchos factores, además del puramente ideológico. Eran otras agrupaciones que se hacen siempre dentro de las instituciones, como es en la universidad, que es una verdadera república, cuando puede elegir autoridades, se convierte en una especie de república. Entonces, las tendencias que se forman en la lucha por el poder interno, es otro factor que interviene. Había siempre otros grupos de determinadas tendencias dentro de la universidad, por ejemplo, la lucha entre la organización académica, de tipo departamental o de tipo facultad. En aquel primer momento triunfó la organización departamental, pero algunos años después se implementó la organización por facultad que sigue hasta ahora.
- **Sí, me acuerdo, que nació como organización departamental.**

- Con todas las ventajas, pero nada más que los principales dirigentes de la política universitaria de ese momento o los representantes más destacados de la vida universitaria, eran personas formadas en facultades, todas, absolutamente todas.. Entonces, no tenían idea de lo que era la organización departamental. Así que la organización departamental nunca se aplicó estrictamente en la Universidad Nacional de Salta. Se aplicó a medias, con la organización en que había un director de departamento y un director de carreras. Eso trajo una serie de conflictos internos en la aprobación de los planes de estudios.
- **Ahora, en cuanto a, ya que habla de planes de estudio, las carreras con que nace el departamento, Profesor?**
- Originariamente, la Facultad nació con las carreras tradicionales, es decir, el Departamento de Humanidades y de Ciencias de la Educación, tenía las carreras tradicionales, que se habían recibido de la organización dependiente de la Universidad de Tucumán, con los profesorados de Pedagogía, de Historia, de Letras y de Filosofía. Después por supuesto, se organiza la Carrera de Ciencias de la Educación, y dentro de ella se organiza profesorados y licenciaturas.
- **Entonces, creo yo, si no recuerdo mal aquella época, que los estudios de Ciencias de la Educación fueron muy bienvenidos en la Ciudad de Salta, convocando una importante matrícula.**
- Era dentro de las cuatro carreras tradicionales, Ciencias de la Educación siempre superó ampliamente en números de alumnos, porque había una gran demanda de, sobre todo, formación docente. Formación docente a nivel primario, aunque eso estaba, lo hacían principalmente las escuelas Normales, todavía, que a partir del 70 adquieren el nivel terciario, y la formación para el nivel medio y superior, que eran los títulos que daba, después se ha planteado el conflicto con el título de profesor universitario, porque ese título de profesor para la enseñanza media y superior, en los países europeos no lo admitían. Entonces, los que querían hacer doctorados en Europa, en España por ejemplo, se encontraban con grandes dificultades, entonces después se definió que era título universitario, con lo cual permitía acceder a Licenciaturas.
- **Continuando un poco ya con el contenido de la encuesta, nosotros poníamos un poco el acento en el área de formación docente.**
- Sí, mi dedicación ha sido desde mi formación hasta que me he retirado de la universidad, ha sido siempre de formación docente, de distintos niveles. Además, yo trabajaba algún tiempo, antes de ser profesor full time, simultáneamente en la enseñanza media y en la enseñanza universitaria. Entonces yo tenía cátedras en el Departamento Universitario de Humanidades y de Ciencias de la Educación y tenía cátedras, hasta doce horas, que era lo permitido legalmente, en la Escuela Normal, en donde me desempeñé hasta el año 1980, con interrupción después en la época en que estuve de profesor full time en la universidad. Después me jubilé de la enseñanza media y universitaria, pero después conseguí autorización para después volver a ejercer en la

docencia universitaria, todo de acuerdo a la ley de jubilación. Entonces en la época, se ponía el acento en la formación del profesor de enseñanza media.

- **En esa época se ponía el acento, es verdad. Ahora, Usted observa que haya habido a lo largo de su larga trayectoria profesional, han ido variando los modelos formativos, ha ido variando el perfil de docente.**
- Por supuesto, que no hay nada estático. Y una universidad nueva, en una provincia como Salta, que participa de las características de un país subdesarrollado, pero con el agravante de los indicadores estaban por debajo del promedio nacional, Salta era sub-subdesarrollo, en muchos indicadores. Entonces, aquí era un reflejo de lo que se hacía en otra parte, no se puede hablar de mucha creatividad, porque los docentes que venían traían ideas de otros frentes. De otras situaciones académicas. Entonces, pero en líneas generales, hubo una primera etapa, bajo la influencia de la Universidad de Tucumán de una formación en Ciencias de Educación, el tema del Currículum en Ciencias de la Educación, para formar formadores docentes, era de corte predominantemente filosófico, había materias de esquemas fundamentalmente filosóficos. Después viene, siguiendo también las orientaciones predominantemente en otras partes, aportadas por algunos que habían trabajado también en otras partes, las currículas con fuerte acento psicológico, cuyo representante máximo ha sido, por supuesto, el Doctor Oscar Oñativia. Con su influencia se hizo un plan de estudio con un fuerte acento psicológico. Porque justamente se quería evitar el dominio filosófico, porque eso está muy contaminado de ideologías, entonces, cuando vinieron los militares no quisieron saber nada de eso, le dieron mucha importancia, por ejemplo, a Oñativia. Este fue el gran modelo, me acuerdo que nos presentó a uno de los militares, era el profesor Oñativia, es decir, el psicólogo. Después, desde luego, en las últimas orientaciones, yo ya no las he vivido. Como lo indiqué, cuando me reincorporé a la universidad en 1984, cuando vuelve la democracia, me reincorporé a la facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales, trabajando en formación docente a nivel de egresados, ya no a nivel de grado, no estrictamente postrado. Pero postrado supone seguir la misma línea epistemológica, esta se puede llamar formación docente para graduados, porque eran abogados y contadores los alumnos, y querían recibir una capacitación docente. En un primer momento se siguió un plan presencial. tradicional, diría yo el que estaba acostumbrado y después bajo la influencia de otras personas que habían recibido otro tipo de formación afuera, por ejemplo, esta chica Sotelzec, se hizo un plan semi-presencial, que es el que después continuó, pero no sé actualmente cuáles son las orientaciones.
- **Como Usted dice, bajo el influjo de lo que se hace en el extranjero y en otras provincias, nosotros vamos pautando distintos modelos en la formación. Creo que esto es así, es verdad, Salta no es una provincia muy pujante, todavía, intelectualmente, académicamente.**
- Creo que, por supuesto, cada día va creciendo, se va viendo la importancia en muchos aspectos de Salta, pero no predominó, desde luego, en lo científico y filosófico, sino que más bien ha predominado, por ejemplo, en lo musical y en lo poético, en lo folklórico.

- **Otro aspecto de la entrevista, ...**
- Sí, se dio muchísima importancia justamente a la formación docente. Estaba todo orientado a dar la mejor capacitación docente posible, pero no teórica, sino efectiva, es decir, de crear capacidades. Casualmente se suele llamar, con el término competencias, que significa tener la formación y la capacitación suficiente para hacer algo, no únicamente para repetir conceptos teóricos o para dar clases teóricas, sino para hacer algo. Por eso, es por ejemplo, que en los primeros años se había hecho un Congreso de Didáctica, Congreso Nacional de Didáctica, pero después la materia ya no se llamó Didáctica, sino Conducción del Aprendizaje, porque hay un vuelco fundamental, se pone el acento en otros aspectos distintos a la formación teórica.
- **También se observa, a lo largo de este período formativo, la influencia de..., continua llevándose la influencia del teórico, hay una etapa, no sé si se acuerda, que más que enseñar una didáctica se veía las líneas de Freire, las Didácticas, Ivan Illich, hubo un período bien ideologizante...**
- Se quiso llegar al extremo, y provocó la reacción extrema, también de la ideología opuesta, en la primera etapa el peronismo y después los militares.
- **Si. Usted lo marcó claramente. Entonces, su época fue una época de importancia...**
- Fue una época crucial, una época donde se definieron muchas cosas, muchos conflictos. Una etapa donde teníamos que actuar como pioneros, abriendo caminos, en eso hemos actuado muchos profesores en carácter de pioneros, como señala allí ese diploma que tengo, como un Pionero en las Ciencias de la Educación en las Universidades Nacionales. Una manifestación negativa es que teníamos que hacernos cargo de diferentes cátedras, en vez de poder avanzar académicamente, en una línea de investigación alrededor de una cátedra. Teníamos que estar dispuesto a atender las necesidades reales de formación de los alumnos, con detrimento de la especialización de cada uno.
- **Claro, fue la época primera?**
- Fue la época primera. Aquí, donde dice "...a propósito, a que respondió la creación de las carreras de formación docente, fue iniciativa de su gestión, o de la comunidad?. Aquí, yo creo que se planteó una falsa antinomia, porque uno como director de departamento, uno no impone, no da una orientación de una carrera siguiendo sus propias ideas, su propia formación, sus propios conocimientos, sino respondiendo a necesidades del medio. Se había sellado una estructura de enseñanza media con determinados planes de estudio, etc.; por supuesto, que había que formar docentes para esa realidad, entonces, no se contraponen la iniciativa, sino que el docente universitario, el directivo universitario tiene que estar atento a satisfacer las necesidades del medio. En este caso nosotros atendíamos las necesidades de formación docente del medio, en sus distintos niveles.

- **Claro, en este sentido, debe decirse que la formación docente comenzaba a adquirir importancia, hasta solicitar la titulación, no es cierto?. Antes no eran tantos los profesores de enseñanza media...**
- Sí, justamente, solo basta un solo dato para indicar esta realidad. Yo cuando llegué a Salta, en 1953, con mi título de Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación, entré a trabajar a la Escuela Normal. He sido el primer salteño con título docente universitario en Ciencias de la Educación. Fui a la Escuela Normal, y me topé con una realidad donde enseñaba cualquiera, había muchos profesionales, algunos con muy buen desempeño, como el más conocido y destacado para mí, es Bernardo Solá, que daba Instrucción Cívica, que era muy buen profesor y que había heredado las condiciones docentes de su padre, que ha sido un gran educador, José Vicente Solá. Pero había otro grupo, que habían sido sólo maestras, y se desempeñaban como docentes en muchas cátedras, cátedras importantes, en las más diversas orientaciones, sin haber adquirido una formación previa, ni una capacitación ulterior, porque seguían con los mismos conocimientos de hacia quince o veinte años.
- **Sí, yo me acuerdo...**
- Usted ha estado en la Normal?
- **Si, yo estudié en la Normal.**
- Bueno, ya ha visto los profesores que tenían.
- **Sí, he tenido varios de esos profesores.**
- Empecé a enseñar en la Escuela Normal después que me recibí, y la cátedra que me dieron se llamaba de Psicopedagogía, pero eso había que hacerlo sobre la base cero. Eso era en esa época en el quinto año, en el cuarto año tenían la materia de Psicología, pero era Psicología mezclada con Filosofía, a veces ni siquiera se separaban como materias distintas, era un solo curso de Filosofía y Psicología. Y además, en algunos casos con profesores tan incompetentes que no enseñaban nada, entonces yo me veía obligado, en mi cátedra de Psicopedagogía o Psicología de la Educación a partir de cero, no podía suponer nada como base, además había unos programas tan aberrantes, que el tema central de la Psicología de la Educación, que es el tema del Aprendizaje, no figuraba para nada. Entonces, me he visto obligado a hacer mi propio programa que después lo tomaron como modelo los otros profesores.
- **Esta también, todavía, en esta época, además de la no profesionalización, la época en que todavía había esa influencia filosófica en la educación, mal dada, mal hecha, pero recién empieza a aprenderse la Psicología, me parece.**
- Si, muy poca Psicología. Como le digo, que en Psicología Educacional no se enseñaba Aprendizaje: les faltaba la base directamente. Yo tenía que rellenar esos huecos en dos horas semanales de clase: tenía que hacer milagros.

- **Estamos en la época en que la formación del maestro estaba en el nivel secundario, todavía.**
- Después mejoró esa formación docente del maestro, teóricamente con el profesorado. Pero ahí hubo muchas fallas, porque ahí fueron a trabajar mucha gente que había egresado de la Universidad, y que incluso trabajaba en la Universidad, pero a la Escuela Normal la consideraban como un residuo, es decir, como algo secundario, como un mal necesario, y no se preocupaban por la formación de los alumnos. Yo me encontré, con gran asombro, con que no había una preocupación seria por la formación de los alumnos. El docente buscaba acumular horas de cátedra para poder redondear un presupuesto; tomaban muchas horas y después no podían desempeñarse plenamente.
- **Este tema de la formación docente maltratada por nuestras gestiones y políticas educacionales, en definitiva.**
- Si, por ejemplo, el paso al profesorado no trajo una mejora evidente y sustancial. Había una gran deficiencia en el aspecto práctico. El alumno comenzaba a practicar en el último año, o algo así. En la vieja escuela Normal, el alumno de entrada se zambullía en las prácticas educativas.
- **De este tema, de la práctica y formación docente, Usted puede deducir algunos aspectos para la formación de los profesores en Ciencias de la Educación?, o superaron estos problemas?.**
- En Ciencias de la Educación con las nuevas orientaciones que se han dado, con mayor contenido psicológico en la formación, evidentemente que se dio un paso importante, porque el educador necesita en cada momento de la formación psicológica. En eso yo he tenido una ventaja, porque he trabajado con Oñativia, y además, previamente he tenido una buena formación sociológica, que es otro aspecto muy descuidado. La materia Sociología no ha figurado nunca en el plan del maestro, y sin Sociología, el maestro es un desubicado. No puede ubicarse socialmente sin materias como Sociología y Antropología, pero lentamente se han ido mejorando. En eso tendríamos que reconocer el esfuerzo que significaba para nosotros mejorar esa situación, porque la formación del docente argentino había caído en relación a lo que fue en otra época. En las primeras décadas de este siglo y en últimas del siglo pasado, la formación docente fue muy importante, porque había que llenar un vacío. De 1870 cuando se hizo el primer censo de población, incluyendo los aspectos educativos, el país tenía un 80% de analfabetos y Salta un 88%. Entonces, había que llenar un gran vacío, entonces fue muy importante esa formación de maestros por pobre que hubiera sido, era muy importante en relación con las necesidades existentes, de ahí surgió el maestro sarmientino. Pero después vinieron otras influencias y la formación del maestro se fue quedando. Por el año mil novecientos cincuenta y tantos, vino aquí un educador cubano, dio una conferencia en los salones de la San Francisco, que la organicé yo como Director del Departamento de Humanidades y Ciencias de la Educación. El dijo "...cuando uno piensa en la Argentina, como ese gran país agrícola ganadero y viene aquí, a la Argentina y realmente encuentra que es un país riquísimo, pero en materia de educación, la Argentina ya no es ese gran país que uno conocía y que la educación

argentina era destacada en toda Sudamérica como una de las más importantes. Eso actualmente ha cambiado, y lo peor que tienen ustedes, es la formación del maestro”. Porque justamente ellos han hecho importantes avances en materia de formación. En Chile, por ejemplo, en Cuba, y aquí no, todavía *estábamos patinando*.

- **Pero, esos esquemas, como decíamos hace rato, permanecen por décadas. Por ejemplo, así como Usted señala que la formación del maestro pasa al terciario a partir del 70, por décadas estuvo en el secundario...**
- Pasó en el 70, pero tendría que haber pasado mucho antes. Pasó en el 70, pero por ejemplo, en un Congreso de Enseñanza, ya en el año 60, hubo una reunión que terminó en Río Tercero, sobre formación docente, y yo presenté aquí, en Salta. Aquí en Salta, en la Escuela Normal, los colegas me eligieron, y yo actuaba como presidente, pero tuve unos conflictos con la Directora y la Vice-directora. De tal modo que yo ya no seguí, porque ya no estaba en la línea ideológica que querían imponer. Presenté tres trabajos, uno fue sobre Objetivos en la Enseñanza Media, el otro fue sobre Psicología del Aprendizaje y el otro fue sobre Formación Docente. Yo proponía un plan, en esa época en que todavía no se hablaba de formación a nivel terciario, era un plan, que probablemente me había inspirado un poco en la Escuela de la Universidad de Tucumán, de formación del maestro, la escuela ..., donde tenían un plan de siete años y yo propuse un plan de cinco y dos años. Un plan de, yo prefería, no me acuerdo si era de cuatro y tres o de cinco y dos, pero una formación docente de siete años, porque ya veía que era totalmente insuficiente para las nuevas necesidades del conocimiento y de la cultura, a nivel mundial, esa formación docente, que como dijo ese cubano, era lo peor que teníamos.
- **Se podría afirmar que la formación docente, o el maestro de antes, el profesor de antes era mejor que el de ahora?**
- Esas son afirmaciones muy superficiales, como esa de derecha e izquierda, que se usan mucho.
- **Pero la calle lo usa.**
- Se usa en base al sentido común, a la experiencia vivida, etc, pero podría haber sido, por ejemplo, comparando a la vieja escuela Normal, que muchos se quejan de que los maestros salen de los profesorados y no sirven para nada. Por ejemplo, daba más peso, ponía más énfasis en la parte práctica, en cambio, en el profesorado los alumnos iban a observar muy poco las clases y practicaban muy poco, entonces salían con más conocimientos pero con menos competencias.
- **Didácticas?**
- Si, claro. Así que hablar de si era mejor o no, eso es muy relativo. En líneas generales se ha ido avanzando, siempre se ha ido avanzando, en todas las líneas pero con un ritmo desparejo, con avances y retrocesos, haciendo zigzag, así que no hay un avance rectilíneo, de partir de cero y llegar a noventa grados en seguida.

- **Yo tengo un trabajo, Profesor, que casualmente, a raíz de todo esto se llama así, “La formación docente en Salta, avances y retrocesos”, porque yo creo que es así, por ahí mejoramos en un aspecto, retrocedemos en otro. Otro tema también, aparte nosotros, en la entrevista que Usted está guiando, profesor, pone bastante el acento en lo ideológico- político en las cada época. Pero hay otro tema que también...**
- Sí, le voy a hacer una aclaración sobre eso, ideológico-político pero hay que ver en nivel se realiza eso, porque por ejemplo, por lo que yo conozco, aunque no he vivido esa experiencia directamente, una universidad francesa, por ejemplo, es fácil encontrar profesores comunistas, pero eso no afecta la orientación fundamental de la educación en Francia...
- **Pero aquí tiñe la educación.**
- Pero aquí no se ha sabido distinguir entre la orientación ideológica-política, la macro orientación ideológica-política y las políticas partidarias. Por ejemplo, en una época, esa que mencionaba antes, el peronismo tuvo una influencia decisiva en la orientación ideológica, en contra del marxismo, se había justificado o no, ese es otro cantar, pero había decisivamente una ideología opuesta, una posición tomada y que afectaba desde el rector hasta abajo. Después se cambió eso, se pasó a la intervención de Franja Morada, que es una intervención descarada de la política partidista en la universidad, y eso es negativo.
- **Es decir, que continuamos con ese tinte.**
- No se ha superado eso en nuestro país.
- **El otro aspecto que yo le complementaba hace rato es la queja del colega docente en el ejercicio profesional, por su bajo salario. Porque muchas veces las expectativas están puestas en las competencias del colega, que tiene que enseñar, que tiene que aprender, que tiene que salir bien evaluado de chico, que tiene que pasar al secundario, que tiene que pasar a la universidad, pero el colega se queja de que el magro sueldo le impide obtener un profesionalismo mayor.**
- Yo digo que el magro sueldo le dificulta obtener un profesionalismo mayor, no le impide. Ahora hay que reconocer que esos apremios socioeconómicos del docente, que es un ser humano, que tiene necesidades apremiantes, pero hay que colocarlo eso dentro de la cultura amplia en que se vive, la cultura capitalista. Entonces se valora el nivel profesional por lo que se gana, y el docente si valora su desempeño profesional o condiciona su desempeño profesional a lo que gana está condenado. Porque es una constante en todo el mundo, decimos un yanqui gana tanto, pero resulta que allá gana muy poco en relación con lo que pretenden los profesionales allá. Que ganan también casi nada, no digamos un jugador de fútbol, de tenis o de rugby, pero un jugador de fútbol, o de tenis o de cualquier otro deporte que gana fortunas, los que se destacan. Yo creo que el docente, supera ese problema, por decisión personal.

- **Dos preguntitas para terminar, Profesor. 1) Qué función social se le asignó al docente de enseñanza media, en los planes de estudios que usted vio, y 2) también para el docente de enseñanza media, qué interesa, que domine el contenido, que sea ejemplo moral, que sea eficiente, que sepa aplicar métodos?**
- Todo, todas esas competencias. Esa es una realidad socioeconómica que nos rodea. que nos aprieta, y que nos condiciona, es decir que no puede desempeñarse a satisfacción un docente que no puede satisfacer sus necesidades mínimas, pero en eso hay que tener mucho cuidado, en que no nos dejemos llevar por el condicionamiento de la cultura en que vivimos, que es una cultura capitalista, que la ambición suprema de todo es hacerse ricos. Entonces si todos se contagian de ese ideal, de hacerse rico, entonces el docente está condenado al fracaso muerte. Y así en general eso condiciona, pero condiciona desde el punto de vista de las necesidades reales, pero también de las metas que se propone la gente, bajo la influencia de la cultura en que se vive, que es estrictamente una cultura capitalista.
- **Hay que tener cuidado con eso. Bueno, Profesor, hasta acá hemos tenido un interesante momento y le agradezco muchísimo. Haste liege, Profesor.**
- No, no, espero haber satisfecho en parte, al menos, sus expectativas
- **Está bien Profesor.**

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: Prof. Pedro Ignacio Cabrera Aguilera

LUGAR Y FECHA: Salta, 28 de Mayo de 2001

FUNCION QUE DESEMPEÑO: Rector de la Escuela Nacional Normal Superior Manuel Belgrano de Salta – Secretario de Estado de Educación y Cultura de la provincia.

GESTION DE GOBIERNO: Gobiernos Justicialistas

- **Básicamente la entrevista se orienta a su función de Secretario, sin desmedro de que pudiere extenderse a su experiencia como Rector de un importante establecimiento formador de maestros. Buenas tardes, Profesor.**
- Buenas tardes, Profesora.
- **Podemos llenar desde los datos formales de la Entrevista**
- Bueno, dice "...señale por favor el período que se desempeñó como Director General, como Secretario de Estado...". Como Secretario de Estado estuve en dos oportunidades. En 1983, cuando recién se iniciaba el proceso de democratización de la República, hasta fines del 84. Después volví, de nuevo a la función en el año 87 hasta el 89.
- **Indique, por favor, qué gestión política tenía el mandato de gobierno en el período en que Ud. se desempeñó.**
- Como Secretario de Estado dependía de un Ministro de Educación. En la primera época, era Secretario de Estado pero había una dependencia del Ministerio de Gobierno, y en el segundo período ya había un Ministro de Educación.
- **En ambos casos, durante gobiernos democráticos..**
- Durante gobiernos democráticos.
- **Y en este caso, del Partido Justicialista en la Provincia.**
- Del Partido Justicialista en la Provincia. En el primer caso en la gobernación del Gobernador Roberto Romero y en el segundo caso, en la gobernación del Contador Cornejo.
- **Puede señalar los puntos básicos de la acción político-educativa que guió su gestión y la del gobierno que la respaldó?.**
- En el primer período, del advenimiento de la democracia, en 1983, nos encontramos con que la provincia tenía un déficit de servicio educativo tremendo. Por otro lado estaba el problema de la infraestructura edilicia y el equipamiento de los

establecimientos. Y en tercer caso no había un profesorado terciario de la provincia para proveer los recursos humanos necesarios, para cubrir la demanda de profesionales docentes de los niveles medio y terciario. Entonces se nos planteaba la duda si, habiendo por un lado el tema de la extensión del servicio, el otro era la calidad del servicio, y el otro era la infraestructura para el servicio. Entonces, frente a esta triple situación y sin recursos, porque después, en la actualidad es distinto, porque en la actualidad se proveen recursos, aunque últimamente he visto que hay una cierta reticencia con respecto, como decía Sarmiento, se cumple que los docentes son *los últimos monos del presupuesto*.

- **Creo que en esta última etapa hay presupuesto a raíz de que la implementación de la Ley Federal de Educación se hizo posible gracias al préstamo obtenido. Pero, también creo, Profesor, que la situación cuando Usted llegó a Secretario se agrava porque, como indica, acababan de recibir un país y una provincia que salía de un período militar, o de un gobierno de facto, con sus consecuencias en este sentido.**
- Entonces, en ese momento, con malos recursos, había que optar. Qué atendemos primero, hacemos la extensión del servicio, o nos preocupamos por la calidad del servicio o nos preocupamos por la infraestructura?. Pensamos que -como primera medida- frente a la demanda tremenda de educación de nivel medio sobre todo resolvimos priorizar la extensión del servicio y se crearon en todo el territorio de la provincia, establecimientos secundarios dependientes de la provincia. Porque los establecimientos de nivel medio que había en aquella oportunidad dependía exclusivamente de la Nación y lugares alejados no tenían establecimientos de nivel medio. Entonces, hasta las últimas cabeceras de municipio, que nosotros teníamos en ese entonces, creamos establecimientos del nivel medio. Y esa fue la tarea nuestra que felizmente se pudo cubrir la parte de demanda docente con muchos profesionales que estaban radicados en el interior de la provincia y, por cierto, con maestros de mucha antigüedad, de mucha experiencia docente. Si bien es cierto que la escuela primaria es fundamentalmente, pero gente mayor, con capacidad suficiente como para poder ir haciendo una apertura, un inicio de la extensión del servicio. Y luego encaramos, el segundo aspecto, el de la calidad del servicio. Entonces, no había Profesorados de Formación Docente de Nivel Medio en la Provincia, el único que había era el Profesorado de Lenguas Vivas. Y entonces creamos el Profesorado para el Nivel Medio, a los efectos de ir produciendo material humano, y nos encontramos también con una sorpresa que era quienes cubrían esas cátedras para nivel medio. Bueno, en un principio la fuimos cubriendo con gente de la Universidad hasta que pudiéramos ir nosotros perfeccionando, desde el punto de vista docente. Los universitarios son gente muy capacitada desde el punto de vista de los contenidos, de las asignaturas, pero su formación docente no existía, entonces, tan así es que creo que en la actualidad en la Universidad se ha implementado la capacitación docente o la complementación de la formación docente para universitarios, para egresados universitarios. El tercer aspecto a atender fue infraestructura, no teníamos recursos de ninguna naturaleza, así que seguimos con escuelas ranchos, y los establecimientos de nivel medio empezaron a funcionar en las escuelas primarias de la provincia. Bueno, eso fue fundamentalmente la historia y la acción político educativa de la gestión.

- **Si, entiendo Profesor. Durante su gestión se asignó importancia a la creación o al fortalecimiento de la formación docente?.**
- Bueno, está en relación con lo que explicaba recién. El segundo aspecto que nosotros considerábamos era la calidad del servicio educativo y para brindar una calidad del servicio educativo yo tengo que tener un docente de primera, porque un docente de segunda o de tercera no produce egresados de primera. Entonces con ese ideal, creamos el Profesorado. Que luego se fue extendiendo, también en la provincia, los Terciarios para Formación Docente Primaria. Es decir, en la actualidad sería Formación para el EGB. Y la causa es la preocupación de la calidad del servicio docente.
- **A que propósito responde la creación de carreras docentes, fue iniciativa de su gestión o de la comunidad?.**
- La carrera de Formación Docente fue iniciativa nuestra, de la gestión, de todo el equipo educativo, de todo el equipo docente. Éramos concientes de la necesidad de tener un Establecimiento Terciario de Formación Docente. Y empezamos a trabajar. creamos uno o dos establecimientos con formación docente primario en el interior, Y por cierto, en cuanto se enteraron los otros municipios o localidades importantes, lógico, se despertó la desesperación por llevar los establecimientos docentes, de Formación de Nivel Terciario para los Maestros, y así se crearon los establecimientos terciarios en muchas localidades del interior de la provincia, que después, las gestiones posteriores de gobierno, han continuado y aún hasta el día de hoy.
- **Ahí tengo una preguntita, para auscultar más el panorama, Profesor. Estoy leyendo en la Biblioteca del Archivo la gestión de gobierno de Roberto Romero, su plan de trabajo en el período 83 – 87. Efectivamente, se puede hablar de un tipo de gobierno o de un gobernador, en este caso, ya que puntualmente lo citamos, que hizo eco de la necesidad educativa que Ustedes le presentaban o más bien, el trabajo de ustedes, como grupo de profesionales en gestión, fue un trabajo independiente, a quien se le dio la libertad de acción?.**
- Le digo, la preocupación del Gobernador Romero, como el mismo lo reconocía, procedente de estratos socioculturales muy elementales, su origen familiar, era conciente de la necesidad imperiosa de que la mayor cantidad de gente, del espectro de los chicos tuviera educación. Entonces, cuando nosotros planteamos el tema y le dijimos *“bueno, vamos a priorizar la extensión del servicio”*: *“perfecto”* y nos dio carta blanca en ese sentido, tan así es que muchas veces nos excedíamos del presupuesto que estaba previsto y nos daba soluciones, para que esto no se frenara, para que esto no se paralizara. Y después, cuando entramos ya a atender la calidad del servicio (para crear la formación docente de nivel medio) también tuvimos todo el apoyo, y la gente de la Universidad también puso muy buena voluntad para venir a trabajar en una cosa que era novedosa para ellos. Pero se daban cuenta que el elemento humano que ellos recibían no venía con la capacitación que esperaban, para crear las bases que les permitiría seguir creando en la Universidad, ya en su nivel. Entonces, han trabajado con mucho ahínco, con mucha dedicación.

- **Está bien Profesor. con respecto a la comunidad?.**
- Cuando fueron apareciendo los primeros establecimientos de nivel terciario en el interior de la provincia, por cierto vino el reclamo de todos lados, “...*nosotros también queremos tener uno*”, ..., y “*nosotros queremos otro*”, ..., y “*nosotros vamos a poner la casa*”, ..., y “*nosotros vamos a buscar los profesores*”, en fin, todos trataban de allanarnos todas las dificultades que les planteábamos como oposición a una posible creación en los lugares que nos solicitaban. Sin embargo, hasta en lugares como San Antonio de los Cobres, como Morillo, eran lugares tremendamente apartados, para dar dos ejemplos, eran totalmente apartados, así que pensar un nivel terciario era mucho. Sin embargo fuimos captando las instancias y en lo que si tuvimos especial cuidado fue en la selección de los directivos y que unos cuatro o cinco docentes fueran de carrera, para que ese establecimiento no se aplastara. Para que tuviera unos pilares de sostén, que asegurara la calidad de servicio. Si no, no era posible que funcione.
- **Que función social le corresponde o le correspondió cumplir al docente de enseñanza básica?.**
- Bueno, yo creo que la función social es una cosa que la ha cumplido toda la vida el docente. Quizás aquí, en la Capital o en las ciudades importantes, la figura del docente no tiene la trascendencia y el respeto social que tiene en el interior, porque en el interior el docente es todo. El docente es poco más que cura párroco, que juez de paz, cumplía todos los tipos de funciones sociales y que hacían al buen desempeño y al buen desarrollo de la comunidad. En cambio en la ciudad eso se diluye. Ahora bien, esa actividad social ha ido cada vez bajando y la culpa fundamental está en que, primero, cada vez el sueldo del docente ha sido cada vez menor, al menos, el poder adquisitivo ha sido cada vez peor. Entonces de épocas, cuando en el año cuarenta..., le estoy hablando del año 45, 46, 47, que yo estaba haciendo el último curso de Magisterio en la Escuela Normal de Catamarca, uno iba a un Profesor a consultar y el Profesor lo hacía pasar a su estudio, de profesor, no de profesional. Sino que a pesar que la profesión docente nunca ha sido considerada una profesión liberal, siempre ha tenido su estudio. Ellos siempre han tenido su estudio y su rica biblioteca, porque se lo permitía el sueldo de aquella época. Le voy a hacer una sola comparación, un director de colegio nacional ganaba en aquel entonces quinientos o seiscientos pesos mensuales y un gerente de banco ganaba la mitad. Cosa que hoy en día es al revés, completamente al revés. Los magros sueldos, que se han ido haciendo cada vez más magros han influido para que el docente pierda su presencia dentro del grupo social, y prueba de ello es que el elemento humano (antes era todo un prestigio egresar como maestro) poco a poco ha ido bajando de status y la Universidad también ha hecho la extensión. La enseñanza universitaria también se ha abierto en el país, entonces el acceso a las distintas carreras en la Universidad ha ido a ser ocupado, el acceso ha ido a ser ocupado por la gente que antes estudiaba el magisterio. Entonces, se ha utilizado la carrera del magisterio para los estratos más bajos de la ciudad, aunque no hay estratificación de clases, pero no consta que es una realidad que si existe. Entonces, los estratos más bajos son los que empiezan a acceder y entonces los alumnos venían con una formación, con una educación de sus

hogares, en cuanto a la relación con los semejantes, el dar el lugar, el dar el asiento, saber saludar, saber presentarse, ha desaparecido. Porque esa formación era del hogar, era responsabilidad del hogar y la escuela no puede asumir responsabilidades que no le compete, que ahora le han transferido, que el hogar le ha transferido, porque el Consejo¹ dice que la madre tiene que salir a trabajar a la par del padre para poder juntar unos pesos para sostener el hogar, entonces toda educación familiar ha desaparecido. Ahora se está tratando, he visto, se está tratando de volver ha incorporar de nuevo la escuela. La palabra del maestro era sagrada hace medio siglo, en cambio hoy en día, la palabra del maestro es espantosa, se ha llegado a la agresión física, no sé si al asesinato de un docente por parte de un alumno adolescente.

- **Además de estos factores, yo creo que también profesor, no escapa el tremendo desarrollo de los medios de comunicación, la TV, la video...**
- Eso es otro tema que también afecta enormemente porque nos encontramos con que el alumno tiene mucha más información general que el docente. Porque el alumno tiene tiempo para escuchar la televisión, en cambio, el docente no tiene tiempo, no tiene recurso, ni siquiera para comprar libros.
- **Entonces, hay una función social que si bien se reconoce en el medio rural, en el medio urbano estaría cada vez más desdibujado?.**
- Si, exacto y tan así es que hay escuelas que tienen status y entonces la demanda educativa para esas escuelas en la Capital, es enorme. Y hay padres que traen de los suburbios, los traen caminando, en el mejor de los casos traen en bicicleta, a los chicos, para llevarlos a esa escuela del centro. Y que es por cierto, el nivel de la clientela que va ahí, a ese establecimiento, es bastante elevado y por consecuencia los chicos se sienten mejor. Hasta se sienten más protegidos, más protegidos. El de la enseñanza media, la función, y bueno, en la enseñanza media nos encontramos con una cosa parecida. En la enseñanza media es más grave todavía, porque en la enseñanza media, lamentablemente, desde el inicio del primer estatuto del docente se hizo un equiparamiento y no se respetó ni la carrera docente, ni los conocimientos. Entonces nos encontramos con que hay tres tipos de docentes que pueden acceder, de acuerdo a la ley, con título docente, con título habilitante y con título suplente; y se les pagaba igual, y yo soy un convencido que no es así. No corresponde eso, eso es una infamia, eso es una afrenta a la carrera de formación docente, que un egresado de un instituto terciario, que se sacrificó cuatro años para ser docente exclusivamente, se le pague igual que un individuo que estudió para ser profesional y que circunstancialmente, hace un favor a la escuela, de ir a dar clases, un ingeniero, un médico o un abogado, por qué?, porque ellos son de otra profesión, liberal.
- **Que no es ocupada por el docente.**

¹) Consejo: refiere al Consejo General de Educación que hasta los '90 fue el organismo a cargo de la educación primaria en la provincia. Posteriormente, con la creación del Ministerio de Educación el Consejo se transforma en Dirección General de Educación Básica.

- Que no es ocupada por el docente. Yo no voy a ir a hacer un juicio, ni a una sala de cirugía. No, es que están protegidos por la ley. En cambio nosotros no, estamos desprotegidos por la ley del Estatuto del Docente. La carrera docente, el título de formación docente está desprotegido por la ley. Y afrentado, se puede decir, en el artículo que se refiere a remuneraciones. Porque no puedo aceptar, *ni ebrio ni dormido*, como decía Moreno, no puedo aceptar que un individuo sin título, vaya a cumplir una tarea docente igual a aquél que se recibió, que estudió, bien o mal, en algunos casos. Pero tuvo acceso y tiene conocimientos que le van a permitir hacer mucho más que lo que significa un individuo que no es más que un bachiller. Y nos encontramos hoy en día, seriamente con esto, y la estructura nueva nos ha encontrado desprotegidos de formación docente. Nosotros necesitamos seguir extendiendo enormemente el servicio, pero tenemos que remunerarlos bien, para que la gente aspire a ser docente. Si no, no tenemos aspirantes, entonces esto es así, es sumamente grave el tema este de remuneración. Con todas las connotaciones y consecuencias a posteriori.
- **Esto (era) con respecto a la función del docente en la enseñanza media?.**
- En la escuela media, exactamente.
- **En donde decíamos que teníamos distintos tipos de colegas, digamos no...**
- Claro, a mí se me ha dado la circunstancia..., yo he estado becado en aquella oportunidad, cuando fui docente, por el CONICET, por el INEC, que era el Instituto Nacional de la Enseñanza de la Ciencia, y tuve una beca de la Ford Foundation, también. Y cuando yo volvía de los cursos de perfeccionamiento y empezaba a querer hablar con los colegas, el más educado me daba la oportunidad de que hable, nada más. No era con el afán y el deseo de aprovechar lo que yo venía a brindar, no. Directamente como un acto de cortesía me permitían que cuente lo que yo he visto. Tan así es, que hay un tema que yo lo tengo muy claro, que cuando yo volví, ya cuando estuve en la Universidad de Cuyo en el año 1962, hace muchos años, que se refiere a Orbitales, para explicar las uniones químicas, ya cuando nos plantearon el tema así, dije que ese tema no era para el nivel de los chicos, que no lo iban a entender. Pero era porque yo no quería cambiar, porque yo no lo quería intentar. Entonces, qué pasó?. Todo ese material lo guardé, como pasaron los años y empezaron a salir unos libros, de muy avanzada, donde se empezó a hablar del tema, entonces, desempolvé los apuntes y me puse a leer y llevé el tema a la clase. Oh! sorpresa, lo entendían con una facilidad. Y lo querían, porque le permitían entender con precisión, con bastante precisión, como era el tema de que se juntaban los elementos y por qué se juntaban, qué los unía, qué es lo que formaba una molécula. Entonces, yo dejé pasar diez años y recién empecé a trabajar en ese tema. Después fui Profesor -cuando me dejaron prescindible el gobierno militar, en el año 79- Tuve la oportunidad de ver que recién empezaba a llegar la novedad aquí a las escuelas, en todo el país. Entonces recién se ponía en práctica esto que yo ya venía enseñando hacia otros diez años atrás. Entonces, eso es muy lamentable, el tema de la formación docente deja mucho que desear y yo creo que es consecuencia -como le decía hace un rato- del problema de los sueldos y del problema de cómo uno se desempeña como docente.

- **A mí me parece, en cuanto a función en enseñanza media, que Usted está aludiendo, a la necesidad de la capacitación continua y a la actualización continua de los colegas docentes de media aunque recalcó más que con respecto al de la primaria. Casualmente, con este ejemplo de Orbitales, Ud. expresaría que en media se estaría más proclive a que el avance de los conocimientos, los chicos lo reconozcan rápido y exijan al docente, que como contrapartida, como Usted dice, no tienen buen sueldo, no tiene buena biblioteca, no tiene buenos cursos de perfeccionamiento y pierde su imagen y autoridad frente al joven. Es esto, Profesor?**
- Si, es correcto. Y en el tema de la capacitación docente, yo tengo un ejemplo bastante claro sobre un tema que yo creo es básico, a pesar de que todo el mundo lo toma muy livianamente. Y es el tema de la evaluación. El respeto que tiene un adolescente, hasta un niño, por el docente, la maestra o el profesor, nace fundamentalmente cuando el chico recibe la nota. Y sabe que esa nota está bien puesta y no que la nota resulte de un momento de histeria docente, que frente a la incapacidad para poder dominar un grupo humano de adolescente, se lo llevan por delante, en virtud de, justamente, de su capacidad de aprender, porque justamente ellos están deseando aprender cosas nuevas. Y a mí me duele, porque yo tuve alumnos -cuando estuve prescindido- alumnos ingresantes de la Universidad y alumnos de primer año de la Universidad, tanto de aquí, como de Tucumán, de Córdoba y de Buenos Aires. Y me dolía ver que estos chicos venían para que yo les enseñe con apuntes que habían sido dictados hacía diez, quince años atrás. No se puede hacer eso, yo lo puedo aceptar eso en la enseñanza media, pero no en la Universidad. No lo puedo aceptar.
- **O sea que el problema se corre, a niveles...**
- Claro, se corre, por eso...
- **Es decir, que son problemas de la formación docente.**
- Sí, sí..., son problemas de la formación docente y también el tema, yo pienso, entrando sobre un tema bastante escabroso -que no sé si la gente se atreve a encararlo- pero yo estoy de acuerdo que la titularización debe durar x número de años, y al cabo de eso, revalidar de nuevo la titularidad. Creo que en la Universidad se hace, no?
- **Sí, sí.**
- Entonces, habiendo el antecedente de la Universidad, ponerlo en práctica y al de la universidad, perfeccionarlo.
- **Lo único que yo complementaré con una apreciación, que de alguna manera Usted también la expresó. Y es a quién le echamos la culpa de estas fallas de la formación docente, de la necesidad de la formación docente continua, de esta pérdida de prestigio docente, es culpa del colega o es culpa de las políticas o de los gobiernos que hacen las políticas?**

- , en Yo voy a decir con todas las letras, es culpa de la política educativa. Y es culpa de la política educativa como consecuencia que se confunde política educativa con políticas escolares, son dos cosas distintas. La política educativa depende de la política general de la Nación. Es decir, la Nación prevé, prospectivamente, llegar a un nivel de ciudadanía determinado y quién va a proveer los recursos humanos para obtener ese nivel de Nación?. La escuela, la universidad. Entonces, si yo..., la política educativa no responde a esa política general de gobierno, entonces, no vamos a llegar allá. Ese es el éxito, como le mencioné en alguna oportunidad, del proyecto del 80. Y la culpa está en que los políticos son muy cómodos, digo cómodos, porque cuando se trata de Educación es, digamos, el *caballito de batalla* de los discursos pre-eleccionarios. Ah! la educación..., la salud, todo una maravilla. Después, cuando ya son funcionarios, en vez de adentrarse en la temática y exigir a los que están trabajando en el equipo de conducción escolar que elaboren una política educativa que responda a una política general de gobierno, entonces si... Pero no, es muy cómodo, ellos directamente forman un equipo de trabajo, que por otra parte, tienen como resultado, lo que hemos leído muchas veces nosotros, que la escuela está totalmente desvinculada de la realidad. Y la mejor demostración es que cuando nosotros nos dejamos llevar por las demandas de la comunidad, *metemos la pata*. Le doy un ejemplo, del cual me siento en parte responsable. La creación de un bachillerato docente en San Antonio de los Cobres..., nosotros no podíamos crear jamás un bachillerato docente porque el bachiller docente, para poder continuar sus estudios, ampliar sus expectativas, mejorar su nivel intelectual, tiene que salir, y estamos desarraigando. En cambio, nosotros no nos preocupamos de que la especialidad, de la modalidad del nivel medio, en ese lugar, debe haber respondido fundamentalmente, a dos cosas. Una, la minería, y otra, los camélidos, la cría de camélidos, incluida la chinchilla. Entonces, nosotros tendríamos..., recuperaríamos la vieja mentalidad de los Incas, que domesticaban la vicuña, que nosotros decimos que la vicuña no se la puede industrializar porque es un animal salvaje, no se domestica, pero cómo no se va a poder domesticar?. Lo que pasa es que requiere atención, y dedicación y especialización. Entonces, eso es lo que nos ha pasado a nosotros. Muchas veces, cuando no hemos sabido defender los proyectos políticos, y para responder a esos proyectos políticos, una política educativa que garantiza el éxito de la gestión o del proyecto político. En el proyecto del 80, los políticos tenían en la mira de hacer el país, trasladar al país, o por lo menos a Buenos Aires y a las grandes capitales, Europa. Entonces, la educación era totalmente europeizante -y como le comentaba la vez pasada- desde la Constitución ya pusieron, en el artículo 67, (creo que es, no sé si sobrevive todavía) que se fomentará la inmigración principalmente europea, así dice la Constitución del 53, con la modificación del 66. Entonces, porque los que manejaban la política educativa eran políticos, entonces ellos hicieron un programa de política educativa que respondía a la política general de la Nación. Consecuencia, me incluyo también, aunque a mí me tocó *el coletazo* del proyecto del 80, que aún sigue vigente porque aún seguimos aprendiendo de afuera y sabemos mucho más lo de afuera que lo nuestro. Y Usted ve, por ejemplo, que hay tantos lugares bellísimos en nuestro país, tanta riqueza en nuestro país que no se conoce. Recién ahora la estamos conociendo, recién la estamos descubriendo, queriendo descubrir, recién ahora estamos entendiendo la cosa. Entonces, como no definimos, realmente, el país qué queremos hacer, la política educativa no responde a eso. Y nos vamos en la gestión educativa,

como una cosa escolar y reúnanse los padres, reúnanse los profesores, reúnanse los directivos y -cuando en el mejor de los casos- los comerciantes. Pero reunir políticamente y decir, los políticos reunirse con todos los elementos productivos del país, de la provincia, por ejemplo, y decir “... bueno, muy bien señores, *qué es lo que vamos a hacer con este departamento, con éste, con éste...*; bueno, vamos hacer esto, esto, esto...”; “...*qué es lo que sirve aquí?*, “bueno, sirve esto, esto ,esto...”; “...*qué es lo que Dios nos ha dado en forma natural y espontánea, y aprovechemos eso...*” Y entonces, viene lo otro, la escuela. La escuela tiene que ser propaganda de esto y a su vez proveer conocimientos de otros países, del mismo paralelo y entonces, poder proveer, y los hijos de los productores se enriquecen en la escuela y van a la casa y dicen “...*mira, papá, fijate que en tal país hay tal cosa...*”. Pero primero aprendió lo que había aquí, después lo otro, para poder recién ayudar a la familia.

- **Estaríamos hablando como de problemas de articulación, problemas de funciones en la política?**
- Son definiciones en la política, si queremos utilizar términos correctos, definiciones en la política. Y por cierto, que demanden de la política educativa, lo que va a traer como un accionar de política escolar que responda a esto. Eso es lo que nosotros...
- **Ese fue siempre el gran ausente, fuera de la generación del 80, como Usted dice.**
- Ahora, la generación del 80, ellos sabían que la pampa húmeda..., que debíamos ser el granero del mundo. Entonces, la preocupación fue primero graneros y después carnes. Y nada de industrializar materia prima, la lana, después de la patagonia, pero nada de industrializar. Tan así es que nosotros, los mejores campers inglés es hecho con lana argentina. Y no nos damos cuenta que cuando vamos a comprar un coto de camper para hacer un traje, que resulta?, que yo ahí estoy pagando el transporte, la comercialización del casimir en el país, el transporte desde Inglaterra para aquí, la fabricación del casimir en Inglaterra, el transporte de la lana desde la Patagonia hasta Inglaterra, es decir, que en última instancia yo estoy pagando lo que es mío.
- **Por eso es que también, mucho más barato la fibra que la reemplaza.**
- Claro, justamente. Qué es lo que pasa?, el problema que se originó también, es el tema de los plásticos. El material sintético (por eso hay un librito que se editó en 1950, hace más de medio siglo) decía que la Química crea un nuevo mundo y oh! sorpresa, toquemos otro punto en la parte de la formación, tanto de los maestros y ya en el Profesorado, de materias específicas. La materia que menos se enseña en la República Argentina, son Química y Física, y Biología, son las materia que menos se enseñan. Su marido que es ingeniero si se debe dar cuenta, que de Física y Química, los chicos no saben pero ni a tomar un *bernier*?...
- **Pero, así también estamos, Profesor.**
- Pero claro, claro que así estamos. Y hay otro detalle más todavía, cómo me explico yo que los señores australianos y canadienses sabían con exactitud y precisión dónde

estaban las minas de Baja Lumbreira en Catamarca y cuál era la importancia de las mismas. Tan era así que cuando se abre, los señores vienen y dicen "*aquí estamos y aquí explotamos*" y ya sabían cómo la iban a sacar, cómo la iban a trasladar, cómo la iban a moler, en un primer proceso de cianulación, llevarlas a Tucumán y de ahí cómo llevarlas a Buenos Aires y de Buenos Aires, donde le hacen una pequeña concentración, llevarla a Brasil o a Inglaterra. Y nosotros no sabíamos nada, y sabe por qué?, porque Mineralogía es una materia que se enseñaba en la escuela media, a ver, en el año 42 ingresé yo en la escuela media..., hasta el año 40 se enseñó Mineralogía y después ya no se enseñó más, salió de los planes de estudios la Mineralogía. Cómo es posible?, la riqueza máxima que tenemos en toda la Cordillera, cuantos miles de kilómetros de Cordillera tenemos y resulta que no se enseña Mineralogía en la Escuela Media.

- **En este sentido, yo ratifico lo que estábamos precisando hace un momento. Que estos son problemas derivados de las políticas educativas de los gobiernos, incluyendo lo que usted llama políticas escolares, y que yo las compararía con las políticas de decisión curricular. Y entonces, estamos girando alrededor de una serie de problemas de formación docente, de escuela, de enseñanza, etc, en estrechísima relación con las definiciones de política educativa.**
- Claro, el problema está, lo inicié hace un rato, los políticos en el momento de la campaña, ah! educación y salud, eso es la panacea, el sumum, eso es lo importante. Pero cuando tienen que encarar el tema, en vez de sentarse a trabajar, con los especialistas y entonces decir, cada vez que los especialistas planteen temas, los tipos lo tienen que analizar pero ya políticamente. Como una necesidad de la Provincia o de la Nación, y entonces decir, "*... no, paren la mano, aquí falta esto...*"; y entonces, por qué falta?;... y bueno, falta porque esto tiene que responder a una política general de la Nación.... Y entonces sí imbricamos el profesionalismo docente con el profesionalismo político. Y de ahí sale una verdadera política educativa que responda a los intereses de la Nación...
- **Y esto es ausente...**
- Y no que sea un trabajo netamente curricular y pelearnos aquí, entre los docentes, y que sé yo, y lógico, porque al chico le estamos *metiendo un montón*, como le decía yo en una oportunidad, el *vómito intelectual* que sufren los chicos al finalizar la escuela, eso es irrefutable. Usted termina el año escolar y sabe porque las veredas y las calles están pavimentadas de carpeta, y aún de los más capaces. Y yo tengo una experiencia, cuando estaba echado, yo estaba preparando unos alumnos para que ingresen, para que rindan una materia en la escuela, entonces pregunté quienes eran los mejores alumnos de esa materia, los alumnos nueve y diez, y entonces, los llamé a esos chicos para ver si me podían prestar sus cuadernos, sus carpetas, "*...no profesor, eso es lo primero que hemos tirado, nov..., no nos ha quedado nada...; ...pero vos tenías diez puntos...*"; *... "no profesor, no..., para qué, eso lo tiré..."*. Y yo me acordaba que cuando iba a los cursos de perfeccionamiento, de profesores, donde también se seguían cometiendo errores, ya le conté, que el mejor curso que yo tuve fue el que manejó aquí Beba de Sastre, donde nos hicieron hacer trabajos, toda la semana a rendir examen, pequeñas pruebas...

- Sí, coloquios.
- Pero además, eso era importante porque como dije hace rato, el respeto del alumno hacia el profesor -uno de los pilares más fuerte que mantiene el respeto hacia el profesor está en la justicia del profesor- cuando el profesor es justo es una delicia, pero no es una generalidad. Entonces, por qué?, porque el profesor también ha perdido la costumbre de estudiar y ha perdido la costumbre de que lo evalúen. Le cuento una anécdota, sin que conste en actas, estaba en reunión de profesores y yo dije “...miren, señores profesores, yo creo que la mejor manera de mejorar nuestro accionar docente es haciendo que los alumnos hagan una evaluación de nuestro trabajo...”, un silencio en la sala..., un silencio en la sala, tremendo, hasta que alguien estalló “...yo no voy a permitir que ningún alumno me venga a juzgar mi tarea docente, para eso yo he estudiado...”, y otro lo mismo, todo un desborde, yo no sabía en donde meterme. Bueno, no obstante, como yo ya había hecho la experiencia, yo les voy a contar que me ha pasado a mí cuando he planteado este tema con los alumnos de quinto año, y entonces, le digo “...usted sabe que yo llevo Química en quinto año”, entonces, me dijeron los chicos cuando yo les pregunté... “bueno, yo quiero que ustedes me hagan una evaluación”..., no, me dijeron, ... “quiero que me clasifiquen”, no les dije evaluación, “quiero que me clasifiquen, qué notan me ponen a mí?”..., y les digo, ya los alumnos me tenían clasificado sin que yo lo pidiera..., y me dijeron (y no fueron los alumnos más brillantes) desde el punto de vista de las notas que yo tenía puestas, no, eran los alumnos que uno los tiene ahí, que los hace sobrevivir porque sabe que son inteligentes pero..., no rinden lo que deben rendir. Me dice uno de ellos, “...Profesor, como quiere que lo clasifiquemos, como Director o como Profesor?...”. Qué está indicando esa pregunta?, que ellos ya sabían perfectamente de antes que nota tenía como profesor y que nota tenía como director, claro, sino no me hubieran hecho la pregunta, ellos ya habían separado las aguas, ...aquí una cosa y esto es otra cosa. Y le digo “...bueno, las dos cosas, separado, separemos...”, y empezamos “como director?”, a ver, perfecto, sin opción, sin discusión profesor, Usted es excelente, por esto, por esto y por esto; así que diez punto...; y cómo profesor?, ...mmm, ahí vamos a tener que conversar un poco profesor”. Cuando me dijeron eso, a mí me corrió un fresquito por la columna vertebral porque no sabía donde estaba el as de bastos, y tenían toda la razón, sabe qué me dijeron?, “...Profesor, un seis , un siete, nota de eximición y nada más...” y entonces les digo yo “...ustedes saben que yo cuando le pongo la nota, les fundamentos la nota, usted tiene un uno por esto, un tres por esto , tiene un cuatro por esto, tiene un seis por esto y tiene un diez por esto, no les doy así la nota, arbitrariamente, está fundamentada?”; “sí profesor, bueno, nosotros la vamos a fundamentar también...”; “...Profesor, usted nos ha dicho que Química es una materia netamente experimental, netamente experimental, sumamente experimental y la formación del futuro científico está justamente sobre la base de la experiencia, y estamos en Octubre y Usted no nos ha llevado ninguna vez al laboratorio...”, yo creía..., me constaba de que era muy buen Profesor así, bla, bla, pero no me daba cuenta de que los chicos habían asimilado la idea y que no les satisfacía, yo manejaba muy bien el pizarrón (eso lo aprendí en un curso del CONICET, del Ingeniero Luis Laclara, a la sazón era Rector de la Universidad de Corrientes. Estaba todo el pizarrón así, él daba clase y empezaba allá, e iba bajando y lo iba armando al pizarrón, era como una obra de arte, todas las anotaciones parciales, las realizaba en otro lado y después las borraba. Vale decir que si un alumno estaba

abriendo la boca en la mitad de la clase, pero en una de esas se avivaba, y miraba el pizarrón, estaba en condiciones de seguir la clase, un maestro, un maestro. Y no sé si usted lo debe haber escuchado, se acuerda de Medici, cuando dio las clases aquí, qué maravilla, y una de las cosas que él decía era el pizarrón, el uso del pizarrón y la tiza de color).

- **Volviendo al tema del gusto de los chicos por la ciencia, Usted señalaba que habían captado y que le habían reclamado no haber ido nunca al laboratorio, es que al chico le encanta experimentar y las ciencias físicas, químicas, biológicas, dándole este espacio, realmente lo canaliza muy bien para su aprendizaje. Cuando no, es verdad, lo estaban a usted tildando de teórico.**
- Claro, eso quiere decir que no debemos de ser egocéntricos, ególatras y pensar que estamos haciendo..., porque somos recibidos, porque nos perfeccionamos, porque estudiamos, porque leemos, porque tenemos biblioteca personal, que estamos trabajando bien, creemos que estamos trabajando bien y el mejor crítico es el propio alumno y de ahí nace el respeto del alumno hacia el profesor. Y la otra parte, que si es franco en el tema de la afectividad, el Profesor tiene que querer al alumno, que el alumno sienta el cariño del Profesor y no tenerle miedo. Son dos cosas muy diferentes, del afecto a tenerlo miedo y hay muchos profesores que son autocráticos en la cátedra y le tienen miedo y a veces no es por falta de capacidad sino que muchas veces su personalidad no les permite. Yo tuve una experiencia en la Escuela Normal, una chica, que yo había conversado con ella sobre Ciencias Biológicas y había conversado con ella, *escarbándola*, porque ya sentía en los pasillos, digamos, que los alumnos ya estaban por pedir una reunión de padres para pedirme que la eche. Entonces, entre un día a charlar con ella, nos pusimos a charlar un largo rato y la hice hablar y cuando la hice hablar, le digo, *"pero, vos sabiendo todas estas cosas, por qué no la aplicás en el aula?"*, *"...bueno, profesor, los alumnos no me dejan..."*, *"no, probá, con paciencia, y entonces a su vez me fui al aula"*, y les dije *"...señores alumnos, Ustedes están desperdiciando una profesora brillante, brillante, lo que pasa es que como proviene de una familia muy humilde ella también tiene un espíritu de humildad excesivo, pero es muy capaz, déjenla dar clases, y atiéndanla, y cuando ustedes pregunten, no pregunten macanas, ni pregunten cosas capciosas, sino pregunténle cosas de fundamento y van a ver ustedes, cómo van a aprender..."*, y bueno, como al mes vuelvo, me voy a hablar con los alumnos, *"...y, cómo anda la cosa?... , bien, profesor..."*, y entonces le hablé a ella, *"...y, cómo te parecen los alumnos?, ..., una maravilla los alumnos, profesor..."*. Y entonces es cuestión de ponernos en la tarea, si vos tenés capacidad, si vos tenés la autoridad intelectual y profesional, si conocés la asignatura a la perfección y si tenés capacidad profesional para desarrollar los contenidos de acuerdo a las técnicas psicopedagógicas, entonces estás en condiciones de enfrentar a los alumnos, no le tengás miedos, no te abuses de ellos, ni los insultes, eso les decía yo a los profesores. Sabe por qué?, porque no hay que responder una agresión de un alumno de la misma manera que ellos, porque no se olviden que nosotros estamos en un plano aquí y el chico esta ahí. Si yo estoy parado aquí, sobre un charquito de agua y el chico está parado sobre un charquito de agua, y él se enoja y zapatea sobre el charquito de agua, no me va a llegar a mí, pero si yo chapoteo aquí, le estoy dando en la cara y entonces....

- **Si, es cierto. Hay cierta inmadurez en los colegas a veces.**
- Claro, son anécdotas que me voy acordando.
- **Son anécdotas de su rica experiencia profesional. Había Profesor, (me parece que lo ha ido abordando) un tema referido a qué le parece, la formación docente estuvo acertada o dio que hablar?. Me parece que usted habló bastante del tema, y finalmente yo iría a esta última cuestión. De qué modo el Estado acciona para que la formación docente resulte de calidad?. O cómo me dijo otro entrevistado, no es la revés?.**
- El Estado..., de qué modo el Estado acciona para que la formación docente resulte de calidad?. El Estado no coadyuva para la formación docente y para la calidad de la formación docente. Y no coadyuva, sabe por qué?, por esa dicotomía que hay entre el político y el docente. Por eso es, entonces, nos encontramos con que un profesor está enseñando y está enseñando cosas que no le sirven de nada al chico y de ahí viene el resultado del *vómito intelectual* al finalizar el período escolar. Y yo lo aplicaba, se me escapó, cuando uno va un curso de perfeccionamiento (le debe haber pasado a Usted también), cuando ha ido a un curso de perfeccionamiento, uno viene con todas las carpetas, y entonces pega una hojeada, y “...no, esto ya lo sé, esto no me sirve..., esto sí”, entonces lo ordenamos bien y lo ponemos allá en la biblioteca, “...este otro?,...no, vamos a tirar a esto, chau...” Y así uno va rescatando y lo que no sirve lo tira; eso es lo que hacen los chicos, lo mismo que nosotros hacemos en nuestra casa, nada más que nosotros disimulamos porque tiramos la basura en la casa, los chicos lo tiran en la calle. Ese es el *vómito intelectual, intoxicación de conocimientos que no le sirve para nada*, y eso es fruto de que el político no asume su rol de orientador de la formación docente y del estudiante, con miras a un futuro de la Nación, yo quiero que mi país sea así. Los del Proyecto del 80 hubieran ido a Buenos Aires, hubieran venido a Salta, hubieran visto las construcciones del estilo francés que hay aquí y que hay en Buenos Aires -que son una maravilla- y bueno, eso es resultado de la política educativa porque la gente entendía perfectamente bien, porque si no, no. Como consecuencia de que lo que se enseña en la escuela, no le sirve al chico, el chico está aquí, en San Antonio de los Cobres y está estudiando para formación docente en lugar de estudiar el problema de los camélidos, el problema de los minerales, el chico trata de irse. Y viene el desarraigo, entonces la escuela en lugar de atraer, expulsa, expulsa de la localidad, que es lo más grave. Lo grave es cuando generalmente, nosotros hablamos de la atracción hacia el aula y la expulsión del aula, cuando no, lo más grave es lo otro. Cuando yo no atraigo hacia mi lugar de residencia, y la escuela lo está expulsando de su lugar de residencia, porque no le da nada que lo enriquezca. Tuve la oportunidad de conversar con un Concejal de San Antonio de los Cobres, y después se me perdió, y le dije a qué edad, más o menos, los chicos de San Antonio de los Cobres, empiezan a hilar la lana de llama o de vicuña o de guanaco o de alpaca y me dice cinco o seis años. Y por qué no hay maestros de hilandería en las escuelas primarias, para que atiendan a los chicos, y que enseñen a hacer mantas de vicuña, que enseñen a hacer ponchos?, pero que se extienda. En Catamarca, un ex compañero de banco de la escuela primaria, de quinto grado, estaba de Ministro de Economía de Catamarca y se fue llevando unas muestras de artesanías de Catamarca a estas ferias de Frankfurt de Alemania, con lo único que

mostraron, la gente estaba enloquecida, con las colchas, ni que hablar de las mantas de vicuña. Entonces dice *“bueno, hablemos de negocios ahora...”*, y estaban varios interesados allí, *“...aquí hemos conversado y nosotros necesitamos más o menos, anualmente, unas tres mil frazadas de estas...”*. *“No! Allá, por tejedor, hacen dos por año”*. Entonces, ahí está el problema, si nosotros intensificamos esto, y tenemos mercado y vamos perfeccionando desde el teñido, hasta la combinación de las fibras. Que la fibra sintética, como decía usted muy bien hace un rato, desplazó al algodón, desplazó a la lana, pero oh! sorpresa, los señores que crearon este tipo de fibra no la usan ya, porque saben que es nociva para el organismo y son los principales consumidores del algodón nuestro. Es decir, a nosotros nos hacen usar ropa sintética y ellos utilizan ropa de algodón, utilizan la lana allá.

- **Lo que pasa es que nuestro poder adquisitivo es bajo y "caemos" en la compra del nylon.**
- Pero, es que si nosotros producimos en cantidad y si nosotros seleccionamos dentro de la lana, tenemos una de distintos niveles de calidad. Entonces, de aquí para aquí va a ser para afuera y de aquí para aquí para adentro. No puede tener el mismo precio. Eso es otra cosa que nos falta, educación comercial. Por qué el éxito de hace poquito aquí, en Guachipas y en La Viña, han aparecido unos compradores de hortalizas, que van a perfeccionar a la hortaliza, desde como se embalan, las variedades, la demanda, los precios, todo. Entonces, toda esa gente que no sabía que hacer, porque trabajan en los ferrocarriles, ahora van a tener que hacer. Y eso es lo que nos ha pasado a nosotros con el Norte. Cuando teníamos petróleo, nos pasó igual que a Venezuela. Cuando teníamos petróleo, vivíamos del petróleo.
- **Terminó el petróleo y terminamos nosotros.**
- Terminamos nosotros y después viene el gran escándalo. Yo creo que lo que aquí hace falta es que los políticos definan la política educativa, con la colaboración de los expertos en Educación, con los expertos en Ciencias Sociales y etc, con todos, con toda la gama de expertos que hay. Porque son ellos quienes determinan adónde se quiere llegar. Y a los recursos humanos lo provee la escuela.
- **Muchas gracias, Profesor.**

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: Lic. Sergio Carbajal

FUNCION O CARGO: Secretario de Estado del Ministerio de Educación

GESTION: del Partido Renovador (1991 – 1995)

LUGAR Y FECHA: Salta, 31 de Mayo de 2001

- **Entrevisto al Licenciado Sergio Carbajal, actualmente en funciones de Coordinador de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Salta. La entrevista está dirigida, básicamente a su función anterior, en un período de Gobierno de la provincia de Salta, como Secretario de Estado de Educación y Cultura. Asimismo, nos ha parecido interesante su amplia experiencia como Formador en Profesorados de Nivel Inicial de la Provincia. Buenas tardes, Profesor.**
- Buenas tardes, Profesora. Vivo actualmente en la Ciudad de Salta. Me desempeñé, en el momento que alude la profesora, como Secretario de Estado de Educación de la Provincia de Salta. El período fue entre Diciembre de 1991 y Junio de 1994. La gestión que me correspondió fue la del gobernador Roberto Augusto Ulloa, del Partido Renovador de Salta, y abarcó parte del período de ese gobierno, cuestiones de política interna llevó a que me retirará del cargo, con anterioridad. Las cuestiones de política interna estaban básicamente referidas al tema de financiamiento de las instituciones. La gestión fue, particularmente densa, desde el punto de vista de la propuesta de Transformación, para esto hay que tener en cuenta el marco nacional. El marco nacional con el Gobierno del Doctor Saúl Menem, primero con el Ministro..., el ingeniero agrónomo Jorge Rodríguez, y luego de quien estuvo a cargo de la Secretaría de Educación, la Licenciada Susana Decibe, (entonces) se gestó todo el Proceso de Transformación como un proceso de consulta y trabajamos con grupos de docentes, con grupos de legisladores, en una comisión, o en comisiones, estudiando los distintos proyectos que llegaban. A nosotros nos cupo la oportunidad de estudiar cuatro proyectos y luego participar en una comisión de distintos partidos políticos, para discutir los diferentes aspectos. En general, la opinión nuestra quedó redactada en un Documento, supongo lo debe poseer aún el que era Coordinador de Comisión, el Diputado Garzón, por la Provincia de Salta. Esto fue lo que sirvió como Informe de la Provincia y de los organismos participantes, para el Ministerio de Educación de la Nación. Luego se participó en una Asamblea General de partidos políticos provinciales en la ciudad de Salta, donde nuevamente se discutió un borrador de la propuesta, que llegó del gobierno nacional. Justamente la propuesta de la Diputada Nacional, del Partido Justicialista, en Tucumán, Olijuela Del Valle Rivas, al que se hicieron diferentes observaciones, que lamentablemente -para nuestras comisiones- no aparecen los dictámenes en el Documento Final. Mientras tanto se creó lo que se llamaba el Ente Interinstitucional de Formación, en donde se intentó contar con la participación de la universidad con la Universidad Nacional de Salta, con la Universidad Católica de Salta y de los delegados de las distintas instituciones generales, para captar toda esta problemática educativa en funcionamiento al mismo tiempo. Para lo que la Dirección

General organizaba las reuniones con los Directores y los Directores a su vez con los docentes de sus instituciones. En este período es cuando se hizo la consulta con los Directivos de Enseñanza Media y ellos con sus Institutos, para mantener o no la calificación conceptual de las asignaturas. Fue muy importante, el Consejo de Directores de Nivel Medio, porque dirigiendo en aquel momento, por su Secretario, que era el director de la escuela América Latina, el Profesor Vito Oliva, resultó con el 65% de votos a favor de la calificación numeral, por lo cual se retornó a la misma, pese a que en el caso particular mío -como Secretario de Educación- no compartía. Pero bueno, era la voluntad de los Directores como representantes de sus Institutos. Se hizo un trabajo con la ayuda de la Universidad muy importante, que fue toda una investigación histórica de las experiencias curriculares del Sistema de Educación de Adultos de la Provincia, que estuvo a cargo de la profesora Silvia Radulovich. De los cuales, se editaron dos amplísimos tomos, de más de doscientas páginas cada uno, de lo que salió como evaluación de la reuniones de coordinadores. Durante la gestión mía, no se llegaron a tomar medidas de transformación a partir de los informes. Tuvo una particular dificultad, la aprobación de las leyes nacionales que tuvieron mucho impacto y que nos trajeron gravísimos problemas. Primero la ley que aprobó la transferencia de los Institutos de Educación media, dependiente de la Nación, los colegios nacionales, escuelas técnicas y demás, lo cual llevó muchísimo tiempo porque se debieron constituir las comisiones coordinadoras múltiples, donde participaban los representantes de los dos gremios, los representantes de los colegios secundarios y los representantes de la Secretaría de Educación. Fue una gestión larguísima porque tocaba estructura, sueldos, antigüedad, servicios de salud, etc. Simultáneamente o con posterioridad sale la Ley de Transferencia que abarcaba también las Escuelas Normales y a los Institutos de Formación Docente, de los cuales acá en Salta, dependientes de la Nación, había muy pocos. Fue muy problemático también, algunos aspectos que hasta el día de hoy todavía no están resueltos. Yo considero personalmente que las Escuelas Normales tenían una tradición muy rica y que..., había que transferirlas con todas sus características o preservarlas donde estaban, es un aspecto que se discutió largamente, si bien yo soy, por posición personal, provincianista, en el sentido que la provincia tiene que ser dueño de sus instituciones. Todo esto se agrava más por el momento de economía bastante crítico y con recortes presupuestarios, lo que hizo que todas estas decisiones fueran difíciles de tomar. Sobre los primeros meses del año 1993, mes de Abril, se aprueba la Ley Federal de Educación y comienzan todas las etapas preparatorias para su aplicación en el primer ciclo de EGB. Con numerosísimas reuniones en el Ministerio de Educación de la Nación, con la creación del Consejo Federal de Cultura y Educación, reuniones en las que participe en algunas oportunidades. Con una discusión política muy amplia donde, por supuesto, por las características, representábamos una minoría muy reducida, junto a la provincia de Córdoba. Cuál era la idea fundamental, tuvimos que enfrentar un problema antiguo de la provincia de Salta, los Institutos de Formación Docente no tenían visión de futuro, problema muy serio, muy grave para el cual se requería los fondos de la Nación, tarea muy larga en la que participó la Ministra de Educación. El otro tema era tratar de vincular cada vez más la acción de la provincia, con la acción de la Universidad. En ese momento había una profunda distancia entre Provincia y Universidad, por las distintas marcas políticas de los partidos, sobre todo en la Facultad de Humanidades, había una actitud de mucha resistencia de trabajar con la provincia, lo que hizo que se volvieran

muy difíciles los acuerdos. Y la idea política fue, en cuanto a los Institutos de Formación Docente, preservar los proyectos que ya se habían iniciado y que tenían cierta perdurabilidad. El Ministerio de Educación de la Nación fue avanzando a través de la Dirección de Investigaciones Educativas, en producir lineamientos transformadores para la educación superior, con lineamientos novedosos a través de los nuevos modelos de gestión en educación y de los nuevos perfiles institucionales. Esto implicaba poner toda la Educación Superior en transformación, si bien no se había solucionado en el interior de la provincia de Salta un problema que es que -por lo menos en ese momento- sólo un 21% de los docentes que se desempeñaban en el nivel medio, tenían título de Profesor. Supongo que posteriormente fue creciendo ese número, pero era en ese momento histórico. No en la ciudad Capital, y las principales ciudades de la provincia, hablo de colegios de regiones más separadas del interior. Se vivió una situación muy particular, que estuvo recién solucionada en el año 96, prácticamente de(l área) Educación, por constitución, tenía un doble problema. En nuestra provincia se daba un caso de bicefalía y así lo informamos al Ministerio. El caso de bicefalía se debe a que, por constitución, gobernaba educación, nivel primario, el Consejo General de Educación y por organismos de conducción propios del poder ejecutivo, el Ministerio de Educación, creados a fines del 87. Siempre hubieron diferencias, porque habían diferencias en la escala salarial, en el reconocimiento de los sistemas horarios, etc. Lo que planteaba, a veces, situaciones de acuerdo entre los dos organismos. Que por otra parte, hasta ese momento la categoría presupuestaria del presidente del Consejo era Superior a la del Ministro de Educación. Esto, en un contexto de Transformación que se hizo mucho más fuerte y denso en la medida en que hubo que constituir las comisiones para la transferencia de las escuelas técnicas. La provincia se hace cargo, comienza la transferencia y eso implicó una tarea muy onerosa de relevamiento y de aclaración de situaciones, de situaciones curriculares, de equiparaciones salariales, que tengo entendido siguió en años posteriores, buscando como se iba solucionar. Que se buscaba con la formación docente?, bueno, se mantuvieron todas las Carreras de Formación Docente. Tal cual habían venido en las gestiones anteriores, se trabajó mucho con ellas para ver los Lineamientos de Transformación, sobre todo porque aparecía a partir de la Secretaría de Educación de la Nación una nueva línea de formación, perfilada sobre todo en carreras temporales y con denominación de Tecnicatura, cuestión que hasta el momento no había existido y que venía a satisfacer diferentes necesidades. Por otra parte, y es cierto, al momento de que me nombraran para la gestión, teníamos para el nivel primario una sobre-saturación de docentes egresados en espera de ubicación en puestos de suplencia. En la Junta se distribuyen los cargos, se distribuía, para el Consejo de Educación de la Provincia. El momento es un momento crítico de una transformación profundísima, sumamente discutida. El proyecto del gobierno nacional era un proyecto refundacional, que implicaba una nueva visión histórica y que implicaba aún la transformación de la educación primaria en EGB, dividida en tres ciclos, en donde absorbía algunos cursos que pertenecían a lo que era el nivel medio, no había una clara visión sobre lo que iba pasar con las escuelas técnicas, con las escuelas agrícolas que se habían transferido a la provincia. En realidad se trabajó con mucha presión, y aceleradamente, en el tema de la confección de nuevas... documentos de orientación y normativa para todo lo que iba a ser la Transformación. Y se tomaron las primeras líneas formativas para la Transformación Educativa de los Docentes, con el proyecto de actualización y

transformación en las áreas disciplinarias, que implicaba que para las asignaturas Matemática, Física, Química y Geografía e Historia, porque se propiciaba ya la idea de la configuración de ésta en una sola área, que se iba llamar Ciencias Naturales. Empezaron a venir equipos contratados por el Ministerio de Educación de la Nación, que hicieron cursos en diferentes lugares de la provincia. Y aparece una característica distinta en el gobierno de todo lo que es la formación docente: Ministerio de Educación, con grandes equipos, con mayores posibilidades de recursos, empieza a pactar la línea de formación con la provincia y en realidad lo que se negociaba, es que en la provincia se pudiera llevar a adelante lineamientos de formación, personas de formación que tenía el Ministerio de la Nación, porque esto venía acompañado por financiamiento y bibliografía para la provincia. Ante esta perspectiva la provincia, sumamente necesitada de presupuesto por lo general se acordaba, porque al Consejo Federal lo acordaba la mayoría de las provincias, de pactar esta nueva línea de formación de la Nación. Y efectivamente esto sucedió, esto trajo una nueva modalidad a la provincia que fueron cursos de capacitación por licitación, que no se conocía. Muy buena la oferta de posibilidades de remuneración a través de las licitaciones y la aparición común a los diversos documentos de formación que iba generando la Nación. Hasta que yo estuve apareció el Documento A14, que orientaba todas las líneas de transformaciones y reconocimiento de titulación, que ponía en crisis a las mismas Instituciones Terciarias, porque ya le planteaban los documentos la necesidad de la actualización docente y de la reconversión de títulos, para poder continuar en la actividad docente. Y apareció un nuevo criterio, que todos los currículos tenían que tener un área fuertemente enriquecida de formación pedagógica. En ese momento se consideraba que tenía que ser el 30% del tiempo de formación, luego bajó a un 20%. Yo lo único que podría decir como recuerdo y en síntesis, es que fue una tarea ardua, períodos críticos, crisis gremiales, resistencia de todo tipo. Nosotros nos encontramos con una provincia que tenía 31 Instituciones de Formación Docente en Educación Superior. A nosotros nos tocó dividir la Dirección que antes se llamaba Dirección de Enseñanza Media y Superior, en dos direcciones, una Dirección de Educación Superior y una de Enseñanza Media, que después sería Educación Media y que después se transformaría nuevamente de acuerdo a la nueva línea. La mayoría de los Institutos - por las actas con que se contamos en ese momento, fueron creados por decisión política, de diputados y senadores, más que por proyectos de la comunidad. Eso a nivel provincia en el año 1987, durante la gestión del Gobernador Roberto Romero, él tuvo un proyecto muy ambicioso que miraba con mucha expectativa la educación como un proyecto político con posibilidades de transformación. Era una persona que, dentro de su visión, creía mucho en la posibilidad transformadora de la educación. Eso favoreció una situación que todavía encontramos nosotros: que muchos de los institutos creados existían solo con un decreto gubernamental, sin haber ingresado al presupuesto, sin asignaciones propias. Trabajo que también nos competió hacer. Hubo que crear..., sin embargo, este trabajo no lo iniciamos nosotros, esto fue comenzado, en el año 1990, con la Comisión de Transformación del Estado Provincial. En realidad ahí es donde se detecta toda esta problemática tan grave en la provincia y comienzan a crearse las partidas presupuestarias para quien, gestión que no estaba concluida hasta 1991 y que se continúa hasta finalizar. Durante ese período se crea también, ya en la Comisión de 1990, de Reestructuración del Estado, una comisión que analizó la educación superior, vio que carreras estaban, si habían superpuestas o no, había una serie de informes que

yo puedo encontrar todavía, una información de la provincia muy interesante, hechos muy reveladores, que tienen que ver con lo económico fundamentalmente, sobre todo esto. Se hace en esa oportunidad, por primera vez, un Reglamento, en 1991, un Reglamento de Concurso, muy vinculado con el de la Universidad Nacional de Salta, se constituyen las comisiones y se concursa, y también se concursa para otros cargos en educación. Yo diría, que salvo casos muy particulares, los lineamientos políticos para la creación de instituciones, en muchos de los casos, correspondían a un grupo muy reducido de las comunidades, y que por lo general se crearon más por decisión de la bancada política, que por los representantes de las comunidades. En algunos casos, la evaluación de los circuitos de la educación terciaria, eran muy difícil de mantener porque no se contaba con el suficiente recurso. Un caso concreto, que me acuerdo en este momento, es el de San Antonio de los Cobres y el de Salvador Mazza... Durante el año 1990, tuvo lugar un fenómeno, por causas que desconozco, un enorme auge del desarrollo de instituciones privadas. Un año con una apertura casi explosiva de la educación privada, se tuvo que crear la Dirección de Educación Privada y aplicar una serie de normativas que ya estaban creadas en la gestión anterior, que iban de alguna manera dirigidas a darle una meta. En Salta, bueno, siempre se discutió esto, hubo una tradición por la cual se había consensuado el ejercicio del profesionalismo, de abogados, médicos, etc. La presión de la política nacional, de todo lo que llegaba a la provincia hizo que se redujera a cero la posibilidad, favoreciendo los títulos docentes, la vieja concepción provincial, sobre todo para la educación media, que eran exclusivas para cargos docentes, salvo para algunos casos.

- **Yo creo que ahí también tiene sus razones políticas la ausencia de instituciones que otorguen títulos de profesores de nivel medio, porque observo de que es tardía la conexión. La Universidad Nacional de Salta tiene, a partir de su experiencia en el setenta y pico con**
- Setenta y tres...
- **Si, claro, pero aparecen los nuevos titulados como en el ...**
- Setenta y seis, setenta y cinco.
- **Y también no de todas las ramas...**
- No.
- **No es cierto?, de manera que creo que se confunde ahí este intento de la Universidad o esta política de la Universidad , con lo que posteriormente va a hacer provincia con los Institutos Superiores, pero claro, hasta que salen las primeras camadas, como licenciados,..., se reemplaza al profesional que ya había ganado bastante....**
- Durante muchos años...

- **..derechos, digamos que era muy difícil también, reemplazar esta situación.**
- Sí, y en esto, añadiendo la problemática que la Provincia siempre ha tenido recursos muy limitados para organizar la Formación..., su cualidad..., a diferencia de la Universidad...
- **Y yo en algún momento, quería que toquemos este tema de la ..., aquí la pregunta dice: observamos que en la provincia hubo un lento proceso de apertura a la formación docente de enseñanza media, quizás por el tema de recursos con que se debe contar?. La Universidad en ese sentido está mejor montada...**
- Sí...
- **Pero provincia entiendo yo, además hace un servicio de formación, digamos, de recursos formativos docentes también, en el interior, que por lo menos como política educativa hay que interpretarlo como tal, más allá de que cualitativamente tuvo -y tiene- sus problemas de enseñanza...**
- Estoy de acuerdo. La provincia ha tenido, a través de su programa de Formación, un serio compromiso de crear profesorados para la enseñanza de asignaturas, y a su vez profesionales con formación docente, y le ha costado mucho mantenerlo. Le ha costado mantener la radicación en el interior, y de profesores titulados para trabajar en sus Institutos de Formación. Yo diría que..., bueno, este es el panorama para el año 97, fines del 96, yo más antes aún, en el 94 y también se tendría que ver si hay otra posturas...
- **Tampoco hay muchas variantes, excepto esta etapa refundacional que mencionaba Ud. Licenciado, que es cuando, las carreras ahora deben acreditarse, evaluarse...**
- Sí....
- **Evaluar. Este en cambio, ha sido el momento en que se ha puesto un coto a la presencia sucesiva de los Profesorados. Porque, la política cuál era?. Abrirlos y mantenerlos, y aunque como dijimos, cualitativamente hayan tenido sus grandes fallas. Y no fue sino, hasta estas medidas, las que trae planteadas la Transformación, que comenzaron a notarse, y en eso estamos ahora. En eso estamos...**
- Y si. Por suerte no me tocó vivir esa etapa porque creo que hubiera sido demasiado. Pero me tocó vivir por las visitas de las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación, todo el proyecto de Transformación de la Formación Docente para los distintos niveles. Y me tocó vivir momentos muy infelices, cuando... una de las primeras decisiones que se toman, con ayuda de capitales del exterior y del Ministerio de la Nación se cambia -en todas las escuelas- los sistemas de información con PC, para que

los chicos tuvieran las primeras bases de manejo de equipos electrónicos. A mi me tocó vivir la experiencia con la cantidad importante de profesoras tituladas y no tituladas de de Mecanografistas y Taquigrafía que empezaron a plantear lo de su jubilación, su ubicación y demás ... Creo que fue un momento decisivo...

- **Si usted me permite Licenciado, creo que de las decisiones políticas que se deban tomar siempre va a haber un terreno de pérdida cuando se viven esos momentos cruciales, no es cierto? Pero visto técnicamente el justificativo es que el desarrollo tecnológico impone curricularmente la novedad. Hay otros procesos que en Salta tiene gran tradición, como en el noroeste, el área de las Manualidades, que con el tiempo tienden a manejarse como artesanías, creo yo que como presencia curricular de aporte a la ciudadanía, y esto es definitiva los chicos que concurren a la media y a la superior, no es cierto?. Yo creo que entonces, ahí se produce, si me permite usted, si lo vivió así, un disloque entre las apreciaciones técnicas y las decisiones políticas, porque las decisiones políticas siempre van a dar... (a entender lo del) el salario docente....**
- Hicieron un fenómeno social..., si, claro. Durante este proceso, los años que yo he estado, pero ya venía de años anteriores, hay una crisis de creciente democratización en la participación en la formación en los Institutos de Formación Docente. Digamos que ya son personas que, de cualquier instituto de nivel medio de la provincia, de cualquier lugar, acceden a este tipo de formación. Y también muchos provenientes de la Universidad, provenientes de otros Institutos, de otras provincias.... La provincia de Salta tiene una afluencia muy importante de docentes de otras provincias, ya desde la década del setenta, sobre todo de la provincia de Córdoba; y esto permitió la democratización de la inserción, ya no son clases sociales -llamémoslas así- de familias representativas de ciertos grupos sociales, sino que era toda aquella persona que tuvieran la posibilidad de permanecer en el secundario, y que pudieron acceder a la universidad, venían sin ninguna diferenciación, y pudieron obtener el título de Profesor.
- **Perdón, esta siguiente apreciación, que creo que ya algo mencioné hace un momento: si Ud. coincide Licenciado, pese a las críticas a los Institutos Superiores, observaba que la política de los Institutos de Educación Superior, decía yo difícil querer..., digamos, porque acá también hay fuertes posicionamientos controvertidos, me parece que han atendido a aquellos sectores sociales concurrentes o que querían concurrir a tener una formación docente, pero que no podían hacerlo en la Universidad, porque aún deseándolo no pudieron mantenerse y sostenerse en la Universidad, esto cuando hablamos de fastuosidad, y pensando, con respecto a su diseminación en el interior, es también una especie de servicio a las comunidades del interior, no?**
- Yo creo que se multiplican los factores que disminuyen las posibilidades de inserción, vale decir, así como en Salta, a nuestra universidad concurren chicos que quisieron ir a Buenos Aires, a Córdoba o a Tucumán, a los profesorados concurren muchos de los chicos no pudieron ingresar a la universidad. Y en el interior siguió, durante mucho tiempo, como un primer escalón para el acceso a la comunidad social, sobre todo para

los que lograban terminar la educación primaria. En la actualidad no sabría decirle como es, ser docente en una institución terciaria me da la impresión que se ha agravado.

- **Es que el contexto encamina a este análisis y a esta interpretación.**
- La realidad actual, o mejor sigo con lo que estábamos hablando, la formación docente presentaba muchísimos problemas que no se conocían en ese momento. Que cuando uno observa a las instituciones, puede ver que aún, a pesar de las transformaciones, siguen existiendo. Yo creo que la sociedad en ese momento, empezaba a remedar aspectos que quedaron de la etapa anterior, empezaba a participar más, a dejar de lado expresiones de la violencia social, que se trasladó a distintos ámbitos. Yo creo que la sociedad se tuvo que..., yo creo que si era absolutamente necesario replantear las condiciones de la Formación Docente, es decir, no se podía continuar con las prácticas que se venían dando, ni aún ahora, a pesar de la crisis, que porque hay condiciones asistenciales sociales, tiene el docente que seguir formándose. Quizás la formación, hasta ese momento, era un espacio más de socialización, yo espero que esto haya ido cambiando, que se observara la necesidad de profundizar en otros aspectos, en el dominio disciplinar...
- **Yo también lo que observo es que al profesor, o al maestro, le cargan expectativas, deseos, responsabilidades, necesidades, que comparativamente corresponden a otras profesionales, cuando el médico pone distancia, pese a que se lo requiere mucho, cuando el abogado no hace distinción social, el contador universitario tampoco, y en cambio el profesor sigue siendo como el eco de la familia, del Estado, del barrio, de los políticos...**
- Y aún más ahora, en la medida que la problemática social, ante la crisis, la relación con el profesor se acrecienta, ...
- **En su servicio profesional, usted mencionó de paso, el tema dominio disciplinar**
- Si...
- **En el cual antes se ponía el acento, yo sin embargo, he ido observando que últimamente, y en esto creo que coincidimos con ciertas líneas bibliográficas, de la línea Braslavsky, Birgin, y demás acerca del vaciamiento del dominio de contenidos del docente, digamos, de colegas que no saben los contenidos de la disciplina, tienen de básica porque es generalista, o sea en el de media, por una serie de novedades que se han producido, y como que estaría faltando esta fuerte formación que quizás debiera haberse respondido en una reunión de Formación Docente Continua, ...**
- Yo creo que sí,...

- **Una última pregunta, Licenciado.**
- Sí.
- **Es bien importante su experiencia, de qué modo el Estado acciona para que la formación docente resulte de calidad?, algunos protagonistas como..., desde su función, dan vuelta la pregunta, me dicen que el Estado no acciona. Qué me puede decir usted al respecto?**
- Yo le podría decir que este tema de la calidad es muy difícil de tratar, hay muchas situaciones que podrían decir que influyó en la calidad de desempeño. Yo he visto un fenómeno en estos últimos años, la restricción en los cargos de la universidad, por ejemplo, hizo que muchos de los docentes de la universidad, pasaran a ser docentes en los institutos de nivel terciario, desplazando a los profesionales de esos institutos, y así tenemos hoy titulados que se desempeñan en la educación primaria. Si va a incidir esto en la calidad de la educación?, yo no lo sé, pero hasta el momento, es muy duro para algunos.
- **Está bien, muchísimas gracias.**
- No, por favor, Profesora, cuando guste.

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: Prof. María del Carmen Hinojo de Angulo

FUNCION POLITICA: Secretaria de Gestión Educativa. Gobierno Justicialista

PERIODO DE GESTION: 1999-2000

FECHA: 16 de Junio de 2001

Hoy 16 de Junio de 2001 entrevisto a la Prof. María del Carmen Hinojo de Angulo. Entrevisto a la Prof. por su representatividad política como miembro protagonista del Partido Justicialista en la Provincia de Salta, que a su vez acompaña con una larga y rica experiencia docente en las escuelas de nuestra provincia.

- **Buenas tardes, Profesora.**
- Buenas tardes.
- **Profesora, le pido si nos puede por favor detallar y aclarar los cargos y funciones políticas que desarrolló durante su función, aproximadamente la época, la representatividad y su presente actuación.**
- Mi primer actuación política fue en el ex Consejo General de Educación, como Vocal del mismo, elegida entre mis pares como Vicepresidenta, luego Presidenta. Terminado el período de Gobierno Justicialista en esa época, en el año 1991, en Buenos Aires, acompañé la gestión del Ministro de Educación Dr. Salonia, siendo Asesora en el ex CONET, proponiendo la articulación con las provincias, participando de la Ley de Transferencia y siendo un nexo importante entre la provincia de Salta y Buenos Aires. Con posterioridad fui elegida Concejala por el Partido Justicialista en el año '96-'97; en el año '99 fui convocada por el gobierno justicialista como Secretaria de Gestión Educativa y por último en el año 2000 hasta Mayo de 2001 fui Secretaria de Gobierno de la Municipalidad de la Ciudad de Salta.
- **Gracias Profesora. Adentrándonos en el tema de la entrevista del día (que es el tema de la Formación Docente en la Provincia de Salta) le solicitaría si puede hacer un breve relato de la propuesta de su partido -particularmente en el área educativo-cultural- o educativo si es de su mayor preferencia; y en la medida de lo posible abarcando los períodos que Ud. reseña: años '86-'87, '96-'97, '99, en que el Partido Justicialista estuvo en gobierno de la Provincia de Salta.**
- El Movimiento Nacional Justicialista (MNJ), que surge en el año '45- tiene como premisa, como principios, una Nación socialmente justa, económicamente libre, políticamente soberana y tendríamos que agregar una bandera muy importante en relación al tema que estamos tratando: culturalmente independiente. Porque el MNJ propone ser culturalmente independiente?. Porque la cultura, como la libertad y la justicia, no se extinguen en lo individual sino en lo social. Los valores tienen significación comunitaria, no individual; por lo tanto, considera que la cultura abarcativa de la educación, tiene como protagonista fundamental al pueblo, a la memoria colectiva que hace a la cultura de la Nación y deja de lado el concepto elitista que hay quienes piensan o hacen y proponen la cultura y otros que son espectadores de la misma. Por lo tanto, la propuesta cultural del Justicialismo es: el pueblo es el hacedor de la cultura y el que a su vez goza y produce los valores de la

misma. Desde el punto de vista de la educación considera que la educación debe propender a la formación individual, social, dentro de un contexto histórico, para alcanzar el desarrollo y la plenitud como persona, pero no aislada sino en una comunidad organizada que a su vez responde, recoge, vitaliza los valores que se consideran socialmente válidos para el conjunto de la Nación Argentina.

- **En este panorama de los valores, del ideario del PJ que Ud. bien acaba de reseñar haciendo referencia a la relación entre la realidad, la cultura y sus protagonistas sin distinción de clases, de la historia del Justicialismo en la Argentina recogemos la importancia asignada a la función docente. Qué nos dice de esto Profesora?**
- Vamos a marcar dos puntos de inflexión: en el Justicialismo histórico, ortodoxo, del '45 dentro de la Ley de Educación Común considera la igualdad de oportunidades, la ampliación de la base de la pirámide de los que tienen posibilidad de acceso a la educación, acompañado por el valor del docente como tal, en cuanto es el que permite o viabiliza el cambio; pero el Justicialismo no toma sólo la posibilidad del acceso a la educación independiente del entorno, del proceso histórico y del momento histórico. Por eso en el año '49, en el Congreso de Filosofía que se convoca a nivel mundial, ve la necesidad de que esa igualdad de oportunidades no sea simplemente una premisa vacía de contenidos sino que debe estar acompañada de todas las condiciones, tanto sociales, como económicas, de democratización, de participación y de ampliación de la intervención de la sociedad, teniendo como vehículo del cambio al docente. Luego, ya siendo gobierno en la década del '90, con una realidad histórica distinta, metidos plenamente dentro de la mundialización en la cultura y en la educación y en la globalización en lo económico, surge la necesidad del cambio. Un cambio que es exigido por la sociedad, los docentes y el conjunto del pueblo argentino. No surge desde el escritorio ni desde la propuesta de los pensadores sino de la necesidad real de que el sistema educativo debía ser repensado. Y surge así la Ley Federal de Educación. Desde el punto de vista personal creo que ella amplía la estructura, el tiempo y el paso de los alumnos por el sistema, pero que -a pesar de haber definido dos cosas importantes, que son: el presupuesto (que se necesita para la aplicación y el desarrollo de aquélla) e imponer la necesidad del cambio como algo propio en la docencia, no pudo revertir lo que yo marco como una situación crónica de discriminación, que se ha dado más allá de haberse logrado en la década del '90 de imponer la idea del cambio y de la Transformación. El vaciamiento, "la fuga hacia adelante" de contenidos (lo que no se construye en los primeros ciclos, en la EGB1 y EGB2 pasa a la EGB3 y al Polimodal) porque creo que el análisis que se hace en la década del '90es que, tanto la escuela media como el docente de la escuela media, marcaba en la realidad y en la evaluación del sistema, que era allí donde había necesidad de producir realmente el cambio. Y en una concepción bastante economicista en relación a la producción del conocimiento y la competitividad para el trabajo. Por lo tanto, el vaciamiento, la segmentación (porque la escuela estatal privada con respecto a la pública comienza a marcar una brecha muy grande en lo tecnológico, en la igualdad de oportunidades, en la calidad del aprendizaje) y la subsidiariedad del Estado hacen que no asuma -en un momento de crisis profunda para América Latina- la necesidad de seguir siendo benefactor, por lo menos en su rol fundamental en lo que hace a educación y salud y la contención social de todos los ciudadanos. Por lo tanto, a pesar de reconocer el valor de la Ley Federal de Educación, de los intentos y de los adelantos realizados en la década del '90 por un Gobierno Justicialista, remarco y destaco estos tres aspectos que yo creo nos exigen en el 2001 un análisis mucho más profundo, no de tapar las dificultades sino de analizarlas y buscar una solución hacia el futuro. Dentro de ese contexto nosotros

sabemos que el Gobierno Justicialista en la Formación Docente introduce una visión nueva, de análisis profundo hacia adentro. Por tres razones: porque considera que la formación superior no universitaria no puede quedar trunca sino que debe buscar la relación con la formación de grado en la Universidad, porque considera que la formación y la actuación docente es permanente (y surge así la Red Federal de Formación Docente Continua), porque establece el problema del financiamiento de la educación en el tapete y en la discusión de todos los partidos políticos, cuando establece que ese financiamiento debe estar establecido por ley, que se debe fijar el monto y se debe considerar que debe crecer y no disminuir, a medida que aumente la cantidad de niños y de jóvenes dentro del sistema educativo.

- **Profesora, en este panorama de cambio global como Ud. ha señalado (en relación con lo económico, lo cultural, lo educativo) y del que el país no se excluye, la actuación del docente -yendo a una valoración de lo que debe hacer, las funciones que debe cumplir (que yo se las voy a reseñar porque las tengo en el protocolo de la entrevista), en que pondría Ud. el acento en su formación. Tiene que ser un docente "que domine el contenido, que sea modelo de ética y valores, que enseñe al alumno a ser competente, a ser solidario, que hace que los chicos crean en la política, o que impone orden y disciplina?. Esta categorización que estamos haciendo no es fortuita y de hecho ha sido reflejada en distintas etapas formativas y por eso yo las traigo a colación Profesora; para que Ud. -desde su protagonismo político- nos esclarezca en qué se está poniendo el acento, tanto ahora como en los momentos en que Ud. fue gobierno?.**
- Yo creo que el mandato social de este período es enseñar a ser competitivo, a ser competente, a tener un dominio de los contenidos que le permita un manejo de la realidad y tener una inserción en un mundo polivalente, cambiante, en una palabra, que produce preocupación permanente. Eso es lo que dice el mandato social. Y si tendría que marcar un orden de prelación yo diría que: 1º) un modelo de ética y valores; 2º) el dominio de los contenidos porque no puede perder el valor de los conocimientos o contenidos; 3º) enseñar a ser solidario, a ser competente; y por último creer en la política y lograr -dentro del sistema- hábitos de orden y de disciplina.
- **Por tanto, Profesora, habría una diferencia marcada entre el docente de otras épocas**
- **-década del '60-'70- y el docente de nuestros días. Si hay esta marcada diferencia, hay nuevos aspectos que solicitar(le) a la Formación Docente?.**
- Sí, hay una diferencia enorme, en algunos aspectos para bien. El docente de la década del '60 o de mitad de siglo en adelante tenía un rol con un alto valor o reconocimiento social, tenía en la institución un rol fundamental de reproducción normativa, de la realidad política, social, económica, de su entorno, era un transmisor cultural importante del deber ser. Y por las características propias, sobre todo en Salta, una sociedad conservadora, pertenecía a un determinado estamento social (de clase media o alta), como una manera de o porque se transmitía y se creía que el bagaje cultural que se traía desde la familia iba a permitir un mejor desempeño de la vocación docente -porque en ese momento se pone el acento en la vocación -, se toma a la educación como un arte y no como una ciencia y a pesar de que estoy hablando ya de la década del '70 se sigue con esa misma postura. La Ley Federal de Educación en la década del '90 marca un cambio profundo en esta postura. Por lo tanto, el acceso a la Formación Docente se erige en la carrera docente como algo deseable, valorable por un lado, y por otro lado como una inserción laboral rápida. Pero

qué es lo que pasa con el valor del docente. La postmodernidad, que existe y que pueden haber posturas que la niegan o dudan, produce un cambio en la sociedad importante, el que no deja afuera a la institución escolar ni al docente. Por ejemplo, la desaparición de los compromisos ideológicos, liberarse de demandas políticas y éticas, el individualismo, el sobresalir por lo económico, la ley del menor esfuerzo, el lograr los bienes económicos sin importar los medios por los cuales se llega...

- **Una crisis de valores**
- En definitiva, la ausencia de valores. También es importante señalar el abandono del rol tradicional del docente como motivador del cambio con un conocimiento profundo de lo que es él como persona y de lo que busca en su realización personal. Es como en la misma confusión en que entramos, desde lo ideológico, desde la relación con el resto de América y del mundo, también llega al docente -individualmente- y a las instituciones escolares. Por lo tanto, estoy convencida: si el docente es un vehículo para el cambio, para la formación, el conocimiento, la preparación, tiene que haber también, hay que repensar en profundidad, ya no solamente desde el punto de vista de lo académico, con una articulación con la Universidad y su formación de grado, hay que replantear el acceso a los Institutos de Formación Docente, como un análisis previo de determinadas condiciones para el mismo. Y no me estoy refiriendo para nada en lo económico bien lo social ni en cuanto al bagaje cultural. Me estoy refiriendo en volver al valor de la psicología, de la psicopedagogía, del análisis del docente como persona (su formación y su análisis como persona) dentro del rol que deberá desempeñar y la práctica docente unida al diagnóstico social.
- **Siguiéndola Profesora, observaba su discurso. Por supuesto, no está exenta su vasta experiencia recorriendo la provincia y reconociendo nuestras comunidades. Porque también hay que pensar que es muy distinto en docente de zonas capitalinas al docente de zonas rurales, que las tenemos mucho en nuestra provincia. A veces pareciera que la posmodernidad y muchos aspectos de la Informática, la Cibernética, etc., todavía no han llegado a varios sitios y rincones de Salta en donde el docente sigue siendo aquel protagonista social por antonomasia, que conocimos desde la década del '60- y '70, sobre todo. Es así Profesora?.**
- Es así, yo siempre digo que donde no llegan otras instituciones estructuradas como pueden ser en estos momentos (que la hemos visto actuar) como la Gendarmería, llega el docente. El docente llega hasta los lugares más recónditos y más alejados. Por lo tanto son, a veces, el único medio, o vehículo que tiene la sociedad para transmitir los valores, los aprendizajes, los saberes que necesitamos, para la realización del proyecto real del país.
- **Solamente restaría hablar sobre el reconocimiento del Estado hacia un docente formado con calidad. Cuando hablamos de ello, el análisis de los cuerpos técnicos e inclusive de algunas decisiones políticas vertebran su accionar sobre todo en la mejor calidad formativa de contenidos, la actualización, la gestión empresarial de las escuelas para que puedan funcionar eficientemente...; pero me parece que se están olvidando del reconocimiento salarial al docente, con calidad.**
- Yo creo que el descrédito asignado a lo escolar, se asocia a la figura del docente. Pero en una sociedad basada casi exclusivamente en lo económico, en lo economicista, en cuanto se tiene y cuanto se vale. La escuela padece de una severa crisis de legitimación social,

más allá de la Ley Federal de Educación. Y el docente va como adosado, como la otra cara de este concepto que arrastra también la devaluación social. Por tanto, pasa por lo económico como algo importante, pero tiene que ir acompañado también de políticas que revaloricen lo económico, que revaloricen su carrera docente en cuanto a la formación, a los esfuerzos que hace para seguir siendo vehículo de cambio. Y, dentro de un presupuesto donde no sea solamente el docente el elemento que ayuda a paliar las situaciones de pobreza, de deficiencia económica, sobre todo en las escuelas rurales donde el docente tiene que ser múltiple (desde dar de comer, acompañar, transmitir, paliar su soledad y su bajo salario). Por lo tanto es importante y estamos nuevamente -en el comienzo del nuevo siglo- en la necesidad de replantear la Formación Docente, la función de los Institutos de Formación. Diría que es un valor agregado a lo alcanzado -desde el punto de vista federal, por las Provincias pero tendría que haber -obligatoriamente- convenio con las Universidades locales -para que éstas dejen de ser islas y se comprometan con el cambio que debe haber en educación- a través del eje fundamental que es el docente.

- **Muchas Gracias, Profesora.**
- Muchas Gracias, Marta

-

-

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: Dr. Matías Canepa

LUGAR Y FECHA: Salta, 3 de Mayo de 2001

FUNCION: Concejal de la Ciudad de Salta – Bloque Justicialista

- **Buenos días, doctor.**
- Que tal, Marta, buenos días.
- **Doctor, le estamos haciendo la presente entrevista por saber que Usted tiene antecedentes de trabajo, de gestión y de participación política en el área educativa. Le agradeceríamos si Usted nos hace un brevísimo detalle de sus antecedentes en este sentido.**
- Bueno, yo soy abogado y Licenciado en Ciencias Políticas, recibido en la Universidad de Buenos Aires. He sido asesor en el Senado de la Nación, he sido asesor jurídico del Gobernador en el año 96, por el término de 2 años. Después he ingresado al campo educativo a través de la Coordinación de Planes Nacionales , como el PSE, PRISE, PRODYME y otros programas que se han desarrollado desde el año 98 y 99, y actualmente soy Concejal de la Ciudad de Salta y presido la Comisión de Educación y Cultura del Consejo.
- **Muy bien, muy bien, en este sentido, sabiendo sus antecedentes, doctor, queríamos solicitarle si nos puede reseñar o mostrar en un paneo los puntos básicos de la gestión del Gobierno Justicialista en el área educativa y por allí, si puede particularizar el tema de Formación Docente.**
- Bueno, el tema educativo en primer lugar, habría que contar con una situación, habría que explicar un poco la situación con que se encontró el Gobierno cuando inició su mandato, el Gobierno Justicialista. Veníamos de un período en donde existían situaciones de huelga docente, problemas de infraestructura en las escuelas, problemas de falta de material didáctico, falta de formación docente, cursos de formación. Es decir, pocos recursos se volcaba al Sistema Educativo y el primer objetivo era volcar más recursos, el segundo objetivo era trabajar en dos aspectos: por un lado, la parte física de la educación, que puede ser todo lo que hace a la infraestructura escolar, asistir con material didáctico. Por eso el PSE, y los demás programas, apuntaron, con mucha fuerza, a ese objetivo. Se destino un cuarto del presupuesto provincial a la educación, y por otro lado, trabajar lo que sería el alma de la Educación, que es la Transformación Curricular, tanto los contenidos para los alumnos, como lo que es la Formación Docente. Desde estos programas se trabajó mucho en Consultorías como para armar un nuevo esquema de Formación Docente en conjunto con la Red Nacional de Formación Docente. Por eso, yo creo, haciéndolo sencillo, el justicialismo lo que hizo primero es aumentar en gran medida los recursos. Segundo, trabajar paralelamente en lo que era la transformación tanto en la faz material como en la faz espiritual del Sistema, que es este esquema de la transformación curricular, que es un tema todavía no concluído. Por que

fue una transformación dada en muy poco tiempo, y eso en la Formación Docente se puede notar de que muchas veces se reforma la currícula, pero hasta que llega al docente, hasta que el docente lo sabe implementar, hasta que lo sabe trabajar, a la nueva currícula, se ven problemas, y eso es por el aceleramiento de la idea de transformar la educación y quizás, la necesidad de fortalecer más la formación docente, porque uno ve, uno nota, sin ser especialista en el tema educativo, uno nota una cierta preocupación del docente en cuanto a la cantidad de contenidos que se han reformulado y la dificultad de ponerlo, de llevarlo a la práctica, a todo este nuevo esquema pedagógico que se está dando.

- **Sí, también yo creo que corresponde notar que junto con la aparición de la ley, viene la transformación de la gestión de la escuela, el nuevo rol del directivo. También esto formaría parte de...**
- Un nuevo concepto, se habla de las escuelas autogestionadas, de darle mayor responsabilidad, no al órgano burocrático, como el Ministerio de Educación, sino a la escuela, a la institución, que es la que está más cerca de los problemas, la que ve las dificultades que puedan tener los chicos con las familias, los problemas de saber como van a destinar mejor sus recursos pedagógicos y sus recursos materiales. Fue un proceso que empezó en el año 96 y que, por supuesto, como todo cambio es medio traumático, a veces no se entendía que era la autogestión, o se pensaba que el Estado se iba apartar del apoyo al Sistema Educativo. La idea es todo lo contrario, darle mayor responsabilidad a la unidad por excelencia del Sistema, que son las escuelas. Las jornadas pedagógicas, una mayor participación en las decisiones de las políticas educativas por parte de aquellos que viven los problemas todos los días. Y era también un cambio en el esquema de supervisión y que yo no se si se logró modificar, porque el supervisor a veces se veía como el sargento que va a la escuela y ve que todo está en orden. Cuando el supervisor, su función es ser el facilitador de la tarea, es decir, ayudar a que las instituciones educativas puedan poner en marcha lo mejor de sí, y no fue mucho el facilitador, no fue mucho, a veces, a la persona que es clave, porque es la que traslada los problemas de la unidad educativa a la burocracia y a la vez facilita la tarea de su unidad educativa en la burocracia. Yo creo que la tarea de la Supervisión, no se si hemos logrado todavía modificar conductas,, pautas y eso es fundamental también en la formación de los directivos docentes. Creo que si bien el directivo, ahora está modificando su rol, falta mucho por ayudar a capacitarlo en las nuevas herramientas de gestión, pero se ha ido en este camino, se va en este camino, y creo que ya no hay marcha atrás más allá de las dificultades que hoy existen.
- **Doctor, en materia de Formación Docente, Usted, se refirió a como cuesta que el profesor o el maestro hagan los cambios que la Ley Federal establece. También ha habido cambios en los institutos formadores, recuerde que se han trabajado nuevos currículos formativos y demás. Se acuerda del proceso de reordenamiento de los institutos,... de las carreras...**
- Bueno lo que uno más, en los institutos terciarios, lo primero era la idea de vincular la educación con la salida laboral, que era fundamental, la educación para el trabajo. Muchas veces parte de nuestra cultura latina es teorizar mucho y no enseñarle a los chicos el cómo de las cosas. Un poco la idea del cambio pedagógico es también que los

docentes, los directivos, las currículas, los institutos trabajen el cómo de las cosas, que los chicos puedan aprender a cómo desarrollar una idea, cómo llevarla a la práctica, no somos prácticos. Un poco, el esquema de formación docente que se busca es que el docente, lo que importa es transmitir a los alumnos habilidades más que conceptos. Quizás nosotros transmitimos muchos conceptos pero no ayudamos a el chico desarrollar habilidades, creatividad, capacidad de llevar a cabo una idea, capacidad de asociarse, capacidad de organizar, cosas que van a permitir que los chicos puedan, más allá de los conceptos, porque uno se olvida lo que en el secundario aprende, va a aprender a desarrollar sus facultades con otro esquema. Por eso, desde el Plan Social, me acuerdo, se trabajaba mucho también la idea de vincular a las escuelas con empresas, con instituciones intermedias, que sepan como funciona la sociedad en la globalidad, y que lo aprendan desde chicos. Este cambio en la pedagogía, creo que es lo que en los institutos de formación se pretendía. Tanto en su faz administrativa, por eso la idea era vincularlo con la situación de nuestra faz productiva, como también en el campo de las enseñanzas pedagógicas nuevas que existen.

- **En tal sentido, nosotros estaríamos respondiendo a un perfil nuevo de docente que necesitamos?**
- Yo creo que sí, o sea, ese es el objetivo. Yo creo que se está cambiando la idea de docente como transmisor únicamente de conceptos, sino el docente como persona que es la mayéutica socrática, saca a la luz, hace que salga a la luz la capacidad que tiene la persona, y a través de eso se utiliza otras nuevas metodologías de trabajo. Ese es, me parece que ese es el objetivo fundamental.
- **Habría también, doctor, como tres modelos, si se quiere, formadores que se han ido dando en nuestro país y en nuestra provincia. Por ejemplo, hubo épocas o no se si Usted opina que siempre es la época de poner el énfasis del profesor como ejemplo moral. Después se insistió en el profesor eficientista o técnico, después se insistió en el profesor que forma competencias, que un poco Usted hacia referencia a esto. Usted diría que se mantienen esos tres modelos, es necesario mantenerlos o que habría que poner el acento en uno de ellos en particular, dadas las circunstancias que vivimos, y nuestro perfil de provincia.**
- Claro, nosotros siempre tendemos a hacer esquemas que nos ayudan a entender la realidad, pero no me parece que haya que elegir una escuela en contra de la otra. Eso me parece que es un mecanismo que utilizamos mucho y que no ayuda, ayuda a comprender, pero no ayuda después, uno no puede tomar decisiones a partir de esa división. Yo pienso que es bueno que el docente tenga autoridad moral sobre los chicos, parte de las competencias, competencia de ser una buena persona, eso no hay que descartar de ninguna manera, pero no alcanza sólo eso, se necesita que el docente, el docente no va a poder ser eficiente, no va a poder lograr la eficiencia en su trabajo sino logra que los chicos tengan competencias, porque la persona que salga a la vida necesita tener la capacidad de manejar problemas, la capacidad humana de ser optimista, la capacidad de poder llevar a cabo una idea, organizarse, y esto incide tanto la faz moral, incide la faz de competencias, como la faz de la eficiencia. Me parece que no hay que ser esquemático, digamos que un profesor se saque el saco de eficientista y

se ponga el saco de competente, de buscar las competencias saque el saco de profesor con autoridad moral, no, tiene que tener toda la ropa puesta para ir a clases y que el producto que salga, hablando en términos económicos, que el resultado que salga de la escuela sea una persona que aprenda a ser un buen ciudadano, sea una buena persona y que tenga habilidades, porque si no hay habilidades no hay vuelta, es decir, una sociedad en el siglo XXI, el desarrollo de las habilidades de comunicación, de creatividad, y demás son esenciales.

- **Hay un dicho que por ahí repite la gente, que era mejor la formación docente de antes. Usted lo habrá escuchado doctor...**
- Es como una teoría, siempre lo de antes fue mejor. Yo creo que en principio, primero no hay que ser..., tirar a lo viejo por la ventana, o lo viejo, o a lo viejo, o todo lo que puede ser anterior a lo que uno vive, siempre se tiene que rescatar, porque hay que cosas que perduran más allá de los tiempos, pero no pienso de que si la sociedad está cambiando y nosotros no cambiamos es porque algo falla. Uno tiene que adecuarse al cambio, el cambio puede ser una oportunidad, o puede ser..., uno ve el cambio y si uno no cambia habría un desfasaje. Entonces yo creo que, la formación docente si no se ha modificado, si no se modificaría, estaríamos en un error, eso no significa pensar que haya modelos o mecanismos de la formación antigua que si son útiles, porque en definitiva estamos tratando con seres humanos y hay partes que siempre son iguales, hoy y siempre. Al docente también hay que hacerle entender la responsabilidad que tiene, y en cuanto a eso, yo creo que no varió en ningún momento, no debe variar la formación. La responsabilidad de ser docente, de estar frente al aula, de transmitir conocimientos y de formar a los chicos, ese tipo de hacer consciente, auto-consciente al docente de lo que significa eso, y en eso estaría lo que es la moralidad de los actos como docente, yo creo que eso perdura y debe perdurar siempre. Ahora, si pensamos que todo lo viejo fue mejor, creo que es una equivocación, los cambios necesitan que nosotros nos adecuemos para perfeccionar la sociedad, que es más compleja, es más rica, y necesita de nuevos enfoques.
- **Si hiciéramos un balance y una evaluación de lo que el Gobierno Justicialista viene, en la Provincia de Salta, llevando a cabo en materia de Educación y concentrándonos en materia de Formación Docente, diríamos que hay logros y todavía hay deudas, doctor?**
- Seguro, seguro que sí. A mí lo que más tomaría como deuda, en realidad no sería tanto por la acción del Gobierno, que por supuesto puede tener sus fallas, sino por la situación de la Provincia, es decir, muchos años de falta de inversión en Educación hace que los cambios se hallan acelerado a tal punto que es como que uno no puede masticar todo de golpe, se han producido transformaciones buscando rápido transformar la currícula, rápido transformar la Formación Docente, y el Sistema no ha funcionado aceitado para eso, entonces se producen cortes, baches, problemas, debido no creo, no sólo a posibles errores que pueden haber en la implementación, sino básicamente a que no hubo un trabajo sistemático en Educación. Veníamos del año 95 en donde se promocionaba a los chicos con cuatro porque había huelgas docentes, veníamos de una

situación muy complicada y los cambios se han acelerado de tal manera que creo que hay grandes baches para trabajar, pero hay grandes aciertos. Primero, tratar de transformar la Educación como una prioridad, tratar de eso demostrarlo a través de volcar recursos, porque uno determina que algo es prioritario también cuando determina vuelca recursos a eso, un cuarto del presupuesto para la educación me parece un avance, me parece un avance la inversión que se hace en infraestructura, pero me parece que la rápida transformación de los contenidos, de la formación docente, de los institutos no hemos logrado tratar esa articulación, teniendo en cuenta que estamos hablando de recursos humanos, de personas, donde es, quizás, más fácil construir escuelas, desde luego es más fácil, que transformar nuestra cultura, nuestra mente.

- **Con respecto a..., toco un tema que en realidad el docente siempre lo presenta, el tema salarial...**
- Es terrible el tema salarial, es decir, la situación de los salarios docentes, y no sólo eso, no sólo que no se le sube el salario, sino que se le exige más trabajo. Esto es uno de los grandes temas que no ha sido solucionado, no sólo a nivel local, sino en general en el país, uno de los grandes temas, porque si nosotros vemos, no sólo en los institutos sino a nivel universitario, podemos trasladar también a las escuelas, porque en definitiva son centros educativos, pero en otros lugares que no existen los profesores llamados *ómnibus*, sino que están en una sola institución, que están investigando, recibiendo a los alumnos, teniendo tiempo para mejorar su pauta pedagógica, no es lo mismo que un *profesor ómnibus* que tiene que salir en horas a distintos lugares, que no le alcanza la plata, que no tiene para pagar la luz, que no puede tener su cabeza concentrada, que no conoce a los alumnos. Indudablemente podemos transformar mucho, pero el elemento clave del Sistema sigue siendo el docente y en eso yo no sé cuándo se pueda lograr una solución porque pasa por el esquema económico del país, pero creo que todo el mundo es consciente de que ese es un problema que no tiene solución hoy en día.
- **Una última cuestión Doctor, en la Provincia de Salta, el período militar termina como en el país en el año 1.983 y se produce en esa época la ganancia electoral del Partido Justicialista, donde asume el Señor Roberto Romero, desde allí hasta acá, salvo la referencia que Usted hizo al Partido Renovador una vez en el gobierno, ha sido el Gobierno Justicialista el que ha estado al frente de la política de la Provincia. Marcaríamos un contraste notable con respecto a l período militar, en cuanto a políticas educativas y políticas de formación?**
- Yo creo que, no conozco en profundidad, pero me parece que la política de los gobiernos militares eran conservadoras en el sentido de no buscar los cambios, de no darse cuenta, más allá sin hacer juicios de valor en todo lo que puede haber significado los contenidos de la Educación, sino en la faz de modificar un sistema porque ya estábamos viviendo en otras épocas, y creo que simplemente se dedicó a administrar la Educación, no a generar una nueva Educación.
- **Qué es el mérito de la Democracia?**

- Yo creo que la Democracia puso un poco más en el debate el tema, lo que tiene de bueno, una de las tantas cosas la Democracia es que pone en debate los temas. Y que al hacer que participe, a través del voto, en las decisiones la gente, hace que temas que antes estaban olvidados pasen a ser temas importantes. Cuando la Educación se vincula tanto con el trabajo, como hoy en día, todas las personas son conscientes de la importancia de la Educación y esto hace que, la Democracia lo puso en el tapete y eso es el primer paso para modificar algo, cuando uno reconoce un problema o lo ve. Antes el problema era simplemente administrar, no había una noción de que había que modificar nada y no era un tema que estaba en el tapete.
- **Bien, gracias doctor.**
- De nada, gracias a Usted.

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: LIC. VERONICA JAVI

FUNCION: Candidata a Diputada por el Partido Humanista. (Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Exactas)

LUGAR Y FECHA: Salta, 17 de Abril de 2001

- Soy militante del Partido Humanista . En las últimas elecciones que se hicieron aquí en el país, fui candidata a Diputada Nacional por la Provincia de Salta, y ahora, como vienen las elecciones en Octubre, estoy como pre-candidata a Diputada Provincial del Partido Humanista.
- **Eso es en tanto a datos y a filiación política. Nos interesaba ahora tener su opinión sobre la tarea del docente, el concepto de formación docente que se maneja desde la función estatal, y si vamos siguiendo la guía podríamos ir contestando los distintos aspectos.**
- La primera pregunta de la guía me plantea cual es la propuesta del Partido Humanista, particularmente en el área educativo-cultural. El Partido Humanista es un partido llamado de la Nueva Izquierda, que plantea que la Educación tiene que estar a cargo del Estado. El Estado debe hacerse cargo de la educación obligatoria, desde el primario y todo el secundario, tiene que ser gratuita además, hasta el nivel universitario. Hace hincapié, en los derechos de los docentes, en la importancia de un sueldo básico acorde a la canasta familiar, y además, a proyectos educativos, regionales o locales, en los que hay amplia participación de lo que se puede llamar comunidad educativa, que serían los padres, los estudiantes y las personas que trabajan en ese establecimiento. Podemos estar hablando de una escuela como de un instituto terciario o de una universidad. Estos proyectos tienen que atender a las particularidades regionales y tienen una estructura de organización que permiten que se planteen y que se diseñen estos proyectos con un fuerte acento en una evaluación periódica y continua de los mismos. Siempre mirando a los objetivos que se ha planteado la institución. Esta estructura, digamos así, participativa, de diseño, de puesta en marcha, de desarrollo del proyecto, y a su vez, de evaluación, se generaliza. Es decir, podemos partir de un proyecto aplicado a nivel de una escuela, ese proyecto después tiene que ser evaluado a nivel de jurisdicción, o sea, toda la jurisdicción evalúa lo que ha hecho desde el punto de vista de la educación y lo mismo a nivel nacional. Una cosa muy importante en el proyecto es la estabilidad en los cargos docentes. Los docentes tienen que ser docentes titulados, con un desempeño laboral a tiempo exclusivo. Es decir, la idea es que trabajen en un establecimiento y se dediquen a organizar su clase, siempre en el mismo establecimiento, y además, todo esto apoyado por el Estado. Otra cosa importante es la formación continua de los docentes, también, en el marco de un sostenimiento por parte del Estado y atendiendo a estas características, necesidades y problemáticas regionales. Obviamente que es el proyecto el que tiene que tomar estas características. Otra cosa importante del proyecto del Partido Humanista, para una ley educativa es la integración, por ejemplo, del discapacitado. Ese es un ítem bastante desarrollado. También plantea la formación Inicial a cargo del Estado y con un fuerte acento, también, en la formación universitaria.

- **En este sentido podemos ahora particularizar aspectos de la Formación Docente, ya que lo mencionó.**
- Esto también está relacionado con otra pregunta que viene más abajo. La cuestión de educación en la propuesta del Partido Humanista es fundamental, entonces, el rol del docente es fundamental en esta estructura de alcanzar consensos, de diseñar un proyecto, el docente tiene un rol importante, dentro de la comunidad educativa de la que forma parte. Es decir, además de un rol tradicional, digamos escolarizado, que el docente tiene que transmitir conocimientos, atenerse a un plan de estudios, enseñar tal asignatura, el docente va a tener un rol fundamental al tener que interactuar, al tener que vincularse con los padres, con los estudiantes y diseñar ese proyecto educativo. O sea, tiene un rol bastante más amplio, y más activo. Esto también tiene que ayudar a plantearse sus objetivos, va a tener que conocer la realidad para ver hacia donde se quiere ir, todas esas competencias que uno pone en juego al diseñar un proyecto.
- **Estaríamos acá respondiendo también al tema de las funciones específicas que le compete al docente, desde el punto de vista de la plataforma del Partido Humanista.**
- Exacto. Este sistema de organización, tanto a nivel de base como a nivel de jurisdicción, hace que el docente tenga un papel bastante activo. Va a ser fundamental en la estructura de Estado porque, por ejemplo, este tema de la evaluación que está muy presente en la propuesta, implica que el docente tenga que revisar su proyecto, tanto a nivel de la Unidad Educativa o si fuera la jurisdicción, ser capaz de formular propuestas nuevas, atender a los cambios que debieron hacerse. Una discusión que tenemos siempre es que esto, obviamente, produce lentitud en el funcionamiento, no podemos dejar de pensar eso. Otro desafío es lograr que el proyecto tenga un objetivo, tenga una dinámica y que se lleve a adelante, cumpliendo tiempos y cronogramas, como cualquier proyecto educativo.
- **Sí, de alguna manera, Licenciada Usted, está marcando diferencias entre el docente de hoy y el que según su plataforma política de pertenencia debiera actuar, debiera participar en la escuela.**
- Sí. La pregunta dice: “Usted cree que hay diferencia entre el docente de hoy y aquél de la época en que Usted concurrió a la escuela?. Contestar por sí o por no, y a que se deben las diferencias si las hubiere.” Yo primero contestaría que sí, que veo diferencias de cuando yo concurrí a la escuela. Ser docente era algo de jerarquía, tenía un peso social importante, incluso, no me gusta mucho decirlo pero lo voy a decir, el docente tenía una formación más sólida que sus alumnos, o el medio en el cual se mueven sus alumnos. O sea, generalmente el docente, si hablaba con los padres, tenía una formación, cualquiera sea el grupo de padres, tenía una formación que se destacaba del grupo de padres o de estudiantes. Hoy en día, por lo menos esto yo lo veo en la Universidad, las personas que quieren seguir un profesorado son de extractos sociales bajos, con situaciones socioeconómicas muy difíciles. Entonces la formación de esta gente, si bien pueden alcanzar su titulación, la formación general ya no es la que se observaba, sino que no tiene una solidez que se distinga.

- **Y si yo salgo del ámbito universitario y pienso en el docente de la escuela de EGB, por ejemplo, se mantienen también estas diferencias?.**
- Yo creo que sí, que sí, y justamente, así como está planteada la formación docente y nuestra educación general, lo que observo es que hay brechas, que se están separando los niveles y que las clases sociales se están reproduciendo. Obviamente, la clase social alta se reproduce en sus escuelas, en sus ámbitos, en sus universidades., y sin embargo, la movilidad que existía antes entre clase media típica, en la Argentina ya no está por ejemplo, y lo que existía la posibilidad de acceder a un estudio ya no está. Ya eso es como que las ofertas se han ido acomodando y existen brechas entre ellas.
- **Sí, nosotros ya habíamos incluido parte de su respuesta en este aspecto, si quiere agregar algo...**
- Sí, yo quería decir que la pregunta es ‘ cuál es la importancia asignada en la plataforma del partido a la educación, al sostenimiento de la educación’. El Partido Humanista tiene varios puntos, el más importante es el ser humano como valor central, y otra serie de puntos. El último de los cuales, que figura en último lugar es el tema de la educación, pero sin embargo se resalta que éste es un tema prioritario, que cualquiera de los puntos, incluso el primero, tener al ser humano como valor central, sin un desarrollo adecuado de lo que es la educación, y sin un sostenimiento de un proceso educativo con las metas que propone el Partido Humanista, no se puede llevar a adelante. O sea. le da una importancia fundamental. Después viene la pregunta en la cual me pide que orden cual de los mandatos debe cumplir el profesor de EGB y el Polimodal.
- **Tenemos varias alternativas para elegir y ordenar. Se ha pensado perfiles de docentes, porque la comunidad se manifiesta a veces con un docente que debe sostener dominio de contenidos, o quizás más bien, se interesa por el modelo de ética y valores, o quizás, ser ordenado y disciplinado, en este sentido queríamos su definición también.**
- Un poco atendiendo a la propuesta del Partido Humanista, mezclada, obviamente, con el sesgo personal, yo lo pondría así. En primer lugar, el modelo de ética y valores, pondría después el dominio de contenidos, después enseñar a ser solidario, enseñar a ser competente, y en último lugar, en el mismo lugar, imponer orden y disciplina, creo que en la política, eso lo pondría en último lugar, pero los dos al mismo nivel. Después la pregunta es cual de estos mandatos responde, con mayor propiedad, a la intencionalidad política del Estado de hoy y explicar esto. Digamos que una cosa es el discurso que aparece en los papeles, de los proyectos, de la ley, etc., y otra cosa es lo que llega a dar.
- **Manejémonos más bien con el terreno de los hechos. Digamos, en el momento actual en qué se está poniendo el acento, qué se logra en definitiva con el alumno concurrente a clase.**
- Por ejemplo, no veo el modelo de ética y valores, no lo veo. En cuanto a las competencias, se alcanzan algunas competencias, y también algo del dominio de contenidos. Yo creo que creer en la política no se alcanza, ser solidario tampoco se ve.

Y digamos sí algo de imponer orden y disciplina. Más que imponer, una capacidad organizativa del docente. En eso creo que se logra algo, no tanto como orden y disciplina, sino una capacidad de organización, del manejo en la institución, de manejar el grupo con los chicos. Después la otra pregunta es “cualquiera enseña o es docente? o es preferible que provenga de antecedentes de clase social que lo respalde?”. Un poco ya lo discutíamos antes. La plataforma del Partido Humanista, obviamente, así como está planteada, nos da la posibilidad de que cualquier persona pueda ser docente y esa es la idea, del que tenga un proyecto de vida asociado a la docencia, con su formación, ya desde la Educación General Básica hasta la universitaria o terciaria que le dé su título, que le permita ser un docente que se desempeñe satisfactoriamente. Después una pregunta, si la formación recibida de los profesores de Nivel Medio asegura la calidad de la educación para los alumnos salteños. Yo digo que no porque son muchos los problemas. Un poco me parece que la formación docente no está articulada en cuanto a sus contenidos, que tenemos problemas que arrastran los estudiantes desde antes de ingresar a un profesorado, que necesitan su formación de contenidos asociados a su asignatura de base, que sea más sólida. Yo trabajo en Exactas, así que el tema de laboratorios, por ejemplo, es un tema recurrente cuando hablamos de formación docente. Un docente de Química no ha entrado nunca a un laboratorio por ejemplo. Eso se observa como un fallo muy grave. Hay problemas incluso en alcanzar el dominio de contenidos de las asignaturas y el tema de la formación general que también es de base. Allí tenemos toda la situación provincial y nacional, esto de que se destina la plata a la formación docente que en realidad quedó por anulado, y que lo que se hizo no alcanzó a reforzar esta formación del docente. Quedó un poco desarticulado en el fondo, como que las bases no han tenido suficiente participación, que ha habido reticencia, que la gente se ha sentido como haciendo muchos cursos sin saber muy bien porqué.

- **Faltaría como un nivel reflexivo de los colegas.**
- Sí
- **De revisar. De repente venían también muy dependientes de un sistema estatal que a lo mejor no se movía mucho, se me ocurre pensar.**
- Si en los Terciarios yo escucho mucho decir que ellos no tienen participación en lo que se hace, que las cosas vienen un poco manejadas y que ellos se deben atener, que los cambios han venido de arriba y que a veces se cambian las cosas en los papeles y que en realidad, profundamente, no se ha cambiado. Nosotros ahora desde la Universidad, queremos que se revise que es lo que se enseña en el Polimodal, pensando que es lo que va a estudiar después, ya sea un profesorado o un universitario cualquiera. Ahí falta integración, articulación perdón, no integración, articulación sí, o sea, qué se estudia en Polimodal y EGB3, pensando en lo que viene después, y tenemos problemas en las asignaturas de base.
- **Me parece Licenciada, que Usted está haciendo una relación entre el fortalecimiento de la educación en el niño, en la edad de joven, y la calidad que se obtuviere en su formación docente si ésta fuera la carrera que elegiría. Fortalece la educación, por tanto mejora la calidad de la formación docente.**

- Sí, porque nosotros tenemos aquí tres profesorados en Ciencias Exactas y tenemos estos problemas. El alumno viene con estos problemas. Eso no quiere decir que nosotros tengamos que sentarnos a analizar esos problemas y nada más, implica todo otro trabajo desde la Universidad, pero la pregunta me está planteando eso, la calidad de la educación que los alumnos salteños están recibiendo. Y además, yo creo que hay una especie de fragmentación, lo veo así, en los programas, no tiene una formación integral el joven.
- **Incluso en la Universidad?**
- Incluso en la Universidad.
- **Por ahí, una metodología muy contenidista?.**
- Sí, sí, es difícil que los profesores piensen un programa que está, por supuesto, insertó en un plan de estudio, que sea más flexibles, que atiendan cuestiones fundamentales, uno se para un poco porque el punto que sigue me dice “ubicándonos en la realidad actual, en qué centraríamos un programa de formación docente. Y así que a lo mejor pueda yo pensar más o menos, algunos puntos, en qué objetivos pondría el acento. Pensando un poco en esto, me parece importante que el profesor tenga un buen manejo de contenidos específicos de base. Es decir, contenidos importantes, núcleos y que los maneje bien. Además de estos contenidos de base, un manejo de contenidos específicos, pero actualizados. Al estudiante, al chico de hoy no lo podemos seguir tratándolo o trabajándolo en clase o presentándole problemáticas de la asignatura. Pero hablando del Siglo XX, principios de siglo, me parece muy importante que los temas estén actualizados.. Otra cosa que tenemos que tener en cuenta es atender los intereses de los estudiantes, que tratar de ver cuales son los intereses que trae el estudiante y atender específicamente esos intereses. A veces los chicos no tienen muy en claro que es lo que van a ver con la carrera que están haciendo. Entonces, en este profesorado lo tenemos que motivar viendo estos intereses y orientarlos. Pero yo me refiero más que nada a darle respuestas a estas inquietudes, no atenernos a lo que nosotros creemos con el contenido, movilizar un poco esa parte.
- **Tiene relación con la plataforma humanista de su partido.**
- Bueno, se supone que nosotros vamos a poder diseñar los proyectos y que ahí van a poder participar los estudiantes y que esto va a ser evaluado en forma periódica y continua. Entonces se pueden hacer aportes, se pueden hacer cambios, no atenernos, sí en esto que digo del manejo de contenidos específicos de base, es el núcleo que también puede ser revisado, obviamente, pero eso tiene que ser una cosa fuerte, pero mirando los intereses de los chicos. El otro punto era mantener la enseñanza de las Ciencias Básicas con fuertes vínculos en la problemática regional. Además de estos intereses de los estudiantes, centrar la formación docente en la problemática de la región, de manera que haya un compromiso, una motivación extra, una inserción más apropiada con el medio. O sea, no sufrir la realidad, después como docente, sino asentarnos en nuestra realidad y desde allí enseñar tal disciplina, me parece a mí. Y también una cosa que me parece importante hoy en día, porque a veces estas plataformas de izquierda suelen verse como rígidas o aisladas de lo que está pasando. Sin embargo, que se pueden lograr que los docentes sean dúctiles y lo más importante

es que tengan la capacidad de aprender a aprender, más que tener una receta de la asignatura, que sean capaces de aprender a aprender, porque entonces allí vamos a poder actualizarnos, vamos a poder plantearnos objetivos vinculados a lo regional. Vamos a poder participar en alguna investigación de base, por ejemplo, de algún problema interesante que haya en nuestra ciudad, en nuestro municipio. Y nos ayude a que la ciencia... y que podamos apropiarnos de los principios científicos, de la forma que tiene la ciencia de desarrollarse, porque muchas veces nosotros estamos separados. Por ejemplo, hablando de Física, enseñar Física en Salta, en Argentina, muchas veces parece un imposible, muchas veces parece simplemente de libro y pizarrón, porque lamentablemente nosotros acá no tenemos acelerador de partículas o esas cosas que uno les enseña a los chicos en el desarrollo de los contenidos. Pero si lo hacemos de un punto de vista regional, tratando de dar solución a algún problema de la zona, con proyectos donde uno ponga en práctica los modos de hacer de tal ciencia, creo que va a ser una ciencia apropiada. El alumno va tener el aprendizaje significativo del que hablamos, va a tener un contenido especial para él esta asignatura. Eso me parece muy bueno, aprender a aprender, estar abiertos a los cambios y trasladarlos a este proyecto. Yo creo que serían los puntos básicos del programa formativo docente.

- **Licenciada, muchas gracias por su atención.**

ENTREVISTADO: Licenciada Magdalena Barreiro de Monico

LUGAR Y FECHA: Salta, 11 de Abril de 2001

FUNCION QUE DESEMPEÑO: Directora General de Educación Superior

PERIODO: 1987- 1990/91

GESTION DE GOBIERNO: H. H. Cornejo – Partido Justicialista

- **Buenas tardes, Licenciada.**
- Buenas tardes, ¿cómo está Usted?
- **Queríamos tener su opinión, en cuanto Directora General, sobre el Programa que llevó a cabo cuando estuvo como Directora y al frente de una institución que fundamentalmente hizo el fomento o propulsión de la Formación Docente, y a su vez, suponemos que, desde luego, respaldada por una gestión de gobierno de un período democrático.**
- Sí, exacto. Yo cumplí la función a partir del año 1987 hasta 1990, '91 en que después paso a otras áreas. Estuve como Directora de Enseñanza Superior en esos momentos, y me tocó una época, podríamos decir, un poquito brava de la Dirección, convulsionada, un período convulsionado tanto en el área docente como en el educativo. Yo recibo una Dirección que hasta ese momento venía con mucho empuje, la política era crear institutos en el interior, de cualquier forma, de manera que el interior también tuviera oportunidades. Por un lado esto es favorable, pero por otro lado, desfavorable, como todo docente sabe, porque se crearon Institutos en lugares donde no contábamos con el elemento principal, si vamos a formar carreras docentes, que son los docentes que se hacen cargo. De un relevamiento que yo hice, en el Interior, la mayoría de las personas que estaban a cargo de las cátedras de Carrera de Formación Docente eran bachilleres, no les digo profesionales de otras áreas, sino bachilleres, lo cual me llevó a mí, primero, a tratar de hacer un proyecto junto con mi grupo de trabajo, un proyecto, primero, de cómo ordenar las carreras. Los Planes de Estudio que encontré en la Dirección diferían respecto a la misma carrera entre un lugar y otro, y en segundo lugar, algo más grave, muchos de esos Planes de Estudio no estaban conformados totalmente. Me dio la impresión de que eran armados por los supervisores, a medida que se iba pasando de un curso al otro. De manera tal que el alumno empezaba su carrera y habían casos donde habían hecho hasta 45 materias y todavía no se podían recibir. Entonces, fue un poco *tierra de nadie*¹ la Dirección de Enseñanza Superior en ese momento, tratamos de homologar algunos Planes de Estudio, con los problemas consabidos que trae al interior, cuando uno cambia las modalidades. Por otro lado, no había una base primera, no existía un Reglamento de la Dirección de Enseñanza Superior, ni un Reglamento de Concurso. Así que nos abocamos a trabajar con los representantes de los distintos gremios en un Reglamento de Concurso y en un Reglamento Interno, un reglamento de la Dirección de Enseñanza Superior aplicable a todos los establecimientos. Tuvimos en un principio apoyo del Ministro, del Gobernador, pero posteriormente, cuando ya se sanciona todo eso, sé que quedó todo ahí, dividido. Tal es así, que mientras estaba

¹) Tierra de nadie: proverbio que alude a la impropiedad de un programa coherente de acción educativa en la Dirección Gral. de Enseñanza Superior, en el período en que se desempeñó la Entrevistada.

ocupando, hace poco, el cargo de Consultora en el Ministerio de Educación, me doy con que no se aplicaba el Reglamento de la Dirección y el Reglamento de Concurso, que se continuaba designando a los docentes *a dedo*² y que continuaban, incluso, los mismos rectores. Sacamos, reflatamos eso, le entregué copia de los reglamentos aprobados en su oportunidad a la Directora de ese momento y pude ver, con bastante beneplácito que a fines del año pasado en algunos Institutos Superiores ya se llamó a concurso a los Señores Rectores. Yo considero que lo primero que hay que hacer es *arreglar la casa*, y entonces, si no se arreglaba la Dirección de Enseñanza Superior, mal podemos arreglar los Institutos. La mayoría de las carreras eran formadoras de docentes, qué problemas tenemos?. Aparte de no tener docentes a cargo, las materias en sí, es decir, el programa, no estaba pensado, podríamos decir, de una forma armónica, pensado hacia formar un formador de personas. Entonces, yo podría puntualizar, uno de los graves errores, de las graves falencias que noto en los docentes en este momento, tanto de la Enseñanza Primaria como de Polimodal, es que son, en vez de formadores, repetidores y exigen al alumno ser repetidores de conocimientos que se encuentran en cualquier libro. Yo creo que la misión del docente va más allá, es sembrar la semilla y hacer que cada uno saque su potencialidad. Es decir, todos son capaces, yo les doy como docente el indicio, y una vez que ellos toman esa semillita, dejarlos elaborar. El buen docente no es aquel, en mi forma de ver, aquel que exige que el alumno le repita *como un lorito* todo lo que él quiere, incluso en algunas materias que podrían ser un poco más conflictivas, como son Historia, Instrucción Cívica, que a veces el alumno consulta cierta bibliografía que no es la que el docente sigue, entonces le dice no, está mal, en vez de preguntarle, el docente, por qué afirma eso. Y que el alumno sepa desenvolverse y sepa defender eso. Lamentablemente en estos tiempos, yo creo que sufrimos de una falencia grande. No tenemos docentes en el amplio sentido de la palabra, hemos formado persona que transmite, repite y exige que repitan.

- **¿Nos faltaría el docente reflexivo?...**
- Nos falta el docente reflexivo, el docente amplio, el docente que, por ejemplo, permita que el alumno tenga sus diferencias conceptuales, siempre que todo esté bien reflejado, que el alumno sepa razonar, sepa interpretar. Un ejemplo de alumnos que no han estado de acuerdo, tenemos en la Antigua Roma a los famosos filósofos, vemos nosotros como Sócrates, Platón y Aristóteles, no es cierto?, todos abrevaron la misma fuente y son tres líneas distintas. Eso nos refleja que cuando el alumno, a pesar, de que no está dentro la misma línea del profesor o del maestro, sobresale, eso nos refleja que el docente es excelente, porque supo sembrar la semilla.
- **Ahora, esto sin duda, como Usted lo marcó, Licenciada, tiene relación con el programa de Formación...**
- Claro, tiene muchísima relación con el Programa, con los objetivos de formación, porque yo creo que ante todo se debe aprender a formar docentes. Tenemos una materia muy en deuda con nuestra sociedad, que es justamente, que no supimos formar

²) A dedo: expresión que alude al atributo de los jefes o políticos de decidir quién va a ocupar los cargos, independientemente de considerar sus titulaciones o antecedentes.

docentes, que no supimos formar formadores. Esto se nota actualmente, en los egresados, incluso se nota muchísimo la diferencia, pongo un ejemplo, entre el Maestro Normal Nacional egresado hace años. A pesar de ser una carrera secundaria, con el docente del Profesorado para Enseñanza Primaria, hay una diferencia total. A pesar que el profesor para Enseñanza Primaria se forma en un nivel Superior. Sin embargo, hay algo que le falta. Y a parte falta una cosa, otro ingrediente muy importante, que es la vocación. La vocación, ese ingrediente que muchos han dejado de lado por necesidades económicas, porque es una carrera más corta, porque no sé, no se ha pensado en que realmente, debe existir una vocación para ser docente y una condición psicológica del futuro docente, que hay que tener muy en cuenta. Yo recuerdo, cuando ingresábamos a tercer año, del segundo o tercer año para ser Maestra Normal Nacional, nos hacían rendir un examen psico-físico, donde aquellos alumnos que -podían ser muy inteligentes, muy capaces, pero si no tenían las condiciones adecuadas para estar con 45 alumnos, 50 alumnos, porque los cursos numerosos siempre han existido-, si no tenían la vocación auténtica no se le permitía seguir dentro del Magisterio y se los mandaba a un Bachillerato o a un Comercial. Posteriormente, cuando se abren los Institutos de Enseñanza Primaria, Profesorados, todo lo demás, se sacan esos exámenes, porque dicen que todo es democráticamente -mal enarbolando lo que es Democracia- porque la igualdad de oportunidades es para todos, pero en igualdad de condiciones. Entonces, si yo no tengo condición para ser docente, estoy haciendo daño, por qué?, porque es como darle, pongámosle así un ejemplo, un bisturí a alguien que no ha estudiado Medicina. Con un agravante grande, nosotros estamos trabajando con seres que están en pleno proceso formativo, si no sabemos trabajar con ellos, los deformamos para toda una vida. Para mí, no es que lo voy a moldear, es otro error de muchos docentes que dicen *“el docente toma arcilla y moldea”*, no, el niño no se moldea, al niño hay que sacarle, hacerle aflorar todo lo positivo que tiene, todas las aptitudes que él tiene.

- **Y en el caso, Licenciada, del maestro normalista que Usted señalaba, además de la vocación, ¿qué nota Usted, qué diferencia, en el otro docente de nivel Superior?**
- En la misma formación, en cuanto a conocimientos. Yo no sé por qué, si estos docentes tienen más materias, por qué lo manejan, hay docentes, que por ejemplo al alumno le dicen, en Séptimo Grado - y yo lo pude comprobar en excelentes colegios de nuestra Capital- *“mira, este tema no te lo enseño porque ya te lo va a enseñar la Profesora de Lengua o el Profesor de Matemática en Primer año”*, porque ella no lo maneja, entonces quedaron ahí limitados. Me da la impresión que no han profundizado ni siquiera los conocimientos, que hacen una carrera sin llegar al conocimiento, pocas horas de práctica.
- **Entonces, decíamos que puede darse que el docente no domine el conocimiento.**
- Exacto.
- **Mientras que el normalista tendría esa preparación, habría recibido....**
- Han recibido una preparación, yo creo que por un lado se le exigió dominar los conocimientos. Desde Tercer Año se hacía prácticas, primero observaciones, y luego

prácticas permanentes, tuvieron muchas horas de práctica con los distintos grados, en donde la práctica la hacían con observación del Profesor de Pedagogía y Práctica y maestros de grado. Incluso, en muchas ocasiones el alumno de Cuarto o Quinto Año, cuando faltaba el docente de Grado, en vez de tener un suplente, mandaban al alumno. Entonces lo *fogueaban*. Y se obligaba a que el alumno esté preparado.

- **Claro, Usted toca ahí el tema del período de práctica o residencia. Tengo entendido que en el Nivel Superior también ha tenido sus dificultades, ...**
- En el Nivel Superior, Práctica y Residencia tuvo sus dificultades, tiene sus dificultades, no llegan a una cantidad de horas suficientes para que el docente esté capacitado en el manejo del alumno, porque es muy distinto leer, leer, leer, y ver si yo puedo eso transmitir. De qué manera voy a despertar el interés en el alumno, cómo voy a preparar mis clases. Un error que noto en..., dicen se eliminaron papelerío, burocracia y todo lo demás, si yo no hago una planificación, de qué manera puedo saber cómo voy a desarrollar los temas o el programas y en qué tiempo. Entonces, yo creo que siempre el docente tiene que planificar sus clases, tiene que tener su tiempo de preparación, tiene que organizar todo de manera que durante el año lectivo pueda ir haciendo algunas modificaciones de acuerdo al nivel del grupo que le ha tocado, ir preparando, viendo si puede insertar más conocimientos, menos conocimientos, dónde hay falencias, dónde tengo que apuntar, dónde están las lagunas que trae el alumno de años anteriores.
- **Licenciada, yo observo que, cuando Usted hace referencia al programa de trabajo estamos acentuando el nivel de calidad con que se atendió (en la época en que Usted estuvo) al programa formativo, se revisó, se analizaron las fallas y se intentó mejor la organización, la calidad., etc.**
- Exacto, la organización. Se intentó mejorar, incluso se crearon, se revisaron algunos planes, empezamos a rechazar esos Profesorados de tres o cuatro orientaciones, donde por ejemplo, el Profesor de Matemática era de Física y de Química, cuando Química no tiene relación con la Matemática, o un Profesor de Biología, Física y Química, que es totalmente descabellado porque tenían dos o tres materias de cada cosa, no es cierto?. Siempre se ha pensado, a pesar que el Interior y algunos funcionarios también opinaban de que no, mejor darles más salidas laborales, hicimos bastante resistencia a hacer ese tipo de programa, porque considerábamos que no se podía engañar al alumno, hacerles creer de que ellos estaban tan capacitados para dictar tantas materias, cuando en realidad no sabían una sola.
- **Claro, este tema también, observo de acuerdo a las entrevistas, este tema de que el que ingresa al Instituto Superior formador, en realidad está pensando en la posible y pronta ubicación laboral.**
- Exacto. En una posible y pronta ubicación laboral y buscan carreras cortas que puedan trabajar en seguida. Incluso uno de los problemas que tuve yo cuando estuve en la Dirección Superior fue que el Instituto Superior Profesorado para Enseñanza Primaria, acá en Capital tenía las materias por promoción, (materias fundamentales), le quitamos la promoción a todos. Entonces se me levantaron los alumnos, los profesores, como

podía ser que la gente que trabajaba, que estaba yendo a ..., había, hay un error bastante grande en la concepción, son gente que trabajan y como trabajan no pueden ir a la Universidad, por lo tanto cómo le voy a exigir. Entonces les dije no, hay un error, el Instituto Terciario no significa que tiene que ser de menor calidad académica que una Universidad. La diferencia entre Universidad y el Terciario Provincial es que uno depende de Nación y el otro de la Provincia. Entonces me discutían, no porque el otro era carrera cuaternaria y todo lo demás. No les digo, no es así, porque cuaternario es el Doctorado, y yo estaba haciendo también un terciario, primero, segundo, tercero. El nivel tiene que ser lo mismo académico. Nada más que uno va a la Provincia y otro va a Nación. Con esto tengo que luchar muchísimo, porque todavía sigue esa concepción. Y en cuanto por ejemplo, a mí, el docente de enseñanza media, aparte de dominar su materia tiene que ser un ejemplo, porque está tratando con adolescentes que buscan modelos. Entonces, ante todo, yo creo que puede ser consecuente con él mismo y congruente en su accionar. Yo no puedo decirle una cosa a mis alumnos cuando yo no estoy cumpliendo, no puedo exigirle a ellos ciertas normas cuando yo no las cumplo, no puedo ponerlo un reglamento dentro de mi clase si yo hago todo lo contrario. Entonces, primero, debo ser el ejemplo como docente, y luego por supuesto cumplir todas las expectativas. Ser amigos de esos jóvenes que necesitan la palabra amiga, pero sin perder el dominio del alumno. Porque hay docentes de enseñanza media que creen que, bueno, ponerse a la altura del alumno, ser un amigo más, ser amigo significa entrar dentro del juego del alumno, chacotear, y yo creo que el amigo no es eso. El docente, que se hace respetar, que sabe comprender a su grupo, que está cuando sus alumnos lo necesitan y que está sobre todo, no en la hora de clase, por ahí sale un alumno que dice *"profesora, yo quiero hablar con Usted"*, y uno le dice *"no, estoy apurado, estoy corriendo al otro colegio"*, problema del profesor ómnibus y a lo mejor ese alumno tenía un problema que no se animaba hablar con nadie. Entonces, o cuando un alumno se acerca con un problema personal, no decirle *"mira, no es problema mío, no es mi materia"*, sino saberlo escuchar. Porque estamos con jóvenes que en este momento están pasando una crisis muy grande, una crisis de transferencia le llamo yo, porque es la crisis de la generación nuestra que se la hemos transferido a estos jóvenes que les está tocando vivir una época muy, muy difícil y muy distinta a la nuestra. Entonces, yo creo que el docente, sobre todo, tiene que aprender a estar con sus alumnos, tiene que aprender a ser ejemplo, y volver sí, ejemplo moral, aunque muchos dicen lo moral es una palabra pasada de moda, lo moral nunca va a estar pasado de moda.

- **Si nosotros pudiéramos evaluar la formación docente, claro que no sé si poder decir, Profesora, durante todo este período, desde la creación de la Dirección de Educación Superior hasta acá o si tendríamos que hacer parcelas, podríamos decir que ha intentado crear docentes de calidad, pero que ha tenido dificultades para lograrlo, que eso nos ha pasado como Provincia?...**
- Exacto, como Provincia, yo creo que la creación de estos institutos fue muy loable, intentó. No se hizo un estudio de mercado, por lo tanto se contó con malos profesores, en un principio, estamos pagando esas consecuencias, porque usamos gente que no estaba capacitada para capacitar a quien tiene que capacitar a los niños y a los jóvenes. Yo creo que ahora se tiene que revertir y se está revirtiendo en muchos casos, de manera..., por supuesto, tenemos que esperar diez años, por lo menos, para empezar a

ver los frutos. Yo calculo diez años, antes no porque hay que hacer todo un reciclado de todos los docentes.

- **Bien, en este sentido, nos ha encontrado la circunstancia actual con que se ha limitado la carrera de Formación Básica, o sea, la preparación de Maestros. ¿Estaríamos de acuerdo con que se haya limitado?**
- Yo estoy de acuerdo que se limite, incluso yo estaría de acuerdo, incluso, que se limite toda la Formación Docente en estos años, se replantee los objetivos, se replanteen los planes de estudio, se reciclen los actuales docentes, es decir, no se sigan formando, hay muchísimos, sino que se reciclen, aunque esa palabra no es la correcta. A los docentes que tenemos ahora, se los obligue, incluso, que se le dé un año sabático de formación para que estos docentes estén capacitados como corresponden y recién empezar a formar nuevos docentes.
- **Bien, si lo tomamos como acción de Estado, ¿diríamos que el Estado está favoreciendo?, o qué pasa con la calidad?**
- En este momento, pareciera como que en algunos estamentos existen esos llamados de atención sobre la formación docente, hay algunas intenciones, pero yo no estoy muy convencida de que esos llamados de atención sean señales fuertes que quieran cambiar la educación y la formación docente. Todavía falta mucho, y yo creo que vamos a tener que pelear bastante para que se incentive el accionar y se den cuenta, quienes tienen en este momento la lapicera, que hacer educación no es fácil y que es una cosa, es una obligación de todo político dictar normas de política educativa coherentes, para formar realmente el hombre argentino que nosotros necesitamos.
- **Y por último, ¿señala también el tema salarial, no es cierto?, que Usted mencionó...**
- Exacto, primero hay que jerarquizar al docente, porque si no jerarquizamos salarialmente al docente no vamos a tener personas que puedan comprar libros, que puedan estar actualizados permanentemente. El salario no les alcanza para vivir, por lo tanto, un docente no puede ir a comprar las últimas publicaciones y estar actualizado. El docente tiene que estar permanentemente estudiando y actualizándose.
- **Tarea de Estado, entonces.**
- Tarea de Estado.
- **Muchas gracias, Profesora.**
- No, al contrario.

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: Ing. Carlos Herrando

CARGO O FUNCION: Secretario General del Partido Humanista

FECHA: 26 de Junio de 2001

Hoy 26 de Junio de 2001 entrevisto al Ing. Herrando por su filiación en el Partido Humanista y por tanto representante de la expresión política en la provincia, de un partido alternativo. Se desempeña además como docente en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Salta.

- **Buenas tardes, Ingeniero.**
- Buenas tardes.
- **Ing., por favor si podemos completar 'cargo o función política', con respecto al Partido, tema que está en completa vigencia, no es así?.**
- Sí, evidentemente. Yo tengo 46 años (próximo a cumplir los 47), soy Secretario Gral. del Partido Humanista en Salta y este cargo lo desempeño desde el año 99, ratificado hasta el 2002. Y soy candidato a Senador por el Partido Humanista.
- **Gracias, Ing. Puede, por favor, hacernos un breve relato de la propuesta de su Partido centrándonos luego en el área educativo-cultural?.**
- Nosotros, en esta área proponemos un nuevo paradigma desde el punto de vista educativo-cultural. Tiene que ver con aspectos fundamentales del ser humano: proponemos una educación integral humanista. De por sí esta nueva propuesta es -a diferencia de la conservadora y de la reformista o progresista actual, es transformadora. Nosotros pretendemos la transformación educativa en su totalidad. Esta transformación tiene que ver con cuatro o cinco pautas claras. Una de ellas es que la educación tiene que ver con la comunicación del educando y del educador consigo mismo y con los demás. Esa comunicación está relacionada al sentir cotidiano como ser humano en sí, es decir de la propia existencia. Y no con el simple quehacer mecanicista cotidiano, que se responde frente a los estímulos de una forma mecánica y hasta a veces incoherente. Otra de las pautas es que esta educación tenga un manejo armónico corporal, lo que está relacionado a toda la estructura psicofísica del hombre. También otra de las pautas es el pensar coherente, que se refiere básicamente a que ésta es la raíz de la mecanicidad de la situación de los educandos y de los educadores del sistema de vida de hoy. Para nosotros, el pensar coherente es el sentir, el pensar y el actuar en la misma dirección. Cuando una persona piensa una cosa y siente otra, su conducta es contradictoria. Al revés, cuando siente una cosa de corazón y piensa de manera distinta, su conducta también es contradictoria. Así hablamos de sí mismo, hipocresía en distintos grados. Por último está la conducta incoherente que es cuando se siente y se piensa de distinta forma o sea no se siente ni se piensa y su conducta es una estupidez. Decimos que este pensar, sentir y actuar en forma dispar es la raíz de la violencia. La violencia se genera por la contradicción humana. Mientras más groseros son los deseos de las personas, más violenta

y contradictoria es. Entonces nuestra propuesta es: superar el deseo, superar la violencia. Cuando hablamos de deseo no estamos refiriendo a las aspiraciones del hombre por encima de las necesidades básicas. Entonces, la raíz de la violencia genera en las personas una mala formación desde la niñez hasta su potencial desarrollo como persona activa en la sociedad.

- Otra de las bases es que el desenvolvimiento emotivo y la expresión creativa del hombre deben estar armonizadas con el aspecto psicofísico del ser humano.
- Estas cuatro o cinco pautas deberían ser -para los humanistas- los pilares de aquello que hemos llamado nuevo paradigma para la educación integral del ser humano.
- **En ese paradigma Ud. -de acuerdo a lo que va mencionando- hace advertir cómo la figura y la preparación del formador docente tiene que variar -seguramente- respecto a las pautas con que se lo está formando hoy. Y cuando menciona la violencia, los hechos de los últimos tiempos, nos están mostrando que -precisamente- tenemos un recrudecimiento de -como Ud. decía- la contradicción en los sujetos y eso a su vez repercute en la respuesta, que no debiera ser mecánica, del formador.**
- Efectivamente. Nosotros en esta última época estamos lanzando campañas para la educación por la no violencia. Estamos instrumentando esta educación para la tolerancia y la no violencia en los distintos niveles: primario, secundario y universitario. Y, dentro de cada establecimiento, a nivel docente -o sea con sus pares- y a nivel de alumno. Por qué?. A nosotros no nos han enseñado a no ser violentos. Este sistema donde hemos nacido, donde nos hemos desarrollado, educado, es un sistema violento. Nos enseñaron a ser cínicos, hipócritas y hasta a veces estúpidos. No nos enseñaron una herramienta clara y básica para ser coherentes, para pensar, sentir y actuar en una dirección. Es así que tanto los educadores actuales como los que se van a educar en este sistema, *de entrada* saben ser contradictorios. No saben ser no unitivos, no saben ser coherentes. A la coherencia hay que intencionar para lograrla. Porque justamente si hay un contrasentido de la mecanicidad es la intención y si hay algo que caracteriza al ser humano de todo el resto de la vida en este planeta es la intencionalidad.
- **El docente, cuando se está formando, lo hace en una institución pública o privada. Pero ya cuando está actuando 'depende' del Estado. Es una profesión más bien dependiente del Estado. En este sentido el Partido Humanista sobre las funciones que el Estado le ha asignado al docente y está en acuerdo o en desacuerdo. Ingeniero?**
- Nosotros no tendríamos problemas, una vez instalados en el poder, en competir con la educación privada. Nosotros consideramos que es un deber indelegable del Estado la educación y la formación docente; porque competiríamos en calidad, desde el punto de vista del nuevo paradigma versus la educación tradicional que enseña las escuelas, colegios y la educación privada. Evidentemente que el rol del Estado es fundamental en Educación. Allí el Partido quiere -junto con la sociedad- preguntarse qué tipo de educación quiere para sí. Así, con esas consultas qué tipo de sociedad, de individuos queremos, así el gobierno -Humanista en este caso- instruirá al Ministerio de Educación, de tal manera que se lleve adelante y se vaya probando en la experiencia cotidiana el tipo de educación que la gente pretende.

- **El docente de antes -hablemos de los 50, de los 60, de los 70 era un docente de perfil más humanista que el que entonces aparece desde el 80 hacia acá, para compara épocas?. O se perdió?.**
- Yo creo que desde que empezó la educación conservacionista donde el docente instruye tan sólo y no forma al individuo, es anti-humanista. Desde ahí empieza la mecanicidad. Que se manifieste en la sociedad actual, digamos, ha cambiado el rostro, el rol, no ha transformado el interior del ser humano. O sea, ha continuado con la transmisión de conocimientos pero no con la formación del individuo, porque él no se ha formado desde el punto de vista humanista. Si hay algo que no ha cambiado ha sido -de fondo- la educación, sino de forma. Es decir, era -tal vez- una persona mucho más dura, más exigente, por así decir, más militar. La educación de hoy -si bien el docente es más amigo - pero se ha transformado en simplista, ha cambiado los roles educacionales, pero no el nuevo, de fondo, la formación que él debería llegar a lograr y que debería llevar al alumno. No digo que no ha avanzado. Sí ha evolucionado.
- **Cuando Ud. habla de la presencia del Partido Humanista en el poder, tengo entendido que si bien no hay representación en Salta, sí lo hay en el seno parlamentario de la Nación?.**
- Así es.
- **Y qué experiencia Ud. nos puede comentar del accionar político de los representantes de Partido, que acaso pudieren estar más en el área de educación, o .. casualmente ésa es la pregunta.**
- Bien. En realidad, nuestra representante legisladora Lía Méndez, es de la ciudad de Buenos Aires. No a nivel de capital sino de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí se han presentado siete leyes hasta el momento, de sesenta que tenemos en nuestras manos para presentar. Dos de ellas tienen que ver con la educación. Por supuesto, se ha presentado una propuesta de abolición de la Ley Federal de Educación porque es retrógrada -para nuestro punto de vista. Y también se ha presentado esto que llamamos una educación humanista integral. La propuesta ha sido presentada en el término de este año y ha sido pasado a estudio de Comisión de Docencia. Evidentemente que al tener una sola banca es difícil que la aprueban por cuanto carece de apoyo del resto de los legisladores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De todas maneras los antecedentes existen, están y están publicados.
- **Por supuesto, y además es la expresión de un grupo de ciudadanos argentinos.**
- Claro, claro.
- **En esta pregunta yo sí le voy a pedir Ingeniero que la observe; yo he marcado cuatro áreas de competencias, objetivos se decía en otra época... qué se quiere que el docente tenga en su formación y luego en su función. Para aplicar -de su selección-- con criterio de 1 a 5- una evaluación de que de acuerdo a los postulados de su Partido Ud. dice que debiera señalarse en primero, en segundo, en tercer término, etc.**

- Bien. En primer lugar no estamos de acuerdo con el EGB3 y el Polimodal. Pero, como tenemos que aceptar las reglas de juego y adaptarnos crecientemente, iríamos. Bueno, con respecto al *dominio del contenido*...
- **Perdón, quizás yo sólo le tenga que aclarar en este sentido que no está puesto en el sentido de Ley Federal sino para ubicarnos con respecto al docente dónde trabaja. Trabaja en lo que actualmente es el EGB3 y el Polimodal, Y a ver qué le pedimos a ese docente?.**
- Bueno, el *dominio de contenidos* debería ser importante. Y yo quiero fundamentar por qué. Para nosotros los humanistas los estímulos a los alumnos tienen que entrar por todos los sentidos, visual, auditivo, olfativa, manual, es decir los cinco sentidos externos y los dos sentidos internos, que normalmente no se los toman, la cenestesia, la sensación. Solamente el docente comprende o tiene la captación del 100 x 100 de conceptos cuando lo enseña otro. Uno puede *entrar* por todos los cinco sentidos externos, pero solamente va a lograr el 100 x 100 del concepto cuando ese docente o ese alumno enseñe a otro. Para nosotros eso es así. Por experiencia.
- *Modelo de ética y valores*. Nosotros estamos pautando que todo nuevo paradigma debería tener los siguientes valores: el ser humano como valor central (son valores universales); afirmación de la igualdad en todos los seres humanos; la diversidad cultural y personal por encima de cualquier otra postura; tendencia al desarrollo del conocimiento por encima de lo aceptado como verdad absoluta; la afirmación de la libertad de ideas y creencias y el repudio total a toda forma de violencia. Esos son los valores que se debieran tener en cuenta para una educación humanista. Por lo tanto, esto tendría que tener cinco puntos.
- **Como no.**
- *Enseñar a ser competente*. Bueno, yo creo que uno aprende junto con los alumnos. La experiencia está marcándonos que la enseñanza es a la par de los alumnos. El descubrimiento, la expresión, la actualización, tendrían que ser paralelas a quien educa, porque somos su ámbito y ese es el ámbito necesario para poder ser competente. Hoy en día la competencia desleal en la Universidad y en cualquier ámbito laboral es una contradicción de esta sociedad. Por lo tanto, con respecto a ese punto, habría que discutir qué es ser competente.
- *Enseñar a ser solidario*. Bueno, es un valor fundamental. Yo diría que deberíamos avanzar un poquito más a la solidaridad. Pero eso debería ser cinco o seis puntos también. Se debería hablar de *reciprocidad*. Yo doy a otro no para que ese otro vuelva a darme a mí sino para que ese otro de a otro. Sabe de dónde deriva el término solidaridad?. De la Revolución Francesa: igualdad, fraternidad, solidaridad. Bueno, eso hoy ya está cambiando. Deberíamos hablar si es una época de cambio (o un cambio de época), que sería otro tema también a hablar. Creemos que debemos avanzar más allá de lo solidario porque es una palabra que está sumamente gastada y mal usada. Deberíamos darle un nuevo valor, una nueva re-valorización, que tiene que ver con la reciprocidad.
- *Creer en la política*. De la Universidad, de los estamentos esclarecidos de esta sociedad deberían salir los políticos de la nueva civilización. Hoy se cree -equivocadamente- que el alumno no debería *meterse* en política. Todo lo contrario: el alumno debería saber qué es la política, para poder hacer una política sana; porque si nos encontramos en la situación

en que nos encontramos hoy es porque nuestros antecesores nos han *vaciado de contenidos*.

- *Imponer orden y disciplina*. Eso es retrógrado totalmente. El orden y la disciplina es una conducta del docente y no de imposición.
- **Bien. Vamos a la pregunta que tiene que ver con la realidad que se vivió en nuestro país en otra época y que quizás quedaron resabios en la provincia o todavía se observa. Ud. cree que cualquiera enseña o es docente o es preferible que provenga de antecedentes de clase social que lo respalde?**
- No, para nada. Hay una vocación, esa vocación se debe descubrir desde las primeras instancias del educando. El docente que educa debería estar formado para orientar y no dirigir, sino orientar a la expresión vocacional del individuo. Es muy raro aquel docente que tiene habilidad para orientar al educando (para) que tome contacto con los registros del pensar. Mire lo que le estoy diciendo. Justamente si hay algo en el ser humano que lo diferencia del resto es la *intencionalidad*. Esa intencionalidad tiene que estar manifiesta en el educador hacia el educando para orientarlo a tomar contacto con los registros del pensar. Eso descubre la vocación de servicio en su preparación, crecimiento y desarrollo individual. Por lo tanto es una cosa inherente al gusto, a la expresión. Creemos que no tiene que estar respaldado por los títulos que tenga sino más bien por la vocación de servicio.
- **Y cuando Ud. observa el panorama del trabajo educativo en la provincia de Salta, cuyos egresados son los que recibimos luego en la Universidad, Ud. diría que los profesores del nivel medio están trabajando para asegurar la calidad de los alumnos salteños, o habría rasgos de deficiencia, que quizás pasen por su mala formación?**
- Yo no creo en los bandos. No echaría 'culpables'. Los docentes de hoy están en una feroz competencia inhumana pero no tal vez por ello en sí misma. Hay algunos que sí, tienen una vocación competitiva feroz por el único valor que tienen y han sido creados, que es el valor del dinero. Pero no son todos. Hay docentes que no buscan solamente solventar sus necesidades económicas sino que tienen otro tipo de valores, que habría que rescatar. Pero lo han puesto en bandos contrarios. Lo han puesto digo. Y nuestro enemigo común es quien puso en distintos bandos a nuestros docentes. Ese quien es el *sistema* en el cual estamos insertos y nos toca vivir, que es el que tenemos que transformar. Por lo tanto yo diría que esa competitividad habría que discutirla, ponerla en el tapete de discusión para poder separar aquellos que sí se pueden llenar de títulos por el solo hecho de -como quien dice- *serruchar* al que está a la par, y ver los que realmente tienen vocación de servicio. No sé si a eso iba la pregunta...
- **No, está bien, está bien. Porque de alguna manera Ud. me está diciendo que de esa actitud del colega docente va a depender el proceso formativo con respecto al alumno.**
- Correcto.
- **Y que no pasa sólo por la formación -me quiso decir Ud. - sino por ...**
- Que no pasa por el dinero sino por la formación.

- **Y qué papel juega el Estado en todo este tipo de producto...**
- El Estado tiene que ser un coordinador de actividades íntimamente ligado a los dos valores insoslayables de una nación humana, universal: salud y educación. Esos son los dos valores importantes que debe tener el Estado y ser coordinador y un pleno garantizador de esos dos valores.
- **Así está actuando el Estado argentino, así actuó en los últimos tiempos?.**
- No, estamos viendo que cada vez estamos más mal. Nos han vendido una imagen o propuesta y hoy el país está en decadencia cultural, educacional y de salud psicofísica. Por lo tanto, vamos mal. Y esto *no lo para nadie*. Nuestra propuesta tiene que ver con aceptar la situación que se está viviendo y adaptarse crecientemente. Qué significa?. Que debemos jugar con las reglas que nos imponen hasta lograr una fuerza de tal magnitud que podamos desviar la orientación que lleva en este momento este sistema inhumano; y que de ese caos saldrá una nueva generación de gente capaz de orientar -en distinta pendiente- la situación de caos que lleva la sociedad. Dentro de este caos es de donde va a salir el nuevo tipo o nuevo perfil -por así decir- de esta sociedad.
- **Gracias, Ingeniero.**
- No, por nada.
-

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: Ing. Lucio Yazlle

CARGO O FUNCIÓN: Miembro Integrante de la Comisión del Partido Socialista

PARTIDO POLÍTICO QUE REPRESENTA: Partido Socialista

Hoy, 3 de Julio de 2001 entrevistado al Ing. Yazlle, miembro del Partido Socialista de la Provincia de Salta, docente además de la Universidad Nacional de Salta, donde en el período de los últimos 3 años -1999-2001- se desempeñó como Decano de la Facultad de Ciencias Naturales. Buenos días, Ingeniero.

- Qué tal, Buenos días.
- **Ingeniero, por favor, si puede completar los datos formales de la presente Entrevista, para corroborar su cargo su período de gobierno, su filiación política, etc.**
- Sí, como no. Mi nombre es Lucio Yazlle, tengo 55 años de edad, fui hasta el 30 de Abril Decano de la Facultad de Ciencias Naturales. En la vida política tengo un cargo ejecutivo en el Partido Socialista Democrático y en la vida política de la Universidad yo trabajo activamente desde un grupo que nos identificamos como Universidad y también a través del gremio.
- **Gracias, Ingeniero. La pregunta primera en esta Entrevista sería referida -precisamente- a la propuesta formativa, cultural, educativa, del Partido Socialista. Si Ud. nos puede hacer una breve reseña, para centrarnos en el tema del trabajo presente.**
- El Partido Socialista a nivel nacional no acompañó toda la Reforma Educativa, es decir no estuvo - ni está- de acuerdo con la Ley Federal de Educación ni con la Ley de Educación Superior. Por lo tanto, no estuve de acuerdo con este proceso tan abrupto de descentralización educativa e hice muchas críticas a la parte de financiamiento de esta descentralización del sistema educativo. La propuesta de la revisión de ambas leyes y, por supuesto, el retrotraer -en la medida de lo posible- el sistema educativo a nivel de la provincia a la etapa previa a la aprobación de las leyes y la reformulación, con las características culturales de cada provincia. Básicamente, viendo mucho el tema de adaptación -desde el punto de vista educativo- a las necesidades de la provincia y en la parte financiamiento. Hay un programa, que se lo haré llegar.
- **Como no, me vendría muy bien Ingeniero. El tema Educación, por tanto, las distintas gestiones políticas de su partido -como Ud. indica- fueron definidas en cuanto a un determinado concepto de educación y al rechazo de otro que en este momentos habría estado a manos del gobierno menemista.**
- Bueno, el Partido, al tema educativo le da una importancia -yo diría- exagerada (nuestra máxima autoridad partidaria es un docente de toda la vida, el Prof. Alfredo Bravo, que tiene toda una historia en la defensa de la educación pública muy grande). La propuesta nacional educativa, el eje de la propuesta del Partido Socialista son: educación y salud, pero más educación -para ser sincero-. Hay todo un estudio, dentro de lo que son los

presupuestos nacionales, de las reasignaciones para hacer en el área educativa, para empezar a paliar porque, se habla mucho de transformación de la educación pero se olvidan que quienes tienen que transformar la educación son los docentes. Que los docentes argentinos están pésimamente pagados en todos y cada uno de los niveles. Entonces va desde un plan de mejora salarial (diciendo de dónde se sacan los recursos), de infraestructura y de equipamiento, a propuesta de un área de pedagogos - que hay en el Partido a nivel nacional, que tiene sus Regionales- para empezar un proceso de discusión desde el seno de cada nivel educativo, de las posibilidades de transformación, en el sentido de modernización y adecuación de la educación a los tiempos que se están viviendo de desarrollo tecnológico, desocupación... Ese es un poco el panorama.

- **Mencionó Ud. el aspecto: situación del docente. Si bien Ud. mencionó el tema salarial, en realidad, también lo podemos tomar desde el punto de vista de la Formación Docente (FD). Es decir, la preparación que el docente tiene para ser después titulado y trabajar -con la mejor calidad posible- en su relación con los alumnos. En este sentido, tradicionalmente la docencia ha sido un ejercicio profesional dependiente del Estado. Preguntamos si Ud. coincide con que debiera seguir siendo así, y si por favor nos puede especificar o comentar las funciones que le corresponden cumplir a este docente.**
- Nosotros creemos que el Estado tiene que tener una participación enorme en la FD y que también tiene que ser el capacitador docente. La capacitación que se está haciendo se ha privatizado y pasó a ser un negocio. Lo que, unido a la carencia de ingresos de los docentes los lleva a un sobreesfuerzo, en un panorama de incertidumbre laboral o de carrera docente muy grande, y el docente hace el esfuerzo de capacitarse en instituciones privadas o en universidades que hacen de la capacitación un negocio, sin tener certidumbre de para qué le sirve esa capacitación. A su vez, si bien hay áreas definidas para capacitarse, no veo que esas áreas estén definidas en función de necesidades sino más bien o de moda o de disponibilidades de capacitación. Lo más cruento de la capacitación actual es el negocio. Creo que el Estado tiene una función indelegable: formar un docente y hacer un planteo de formación continua con el docente.
- **Ingeniero, este docente que -desde la época en que nosotros íbamos a la escuela nos transmitía contenidos, conocimientos, también era un docente que en esas épocas era un especie de referente. Creo que continúa siéndolo. No sé si Ud. acuerda, y le agregaría otras funciones...**
- Bueno, el docente era históricamente una persona con un enorme prestigio, era una persona formadora no sólo en su ámbito específico que era la docencia sino una persona culta, que transmitía integralmente una serie de conocimientos y métodos a los estudiantes en cualquiera de los niveles. Los sucesivos cambios políticos a nivel mundial y sus correlatos nacionales y provinciales han llevado a una pauperización de los docentes. En aquella época el docente era una persona bien paga, no sólo tenía una jerarquía enorme sino un maestro era una persona respetabilísima. Y yo pienso que cambió. Se lo desjerarquizó, se le quitó posibilidades de formación, se le quitó posibilidades -vía el ingreso- de tener una visión cultural amplia. Y en estos momentos es un trabajador desesperado que quizás todavía mantiene prestigio pero cada vez más reducido.
- **En la zona rural quizás, o en las zonas marginales...**

- En la zona rural, tiene razón Ud., donde el maestro sigue teniendo una fuerza y una presencia muy grande. Y en las zonas marginales, donde también por sus tareas que no son sólo educativas. Son múltiples tareas.
- **También hay que considerar que la pertenencia a una clase social -digamos, sin ánimo de segmentar pero "las cosas fueron así"- era representativo de una clase media, o por lo menos de un grupo social que se había interesado por la preparación cultural. Esto solía ser.**
- La educación fue, junto con los factores económicos correspondientes, el origen de la clase media tan vasta y poderosa, que tenía la Argentina, en tanto y en cuanto esa clase media también identificaba la vocación como una vía para tener calidad de vida, todo lo relacionado con lo educativo era muy cuidado y muy prestigiado.
- **Sí, los estudios demuestran en cambio, ahora, el bajo estrato social de procedencia de los chicos que vienen a estudiar docencia, sea en la Universidad, en el Terciario, etc.**
- Se desjerarquizó y se lo vio en este mecer: los sectores de ingresos medios a bajo son los que mayoritariamente están estudiando las distintas carreras de formación pedagógica. Eso implica un cambio cultural muy grande, en detrimento de esta sociedad. Yo no creo que sea bueno. Creo que la educación en otros países (uno ha tenido la suerte de estar en España, en Inglaterra), fueron y siguen siendo y manteniendo la educación como una de las líneas casi excluyentes de acceso a mejor calidad de vida. Con todos los prestigios correspondientes a quienes son educadores.
- **Y aún con problemas salariales porque no son los de paga más alta, pero mantienen su status.**
- Mantienen su status, sí.
- **Un detalle bien importante, Ingeniero, que me gustaría observar si Ud. ha tenido en cuenta lo siguiente: parecería que la mentalidad del docente -sea cuando se está formando para ser docente o cuando está en ejercicio- más bien es una mentalidad de "reproducción" de lo que se ve, antes que ser crítico.**
- Bueno, esa creo que es una de las tragedias que tiene la educación en estos momentos, es decir, justamente la educación sin reflexión ni crítica no sirve. Yo le diría que mi experiencia -por lo menos en la etapa de la Universidad- a mí más que reproducir mi capacidad de reproducir a-críticamente instrumentos -en este caso para la agronomía- me han dado metodologías. Entonces yo podía abordar los problemas del campo con una metodología y una capacidad, ya sea de riego, de plaga, para solucionarlo sin la puntualidad y la necesidad de refrescar algún apunte viejo, sino una visión mucho más útil desde el punto de vista laboral. Ahora sí es una reproducción a-crítica, a veces de conocimientos que están perimidos. No creo que priman los conocimientos, se pueden ir actualizando pero sí. Y eso es una barbaridad. Y eso pasa en la Universidad.
- **Y qué decir entonces de los otros niveles, lamentablemente. Ingeniero. Yo ordené una serie de mandatos que se le confería -y quizás se le confiere- al profesor. Nos vamos a limitar más bien a los profesores de la Universidad, ya que forma profesores de enseñanza media (Profesores hoy de EGB3 y Polimodal). Entonces, a veces se le**

pide al docente *la importancia del dominio del contenido*, otras veces se dice: *no, tiene que ser modelo de ética y valores*, otras veces se dice *que enseñe a ser competente* (esta palabra últimamente está bien de moda), *que enseñe a ser solidario, se enseña a creer en la política*, o se enseña a imponer orden y disciplina. Vale decir, los mandatos más comunes en nuestra sociedad argentina. En base a (para ser coherentes con su posicionamiento político) su práctica docente universitaria, Ingeniero: Ud. nos puede organizar, ordenar estos mandatos, por favor?.

- Sí, yo le asignaría el número 1 al dominio del contenido; número 2 al modelo de ética y valores; número 3 a ser solidario, el número 4 a imponer orden y disciplina y el número 5 a creer en la política. Lo de la competencia no lo comparto. Es decir siempre y cuando ser competente, ser idóneo en su función sí, pero no...
- **Casualmente es la pregunta siguiente: cuál de estos mandatos responde con mayor propiedad a la intencionalidad política del Estado de hoy y si puede explicarlo. Ud. casualmente separó "enseñar a ser competente", dando a la competencia un significado distinto al de ser pertinente y propio para el desempeño de la función que le corresponde.**
- Claro, yo entendía a la competencia como el planteo de la competitividad del mercado, que creo que hoy el Estado está propiciando, a nivel nacional y provincial. Es decir, es el planteo general de la enseñanza en la Argentina en todos los niveles: es formar a un profesional que responda a las características del mercado y que a su vez entre en el juego de la oferta y la demanda del conocimiento a-críticamente. Es una definición de "competencia" del modelo capitalista.
- **A juicio suyo, la FD recibida por los profesores de nivel medio asegura la calidad de la educación de los alumnos salteños?.**
- Yo podría hablar con propiedad del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad. Y a mi juicio es excelente. El nivel de requerimiento, la metodología, las exigencias y los profesores egresados y sus capacidades a mí me demuestra que es enormemente bueno. Por ahí hay una injusticia en cuanto al tratamiento posterior y su expansión con los egresados de cualquier Instituto, sin otro requisito que la Provincia los acepta o prefiere inclusive.
- **En opinión que no la he recogido una sola vez sino en más de una ocasión, en dominio de contenidos parecería que (egresados de Terciarios) hasta le ganan a chicos de la Universidad. No importa el tema en términos de competitividad, sino para complementar y decir que la FD en el área de Biología parece que la Provincia está bien atendida, sea en Nación o Provincia.**
- Puede ser, yo lo que veo es que el Profesorado en Ciencias Biológicas es una de las carreras más complejas de la Facultad, se dice que Geología es una de las más difíciles pero no es así, tiene tanta complejidad casi como la Licenciatura, una enorme cantidad de contenidos teóricos, quizás le falte todavía ampliar el área pedagógica.
- **Sí creería yo que requiere quizás más "práctica". Y además -teniendo en cuenta que en esa carrera- la actualización es enorme y día a día.**

- **También desde su posición política y por su práctica docente, ubicándonos en la realidad actual, en qué centraría un programa de FD, en qué pondría el acento, si tuviéramos que trabajar no sólo para Biología, sino -en general- para preparar docentes que enseñen a nuestros chicos.**
- Bueno, Ud. sacó un tema hace rato sobre el conservadurismo y lo desactualizado que es el universo docente en todos los niveles. Creo que la actualización, sobre las bases curriculares que trabaja el docente, debiera ser permanente. En la Formación se tiene que hacer muchísimo hincapié, también fortalecer el área pedagógica, porque aún los profesores que egresan de la Universidad carecen de la cantidad de herramientas pedagógicas para transmitir conocimientos. Creo que hay que mejorar esos aspectos: el tema de actualización, porque yo veo que se introducen contenidos nuevos y a veces hay un espacio vacío entre lo que se da y los nuevos contenidos, (hay un "bache"), creo que hay que actualizar y después ver si es necesario introducirlos, si hay viabilidad para ello.
- **Gracias Ingeniero.**
- Gracias a Ud.
-

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: Prof. Nilda Hernández de Chamarro

CARGO O FUNCION: Secretaria General de Gremio Docente

PERIODO DE GESTION: a partir de la reinstauración democrática

Hoy, 03 de Julio de 2001 entrevisto a la Prof. Nilda Hernández de Chamarro, docente de vasta antigüedad en el nivel medio (hoy EGB3-Polimodal) de Salta y asimismo con notoria participación en DASA (Gremio de Docentes Asociados de Salta de Nivel Polimodal, Técnico y Superior de la Provincia) y con una marcada filiación del Partido Radical en la Provincia).

- **Buenas Tardes, Profesora.**
- Buenas Tardes, Profesora. Cómo le va?.
- **Bien. Profesora, si Ud. nos puede corroborar los datos haciendo referencia a los aspectos formales del presente protocolo, por favor.**
- Sí. Mi nombre es Nilda Esther Hernández de Chamarro, 55 años, soy Profesora y Licenciada en Historia. He hecho inclusive la reválida en Ciencias Sociales para adaptarme a la nueva Formación Docente (FD) que impone la nueva Ley Federal de Educación. Mi orientación política siempre la tuve, desde muy joven, que la practiqué incluso en la Universidad, es la Unión Cívica Radical. La hice con más intensidad desde que entré a la Universidad y dio esa bendita casualidad que conocí a quien es actualmente mi marido (también de extracción radical) y ambos hemos desfilado por este Partido hasta hoy, con muchos sinsabores -también- ya que nos ha tocado vivir épocas bastante fuertes desde la Dictadura Militar, en la que fuimos víctima de habernos puesto una bomba -estando nosotros dentro de la casa, con nuestros tres hijitos pequeños, pero continuamos y vamos adelante.
- **La formación de DASA Profesora: se da después de habilitada la democracia -de nuevo- en el país?.**
- Sí, efectivamente. Antes no teníamos ninguna participación. Es decir, no teníamos mucha libertad de hacerlo y los caminos estaban cerrados. Entonces, una vez que surge la democracia, así nos lanzamos nosotros ahí a organizar, porque veíamos que el nivel nuestro (medio, técnico, superior) no tenía un encuadre gremial. Si bien existía en la parte primaria y en la universitaria, esa franja estaba sin una perspectiva gremial. Entonces vimos la necesidad, a través de una organización de profesores universitarios vimos que era necesaria tener un cierto carisma gremial. Y por eso, de ahí surge en una Asamblea surge DASA., hasta que llegamos a tener todo en regla e hicimos las elecciones, ya tenemos la segunda elección, de 4 años cada una.
- **Gracias Profesora. Volviendo un poco al contexto político de su afiliación (ya vamos a retomar el tema gremial, por eso digo "volviendo al tema...") política, Ud. nos puede hacer un breve resumen de la plataforma cultural de su partido, y para de allí extraer luego lo educativo, por favor?.**

- Por lo general siempre el Partido Radical ha sido muy paternalista, un poco como que todo debía depender del Estado, tanto la parte "educación", "salud", que son pilares de la democracia. Nosotros, siempre se ha inclinado por una educación estatal, el Estado tendría que velar y mantener la educación en todos los niveles. Inclusive una educación que sea gratuita y que llegue a todos, sin distinción económica, ni de raza, e inclusive de los países limítrofes. Siempre ha sido una educación muy abierta, de acoger con los mismos parámetros para todos, tanto para lo nacional como para lo extranjero. Por eso las Universidades estuvieron siempre abiertas para nuestros países hermanos y gozaron -y se sigue gozando- sin costo alguno, esto es la Universidad pública, gratuita. Bueno, ahora, por supuesto, con los problemas económicos que hay a nivel mundial y las imposiciones de la globalización, yo creo que se está tendiendo a un arancelamiento -como se está dando en algunos lugares- pero esto es fruto de esta globalización mundial.
- **Profesora, correcta la interpretación que Ud. hace de la plataforma política de su partido. Ahora, sabemos que el docente siempre, así como Ud. dice el Estado ha sido paternalista, también ha acogido la figura docente y la actuación docente pública.**
- Sí, así es.
- **Está Ud. de acuerdo con el orden público, antes que con el orden privado?.**
- Sí, efectivamente, estamos más con lo público.
- **Profesora, y haciendo un balance de cómo lo ve Ud. actuar al colega docente en el aula, en la comunidad, en la institución, qué nos puede decir de sus funciones, que le corresponde hacer. O, además de corresponder hacer, que tiene que hacer el colega docente?.**
- Bueno, yo un poco voy a manifestarlo desde el punto de vista gremial. Si bien el docente de nivel medio (o sea del Polimodal) está capacitándose porque el gobierno -sea cual fuere el ala política, llamémosle un Justicialismo o un Radical(ismo)- es muy permisivo, da bastante pie o medios para que el docente se perfeccione. Eso no descarto, porque yo veo que a través de la RFFDC y a través de cursos que establece el gobierno y gratuitos, es loable ponerlo de manifiesto, porque -en este sentido- el gobierno de Salta ha dado mucho espacio a la capacitación, más ahora en este momento que se está pasando, de la educación tradicional a la nueva, que establece la Ley Federal de Educación, ha dado bastante campo para que se perfeccione el docente. Pero el docente es reacio, en especial el de nivel medio, no es la situación del maestro primario. Este tiene más conciencia de aula, de la capacitación, del alumno y más conciencia gremial. Cosa que el docente del universitario, secundario o Polimodal, no la tiene. Yo, no sé si es el medio en que se desarrolla porque el profesor corre de un colegio a otro, y eso le impide que se desarrollen cualidades que tiene el maestro de grado, que está en un solo lado. Y eso no permite que el docente se brinde al gremio. Es un docente reacio, que se queja mucho pero no participa, es un poco como que se ven ellos y nada más, no se vuelcan a otro docente, a una reunión, aún a los mismos alumnos.
- **Una caracterización muy especial Profesora que -seguramente- dificulta logros de tipo político, distintas conquistas de tipo gremial.**

- Exacto, un poco que la palabra "gremial", "sindicato" es un obstáculo o está prohibido o es rechazada en este momento. No sé, no hay confianza en los gremios, si bien no todos ellos han sido óptimos, otros no dieron respuesta, tampoco ellos hacen para lograrlo, porque no participan.
- **No manifiestan sus intereses.**
- No.
- **Profesora, y si Ud. tuviera que comparar el docente de hoy con el docente de la época en que Ud. se formó, por ejemplo el docente que tuvo como Profesor en las aulas, diría que hay diferencia?.**
- Muchísimo. El docente que nos formó fue un docente muy autoritario, había un pedestal muy grande, no se podía llegar al docente y menos el docente al alumno: jamás. Por más preparación que hubiera tenido, por más capacitación que hubiera tenido. Si yo algo valoro de estos tiempos es que esa comunicación es mucho más abierta. El docente está mucho más abierto al alumno, el alumno lo toma como un parámetro, lo idealiza, como modelo. Lo tengo por experiencia. Con respecto a eso, ojo, que varía en cada docente. Hay docentes en estos días que "no se dan", no es porque sea la época de antes. No, le cuesta o no le interesa. Pero el docente que yo creo que *es de raza*, cuando *uno tiene mamado* ese *apostolado*, yo creo que es un poco de padre, de madre, por qué?, porque justamente está *manipulando* el cambio del niño, del adolescente y del joven. En esos cambios, justamente el profesor es el que está *modelando* al alumno, ese momento es óptimo para que el *docente de raza*, el *apostolado*, vivenciado en sí, lo maneje bien, tanto por la formación... porque no es solamente educación, hay que formar. Yo creo que la parte ética es importantísima y más en esta etapa y los chicos lo necesitan mucho. Por qué. Porque a veces los padres no tienen el tiempo por su trabajo, entonces los chicos recurren a su profesor. Ahí es cuando nosotros tenemos que elaborar, la parte instructiva, educativa, formativa. Y mucho amor. Es importantísimo. En esta etapa de la vida del chico hay que comprenderlo, amarlos, eso es lo que están necesitando los chicos.
- **Y los colegas lo hacen?. Ud. observa...**
- No todos, porque no sé si muchos dicen "por lo que nos pagan...", "no voy a dedicar más de mi tiempo...". Y no sacan a los chicos. Al chico no hay que educarlo en el aula, sino afuera también. En eso yo soy muy partícipe de sacar al chico, por ejemplo, si estoy enseñando un tema de Instrucción Cívica, adónde voy?: a la Legislatura, al Concejo Deliberante, para que tenga la vivencia. Tenemos cosas a mano acá. Si estamos estudiando Salta -la parte histórica-, los llevo a ver un convento donde esta la parte histórica de nuestra Salta. O sea que tenga mucha vivencia, por ejemplo, trato de sacarlos lo más que puedan, para que tengan momentos de convivencia, voy a hacer trabajo de campo para que el chico esté más relacionado con sus compañeros y con la materia que se está dictando.
- **Yo creo que Ud. perfila muy bien, Profesora, los roles que le corresponde al profesor: de no sólo instruir sino -además educar, formar, acompañar, como debiera ser, no es cierto? Y a Ud. le parece Profesora que estas carreras de Formación Docente (FD) que las estamos haciendo desde la Universidad, la ex Escuela Normal, los Institutos, debieran seguir promocionándose como tales,**

debemos sostener carreras de FD o ya llegó la época en que se satura la población escolar, o bien, los medios interactivos reemplazan al docente de *carne y hueso*?

- Eso es verdad, eso se ve, se lo vive. Yo pienso que, como toda carrera, tiene que tener un lapso y llegado un tiempo, antes de llegar a la saturación, hay que cambiar. Y yo creo que nosotros estamos en este momento. Y sí es necesario que cambiemos. No tanto ya estas carreras docentes sino darle otra perspectiva al alumno, porque me parece que este campo ya lo tenemos saturado.
- **Y más seguir con Formación Docente Continua (FDC).**
- Exactamente, con FDC. Porque en realidad los Profesorados... está reemplazando mucho la tecnología al docente, o sea que tiene que tener otro tipo de participación, otro tipo de capacitación continua, por supuesto, pero ya no tanto hacer Formación Docente Inicial.
- **Mire Profesora. Yo armé acá una serie de mandatos que le damos al Profesor de EGB3 y de Polimodal. Y le solicitaría que haga una elección, poniendo números del 1 al 5, a aquéllos que Ud. considera que tienen más valor, menos valor, menos valor, etc., que tiene que ver con los tipos de docente que hemos propiciado en nuestra historia formativa de Salta, para que trabajen y se desempeñen con los alumnos.**
- Perfecto. Bueno, vamos a poner números. Y yo le voy a decir Profesora que lo voy a hacer no solamente desde el punto de vista docente, sino docente-gremial, sí.
- **Muy Bien.**
- porque me parece que hay cosas que son un poco que somos distintos al resto de los profesores, cuando estamos en la parte gremial. De hecho, "creer en la política" es importantísimo, la política, la política gremial, la política del momento, la política educativa del gobierno que nos está conduciendo... Eso sería para mí lo primero. "Ser solidario", "enseñar a ser solidario", importantísimo, porque se llega a muchas cosas siendo solidario, ese autismo que puede existir en los profesores nuestros no nos lleva nada, sino *dar, dar y compartir* muchas cosas. Por supuesto que el "modelo de ética y valores" también, para mí sería como el tercer punto. Valorar el sentido de la ética, como ya hace rato lo presenté. "Dominio de contenido": importante, importante. Y como último,
- "enseñar a ser competente", bueno sí, de hecho, "competente" pero "no ser competitivo".
- **Que son dos modelos distintos.**
- Así es, Profesora.
- **Cuál de estos mandatos responde -a su juicio- con mayor propiedad, a la intencionalidad política del Estado argentino de hoy?**
- El modelo de ética y valores. Estamos promocionando en la FD en este momento, sí. Para mí es lo primordial en la formación política, FD política.
- **Cualquiera enseña o es docente, o es preferible que provenga de antecedentes de clase social que lo respaldan?**

- Yo creo que eso lo hemos logrado ya. Antes cualquiera era docente. Y me molesta mucho que se le diga "profesor" a aquél que está, por ejemplo, no es por menospreciar pero me parece que cada cosa tiene su lugar: *"Bueno, escuchamos el horóscopo por el Profesor Fulano de Tal..."*. Me molesta mucho porque yo no creo que podamos llamar profesor a cualquiera que nos esté transmitiendo algo. Decir "Profesor" es enseñar algo, es mucho más abarcativo. Nosotros los docentes en ese sentido creo que somos muy rigurosos en nuestra formación y -aparte- la defendemos mucho. No cualquiera puede enseñar, no cualquiera debe enseñar.
- **Profesora, a su juicio, la FD recibida por los profesores de nivel medio asegura la calidad de la educación para los alumnos salteños?.**
- Yo, en estos momentos, pienso que la calidad educativa ha bajado bastante, por más que tengamos nuestros espacios de capacitación, pero pienso que se debe a varios factores. No echemos solamente la culpa a que no queramos la perfección o no queramos dedicar el tiempo que corresponde al niño, al adolescente o a la educación, pero creo que sí bajó. Es cada vez..., o estamos en una etapa de transición que puede ser que más adelante sí, hasta que adaptemos toda la Reforma que viene a través de la LFE, al adaptar las nuevas disposiciones que ya no es la materia, porque era Historia, Geografía, no, ahora hay un complemento de todo en un área. Entonces yo pienso que hasta que nosotros tomemos esos conocimientos, hasta que nos capacitemos más, pero yo pienso que en estos momentos no exigimos demasiado, al contrario.
- **Y en cambio si le daríamos la posibilidad de que Ud. arme el programa de FD, qué cosas cambiaría, qué cosas colocaría, en qué pondría el acento, para mejorar el proceso de formación de nuestros maestros/profesores?.**
- Yo creo que tiene que haber más comunicación entre los profesores. Por ejemplo, en el área social -que es lo que me compete- creo que tiene que haber más relación entre lo que fue el Profesor de Geografía, el de Formación Ética, el de Historia, es decir, que haya más intercomunicación y que se trabaje en equipo. Es importantísimo el trabajo en equipo, que no hacemos. En una reunión que tenemos a veces de Departamento, una sola vez al año, hacemos el Programa y no nos vemos más. Tal vez es por lo que corremos de un colegio al otro. Sería lo ideal trabajar en un colegio o dos, cuando mucho y no en cinco o seis, y estamos disparando todo el día. Pienso que el trabajo tiene que ser más en equipo, para poder lograr lo que queremos: mejorar la calidad educativa.
- **Como Ud. hace rato puso el acento (y creo que fue el primer dato importante que nos dio al tratar los modelos), o dice que "el docente tienen que enseñar a creer en la política", cuando Ud. dice esto, es porque ve que así trabaja el docente o carece de ello y debiera trabajarse en ese modelo formativo?.**
- Le está faltando al colega. Justamente la política educativa le está faltando al colega. Eso yo creo que es uno de los ingredientes importantísimo para poder trabajar en equipo y pienso que el resultado sería mucho más óptimo.
- **Y alguna otra perspectiva que nos quiera dar, Profesora, para cerrar la presente Entrevista, desde el punto de vista de los ideales de su Partido Radical.**

- Sí yo creo que el docente como persona tiene que cubrir muchos aspectos. Justamente la parte política está dejada de lado. Tiene que participar, para comprender el porqué de ciertas determinaciones que un gobierno, llámese Radical, Justicialista, implementa en su política educativa, para que podamos conocer más su influencia y por qué nuestros gobiernos la implementan, por qué la imponen. Entonces, pienso que el docente tiene que tener más participación política. Para comprender muchas razones gubernamentales que a veces las critica sin saberlas.
- **Muchas Gracias, Profesora.**

ENTREVISTADO: Prof. Graciela Lloveras de Arce

LUGAR Y FECHA: Salta, 20 de Abril de 2001

FUNCIÓN QUE DESEMPEÑO: Directora General de Enseñanza Superior

PERIODO: Agosto de 1990 a Diciembre de 1991

GESTION DE GOBIERNO: Gobernador Hernán Cornejo - Partido Justicialista

La Profesora entrevistada comienza a hablar guiándose por el protocolo de entrevista y haciendo referencia al período socio-histórico en que actuó como Directora General de Educación Superior en la Provincia de Salta.

- La acción político-educativa que guió a esa gestión era la de una transformación educativa en todos los niveles. Lo que corresponde a mi nivel: primero se hizo un diagnóstico general y se llegó a la conclusión de que no había una política para la conformación o el establecimiento de profesorados de Nivel Terciario, y que casi todos los Profesorados apuntaban a la enseñanza, a la Formación Docente. Entonces, también la acción se extendió a los niveles de enseñanza Primaria y media. En lo que respecta a mi nivel se hizo un diagnóstico y entonces, vimos que tampoco había una relación entre el ingreso y el egreso, y sobre todo, el tema de las perspectivas laborales tampoco se habían tenido en cuenta. Veíamos, por ejemplo, que en el Consejo de Educación hacían colas interminables maestros para inscribirse, los que, posiblemente, nunca tuvieran acceso a un cargo. Entonces, estudiado el tema propusimos un cambio, es decir, no lo propusimos nosotros, sino que convocamos a las comunidades de distintos lugares de la provincia a plantearse problemas y que ellos mismos, las fuerzas vivas, y los docentes fueran las que nos propusieran que tipo de carreras podían remplazar a las carreras de tipo docente. Entonces, como resultado se implementaron algunas carreras que hoy, creo, están todavía vigentes. Algunas, como Técnico en Seleccionador de Granos, por ejemplo en las Lajitas, teniendo en cuenta la producción regional. Parece que no tiene importancia, pero hubo reuniones donde estaban presentes los directores de escuelas primarias, secundarias, jefe de policía, las fuerzas vivas, es decir, hasta el sacerdote o cura párroco del lugar, junto con los docentes y los responsables del Profesorado, de manera que todos opinaban acerca de cual tendría que ser la futura carrera, o por lo menos en ese momento la propuesta para modificar este tema, y pensamos que Técnicos en..., de acuerdo, evidentemente, a la producción del lugar y que posibilidades había. Otra carrera que creamos fue Técnico en Producción Agropecuaria, lo que apuntaba, creo que en Rosario de Lerma si mal no recuerdo, por ejemplo, a que en Rosario de Lerma existía una producción muy grande de frutos, se pudieran terminar procesando esos frutos, es decir, terminar con una pequeña o mediana empresa de Procesamiento de sus productos. Uno de los objetivos de este proyecto de cambio también era que el estudiante que no podía acceder a la Universidad y quería acceder a un estudio terciario no universitario, pudiera arraigarse en el lugar y no abandonar el lugar, porque en el diagnóstico estábamos viendo que muchos de los jóvenes abandonaban su lugar de origen para establecerse en la ciudad u otra ciudad capital para seguir el estudio, hablo del nivel terciario no universitario.
- **Por tanto, la tarea fue reconvertir las carreras, ¿no es cierto?.**

- No cerramos, esto que quede claro, no cerramos los Profesorados de Enseñanza para Formación Docente, no lo cerramos, sino simplemente las creaciones fueron estudiadas y analizadas y propuestas, incluso, por la comunidad. Hay expedientes donde la comunidad propone y nosotros hacíamos el estudio, el análisis, conscientes de esto y finalmente creábamos. La formación docente, en mi gestión, vuelvo a decir no se atacó para nada, sino que simplemente se mantuvo la formación docente, es decir, los Profesorados de Formación Docente, y en cuanto al fortalecimiento de la Formación Docente, nosotros tratamos de hacer algunos cursos, que ya diré más adelante, es decir, tratar de perfeccionar a los docentes.
- **También escuché que durante su gestión Usted hacía constantes visitas a los establecimientos de Formación Docente acompañándolos en su gestión, en sus inquietudes, conversando con ellos. Parecería que fue un rasgo de su gestión, Profesora.**
- Indudablemente yo entré a la gestión pensando que siempre los funcionarios de turno están muy alejados de la realidad, entonces, yo traté de estar más cerca, es decir, de dejar el Ministerio como bien dicen, el sillón del Director, y acercarme, concretamente, al establecimiento. Entonces, conversaba con los docentes, requería sus inquietudes y después dábamos soluciones a ciertas cosas, a las que podíamos, evidentemente. Vuelvo a decir que la creación de carreras de Formación Docente estaban dadas, y no fue durante mi gestión que se crearon carreras docentes. Creo que la función social que le corresponde al docente de enseñanza básica, yo diría en general, porque yo no estoy muy cerca de la Enseñanza Básica, soy profesora universitaria, pero creo, sí que, evidentemente, le corresponde una función al docente en general, si vamos al docente básico también le corresponde, me parece, en mi opinión, que el docente tiene que seguir siendo un modelo, porque los estudiantes, más allá de los conocimientos que uno transmite, ven en el docente un modelo. Muchas cosas pueden ser reemplazadas, pero el que no va a poder ser nunca reemplazado es el docente, es decir, la figura del docente, del maestro, del profesor, aún en el Sistema Universitario, puede haber computación, puede haber sistema informativo, pero el docente tiene que existir porque, digamos, es una figura fundamental a la hora de identificarse. Incluso para los alumnos, digo modelo en el sentido moral, en el sentido..., y los alumnos distinguen muy bien los rasgos del profesor, y aún del docente de Enseñanza Básica, y creo que puede extenderse en la Enseñanza Media igual. Antes enseñaban personas representativas de la sociedad..., bueno, esto ha variado en el sentido, primero porque hay carreras de formación docente específicas, en aquel entonces no existían. Un abogado, por ejemplo, era profesor de Historia, como lo vemos en el Nacional, en el Colegio Nacional de Salta, casi todos los abogados eran profesores de Historia, o de Ciencias Naturales, o Ingenieros eran profesores de Ciencias Naturales. O sea, creo que esto ha cambiado en el sentido, primero, que se han creado carreras específicas a nivel docente, o sea que ya tenemos egresados que pueden enseñar la especialidad, por una parte, y por otra, creo que la población de Salta crece, y creo que, vos lo debes saber, que es la Provincia que más crece demográficamente del país, acaban de hacer un pequeño censo anticipado. Entonces, es que ya tenemos material humano para seguir carreras que pueden obtener su título y dictar lo que específicamente han estudiado. Qué importa más, el contenido o

el ejemplo moral?... , creo que, o los métodos, creo que las tres cosas, para mí, son importantes, es decir, a ninguna la priorizaría, es decir, es más importante el contenido que la moral?, creo que no, creo que todo es un conjunto de valores y de conocimientos que están al mismo nivel, es decir yo creo que el profesor tiene que tener una muy buena preparación, un buen ejemplo moral y aplicar métodos de enseñanza adecuados, y además, yo creo que, esto es muy importante, la docencia nos hace, a nosotros, retroalimentarnos, entonces uno aprende..., uno enseña pero también aprende del alumno en este proceso que yo llamo de retroalimentación. No, yo creo que no cualquiera enseña, creo que es necesario que tenga una formación en la disciplina, en el área en que..., no cualquiera puede enseñar cualquier cosa, en esto estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo en que cualquiera pueda enseñar. En qué debe centrar el acento un programa de Formación Docente, bueno, evidentemente como lo dije antes, yo creo que, si bien es cierto, que el programa es importante en contenidos, pero también se debe apuntar a la faz moral del docente, no sólo de la moral. digo, en el sentido del respeto a las normas, es decir, un programa de formación docente tiene que apuntar al ser humano, además de contenidos, creo que es importante eso. Yo no conozco si estas puntualizaciones que yo hago se brindan hoy en la formación docente, porque estoy media alejada del tema, del Polimodal, de esto, no?

- **Está bien, Profesora.**

- Sí, la formación docente dio que hablar en el sentido de que, en el aspecto que yo le señalaba en el principio, donde se hizo un diagnóstico por primera vez, no sólo de las carreras que se estaban aplicando, sino también de los contenidos que se estaban dando. Entonces, hubo una gran debate, que tendría que agregar me parece, ya que esto no está conmigo, está última pregunta, tendría que agregar que nosotros hicimos un curso de perfeccionamiento muy interesante, que se llamó *Educación y Trabajo*, y esta nominación era importante, porque otra cosa que advertimos en este diagnóstico que hicimos muy en profundidad, fue que el alumno de los profesorados de Formación Docente, o cualquier alumno, lo podemos aplicar en general, él decía ‘yo estudio y después trabajo’, entonces habíamos tenido algunos contactos con Agregados de la Embajada de Francia, Cultural de Francia que nos decían que allá el alumno terciario, en el tercer año, o en el segundo año de la carrera, ya está haciendo una experiencia laboral. Eso fue muy importante para mí, porque yo lo que creo que no se podía separar, es decir, por un lado estudian y después trabajan, no. La Educación y el Trabajo en el marco provincial, regional, si nosotros pensamos que haciendo estas carreras, incluso, de Tecnicatura en Producciones Regionales, podríamos lograr, bueno esto se me escapó de las manos porque yo ya dejé la Dirección, de que el alumno pudiera insertarse en los marcos laborales antes de concluir su formación, antes de adquirir el título, que tuviera una experiencia laboral, es decir, que en el segundo año de la carrera pudiera insertarse en una fábrica, o en una industria, o en un campo, es decir, según la carrera que siguiese. Nos parecía muy interesante este tema, y creo que he visto que ahora hay algunos convenios firmados entre la Universidad y algunas empresas, cosa que están haciendo unas pasantías. Creo que este espíritu nuestro se ha pronunciado, gracias a Dios, lo veo y me alegra que sea así, porque el alumno ya deja de ser “primero estudio y después trabajo”, entonces, no conoce el medio laboral y es como que no puede aplicar sus conocimientos.

- **Yo creo que esto marcaría, también, una línea de su gestión, ¿no es cierto? La importancia Educación – Trabajo con un nuevo enfoque. Profesora, no se si Usted sabe, que en los últimos tiempos se ha limitado la formación de docentes de enseñanza básica en la Provincia, es decir, el Estado ha considerado que era excedente el número de maestros para los cargos que había para ocuparlos, y entonces, las Normales, por ejemplo, han quedado con pocas divisiones, se han cerrado las otras, y se ha ido transformando, más bien en Tecnicaturas estos estudios. Yo creo que acá estaría, también, volviendo al diagnóstico aquel que Ustedes hicieron, donde también Ustedes estaban observando, diez, cinco años atrás que ya esta tendencia se venía, es decir, un exceso de formación docente al parecer, ¿no es cierto?, con lo cual estoy significando que parecería que Ustedes también se anticiparon, desde el diagnóstico, no quizás desde la interpretación de cómo debe hacerse y demás, pero desde el diagnóstico diagnosticaron, o previeron, perdón, una necesidad de cambio formativo.**
- Sí, yo en esto estaba hablando del nivel que yo manejaba que eran los Profesorados Terciarios de Formación Docente, pero sí voy a insistir en algo, no es que sea algo polarizante, pero yo creo, aún en la Universidad o en cualquier Sistema Educativo, de los niveles, hay que hacer un estudio del ingreso y el egreso, en el sentido, no de la limitación de la Formación, sino porque, entonces, formamos docentes de Enseñanza Básica y luego no tienen, esto es personal, no tienen donde trabajar, es decir, no tienen acceso al mercado laboral, o sea, yo creo que esto hay que analizarlo, yo no estoy en condiciones hoy de decir que esto tiene que ser así o así, pero creo que es un problema que a los argentinos tiene que preocuparnos, es decir, el caso de los médicos, de los abogados es lo mismo, que mercado laboral, que fuente laboral van a tener después de recibirse. Si yo tengo cinco mil médicos, o si tengo cinco mil docentes, si luego tengo tres establecimientos donde pueden ir a trabajar, creo que hay una distorsión ahí, no se cuál es la solución, yo no digo que la solución sea la limitación o la anulación de la formación docente de enseñanza básica, sino que hay que analizarlo, hay que estudiarlo. Pero yo creo que esa preocupación tiene que estar presente en los funcionarios, es decir, vuelvo a decir, no para cerrar o anular, sino como vemos esto, sino, entonces, creemos fuentes de trabajo, si no queremos cerrar, no queremos anular, creemos creativamente, no es cierto, se pueden buscar fuentes de trabajo, pero las creemos, porque si no los docentes.... Esto yo no lo conocía que se haya limitado, de todas maneras hay que buscar, yo creo que el hombre es creativo, tiene que sentarse a crear, es decir, y los propios docentes también tienen que participar en la creación.
- **Está bien, Profesora. Una última preguntita, ¿le parece, Profesora, que el Estado en este momento, estaría accionando, estaría actuando, estudiando, analizando, y haciendo cosas que permitan decir que nuestra formación docente está resultando de calidad?. ¿Usted, podría darnos su opinión al respecto?**
- Yo lo que veo, no estoy en este nivel, por supuesto, pero yo lo que veo es que sí, es decir, veo que hay, se están dando cursos de perfeccionamiento para docentes permanentemente, por ejemplo, es una de las cuestiones, se están haciendo diagnósticos, se están haciendo encuestas, permanentemente, para ver que tipo de

calidad tiene la educación que se está, creo que el Estado está, digamos, preocupado, digo, en general, y que está llevando acciones, está haciendo acciones como para, lo que no creo es que llegue a la totalidad del grupo de alumnos de la formación docente, es decir, claro, en el Interior no sé hasta que nivel pueden acceder a estos cursos y a estos perfeccionamientos, pero por lo menos, lo que yo visualizo es que el Estado está preocupado, por la calidad, está haciendo cursos, está haciendo encuestas, esas..., censos, cómo se llaman estas mediciones de calidad?..., que yo no conozco...

- **La Evaluación de Calidad.**
- ... la Evaluación de Calidad, es decir, hay una preocupación, hay acciones que se están haciendo, pero yo no conozco, digamos, los resultados, por los diarios, pero yo no conozco, en principio, a fondo, estas acciones, que resultados tienen.
- **Esta bien, Profesora, le agradezco muchísimo la atención, muchas gracias.**
- A Usted.

ENTREVISTADO: PROFESORA AMELIA IBANEZ DE SAICHA

LUGAR Y FECHA: Instituto Estrada, 10 de Abril de 2001

LOCALIDAD: Salta

FUNCION QUE DESEMPEÑO: Directora General de Educación Superior

PERIODO: 1991- 1995

GESTION DE GOBIERNO: Gobernador Augusto Ulloa

- Con respecto a los puntos básicos de la acción político-educativa que ha guiado mi gestión y que fue respaldada, yo diría casi en un 90% por el gobierno dentro del cual yo trabajaba, tuvo muchísimo que ver con un proceso que además creo que no ha sido únicamente de la provincia de Salta sino creo que ha sido un proceso general de todo el país de avanzar sobre una política de crecimiento cuantitativo, de expansión cuantitativa del Sistema Superior no Universitario, denominado hasta ese momento terciario, se habían creado una cantidad muy grande de instituciones en el interior de la provincia para dar, creo, una respuesta a muchos jóvenes que terminaban el Nivel Medio, había habido una expansión, por otra parte, del Nivel Medio, muy fuerte. Entonces eso significó también darle una posibilidad a los alumnos para seguir una carrera de estudios superiores. Evidentemente esta expansión del sistema, que lógicamente tenía un marco de orientación democrático, es decir, entender justamente esta situación de la democracia como dar posibilidades educativas, que ha sido, vuelvo a repetir, un fenómeno no solamente argentino, sino un fenómeno también latinoamericano. Necesitaba, evidentemente, ser revisado ya desde otro marco que sería el de la calidad de la educación. Es decir, que ya la democratización del sistema no solamente significaba dar posibilidades sino que también sea bajo las mismas características de calidad. Esto significaba, fundamentalmente, hacer un análisis minucioso y crítico de la situación de cada una de las instituciones educativas de la provincia, sobre todo, en cuanto a recursos humanos y también en cuanto a diseños curriculares, porque había una gran dispersión de distintos currículos que apuntaban a la misma titulación pero con diseños muy disímiles. Por otra parte, insisto en la cuestión de los recursos humanos, por cuanto nos encontrábamos, en algunas partes de la provincia, en estas instituciones terciarias con docentes que eran los mismos docentes en el Nivel Primario, en el Nivel Medio y en el Nivel Superior sin la titulación correspondiente. Evidentemente esto significó apuntar, fuertemente, a lo que sería la calidad, afrontar la cuestión de la equidad del sistema, no solamente bajo el marco de las posibilidades sino también bajo el marco de la calidad similar de educación. Por otra parte, requería también un ordenamiento, una visualización, de algunos centros que apuntaban a ser centros con mejores posibilidades, en donde los recursos humanos eran más factibles y poder, de esa manera, hacer un proceso de nuclearización. Se dio un primer proceso de nuclearización que no llegó a concretarse, pero que implicó un proceso importante porque se empezaron a trabajar con las instituciones a través de núcleos operativos. Yo diría que el otro aspecto fundamental, que tuvo que ver también con la política diseñada, fue el hecho de iniciar con un proceso de relevamiento de necesidades, hacer un mapeo de necesidades en toda la provincia, para poder hacer también una planificación. Cuestión que no se llevó a cabo porque evidentemente era muy difícil, no contábamos con los medios y con los equipos técnicos necesarios, pero hubo una buena intención, que creo que dejó bastante preparado el terreno para la gestión siguiente, que si tuvo las posibilidades a través de los programas a nivel nacional.

- **Este tema de la nuclearización me parece que también es como un prototipo de lo que luego va a aparecer como la redes con sus combinaciones y ayudas, como actualmente creo que lo está planteando la transformación.**
- Sí, efectivamente, porque se han hecho encuentros, se comenzó justamente..., en primer lugar como también, además de la formación docente, se habían desarrollado varias carreras técnicas durante los años anteriores, previos a mi gestión, entonces lo primero que se hizo fue trabajar fuertemente con reuniones con los intendentes de las distintas zonas y explorar cuales eran las necesidades de formación de recursos humanos para las zonas, que estaban totalmente desabastecidas en muchos sentidos, sobre todo la zona del norte de la provincia, y se trabajó codo a codo con las intendencias, como para poder diseñar algunas estrategias para poder organizar y reestructurar el sistema de formación. Creo que fueron los primeros intentos que se hicieron en la provincia.
- **Yo también lo que recuerdo, profesora, de su actuación que me parece que comenzaron a surgir los documentos de Nación cercanos a la emisión de la Ley Federal y por tanto que ya traían la orientación de la transformación educativa. Recuerdo una reunión suya en la Escuela Agrícola, por ejemplo.**
- Claro, lo que pasa que en realidad, nosotros ya veníamos trabajando fuertemente las instituciones educativas a nivel nacional, veníamos trabajando con el famoso programa de transformación de la formación docente. Es decir, las instituciones ya habíamos comenzado a tratar de hacer operativos algunos cambios, que tenían que ver justamente con la formación. Entonces esto significó que conociendo esta situación, desde un primer momento, ante la posibilidad de que Salta entrara en el Programa de la Transformación de la Formación Docente, se hicieran todas las gestiones para que esto se haga efectivo. Ha tal punto que en el año 93, no perdón, no me acuerdo bien si fue en el año 92, ya se hace el convenio con Nación para que Salta y las escuelas Normales de Salta entren en el Programa de Transformación de la Formación Docente, con todo lo que significaba, que era el cambio de estructuras y además también, lógicamente, la capacitación muy fuerte de los formadores de formadores.
- **Podríamos sintetizar la etapa en que Usted estuvo trabajando, como decir que fue una continuidad del período anterior, pero superando lo que no había estado bien desarrollado.**
- Exactamente, yo creo que Superior es una de las Direcciones que creo que ha ido dejando en la mayor parte de los distintos períodos saldos muy positivos. En realidad, yo encontré una Dirección que había avanzado mucho, que había trabajado muchísimo con modificaciones a nivel de reglamentaciones, que ya había comenzado un proceso de ordenamiento. En realidad, lo que yo hice fue continuar y fortalecer, y que creo que después de alguna medida se siguió haciendo en la Dirección de Educación Superior.
- **Esto me parece la segunda ala del aporte de la gestión, que es ya mirar a la transformación, a la novedad, a la modificación y al cambio que ya va imponiendo la década del noventa. Además esto de haber trabajado para el Programa de Transformación de la Formación Docente marca una línea clara de diferencia**

respecto a modelos de trabajo anterior, por supuesto nacionales traídos a provincia.

- Además se fue trabajando, se ha nucleado las instituciones, intentando ya comenzar a trabajar a través de redes, por regiones, por zonas, y en este sentido, han trabajado muy fuertemente con las transferencias de las escuelas normales, es decir, también han ido colaborando con las otras instituciones en los radios de acción. Por supuesto que han costado más algunas zonas que otras, porque cosa curiosa, no hay escuelas normales en el norte de la provincia y entonces ahí estaban concentrados los institutos que dependían de la provincia. Entonces era importante tender redes, hacer reuniones conjuntas para que el impacto que habían recibido las escuelas normales puedan ser transferidos a estas otras instituciones.
- **Esto es desde el punto de vista de la política educativa. Hemos señalado recién los puntos de fortaleza del período de gestión, entraríamos acá un poco más a definiciones...**
- A mí me gustaría recalcar algo, cuando en el momento que me hice cargo, quizás uno de los objetivos más fuertes ha sido vincular la Educación Superior, el Nivel Terciario de la provincia con las universidades. Yo he trabajado muy fuertemente, codo a codo con la Universidad de Salta, fundamentalmente. Se han desarrollado muchísimas acciones de todo tipo, a nivel de articulación para ver de que manera se podían apoyar y se podían ir resolviendo algunas cuestiones en las instituciones de educación terciaria. Se ha trabajado inclusive para hacer una articulación con el impacto que sería después, a posteriori, el Polimodal. Se han hecho comisiones de estudio conjunto de todos los documentos de la Transformación.
- **Estamos hablando de la articulación con la Universidad.**
- Si, con la Universidad, ese ha sido uno de los objetivos y se trabajó muy fuertemente y yo diría, codo a codo con la Universidad, se han hecho muchísimos trabajos de estudio conjunto de toda la documentación, se han hecho las primeras bajadas de capacitación, desde la Universidad, tanto a los institutos como a los docentes de Nivel Medio, se comenzó a trabajar con el famoso CEPRES, porque en realidad, en la Dirección de Educación Superior, en un primer momento, se focalizó toda esta transformación, es como que se había asentado ahí la cuestión de la Red Federal de Formación Docente, entonces esto permitió esta articulación muy fuerte.
- **Esto también le iba a preguntar, Profesora, la relación suya con el Ministerio de Educación, estamos hablando de funciones por supuesto, el Ministerio de Educación la orientaba o más bien, como Usted acaba de decir, la Dirección asumió esta conexión, esta articulación con la Red Federal, Ministerio de Educación de la Nación, comisiones que venían y los visitaban en la Provincia.**
- Sí, quizás por las características que ha ido tomando la Dirección de Educación Superior al comenzar todo lo que es, siempre se dijo, que esta transformación significaba refundar el Sistema Educativo. Si se piensa en una re-fundación del Sistema Educativo, se piensa que se tenía que comenzar con la formación docente, con los formadores de formadores. Al visualizarse con tanto claridad esto, es como que la

Dirección de Educación Superior en aquel momento, se constituyó en una especie de sostén y de núcleo para generar todo lo que era la transformación y partir a los distintos niveles. Entonces creo que ahí se centraliza, al centralizarse la Red, en un primer momento, delegarse por parte del Ministerio de Educación, la constitución de la Red Federal, es como que la Dirección tomó un papel protagónico en aquel momento, ha tal punto que todo el trabajo que se hacía con las universidades, todo el trabajo que se hacía con las instituciones de Educación Superior, fue un trabajo como de asamblea permanente como para poder marcar los rumbos y los distintos pasos que había que seguir para la transformación.

- **Ahora, sin duda también acá debe haber un matiz de la gestión que pasa por lo personal, pasa por el compromiso, pasa por la disposición de tiempo con que asumió.**
- Yo creo que siempre hay un poco de todo en esta cuestión, sobre todo, yo creo que cuando uno tiene un compromiso muy fuerte como profesional por encima de otras cuestiones, sobre todo cuando uno asume una función con la idea de que está jugando muy fuertemente el destino de una provincia, y siente el cargo con mucha responsabilidad, con una carga muy fuerte de lo que uno está asentando como proyecto de futuro, bueno, creo que uno se ve forzado a este tipo de protagonismo, creo que pasa por ahí. Y bueno, creo que nos pasa a todos los que asumimos la tarea y este tipo de conducción de esa manera, con ese objetivo.
- **Seguramente. Nos centrábamos, entonces, en el tema Formación Docente ahora, en el sentido de ir observando los programas formativos y su orientación, la función que se presumía tenía que dársele a la formación.**
- Acá cuando se hace referencia a propósitos y, sobre todo, esta cuestión que tiene que ver con la iniciativa de gestión o de la comunidad, yo creo que una mirada coherente, una mirada seria, siempre tiene una vinculación muy fuerte con la comunidad, porque a pesar de que en teoría uno va recibiendo como un marco teórico, va recibiendo todas las necesidades de cambio, pero creo que una mirada crítica a los requerimientos de la comunidad hacen que esa teoría se convierta en una mirada práctica, de las necesidades. Quiero hacerme entender un poquito más, nosotros sabemos que el Sistema Educativo venía fuertemente criticado por la comunidad, desde los distintos espacios, desde la familia, desde el gobierno, desde los grupos productivos, desde las universidades, desde los distintos ámbitos, además desde la falta de articulación de los distintos niveles educativos que siempre nos solemos echar la culpa de cómo recibimos los alumnos. Entonces, aquí hay toda una mirada crítica del Sistema Educativo. Eso ¿qué significa?, que la comunidad está requiriendo una formación distinta, que está requiriendo un perfil docente diferente, que pueda responder a todos esos cambios que se están generando en la sociedad y a los que, evidentemente, como instituciones formadoras tenemos que responder. Entonces yo creo que pueden visualizarse propósitos que tienen que ver con toda una teoría de la educación que va marcando y que va señalando rumbos distintos. Desde el proceso de enseñanza aprendizaje a teorías de la construcción del conocimiento, a teorías que tienen que ver, por cierto, con cómo opera un docente, cómo debe operar un docente en el aula, hasta aquello otro que son, lógicamente, los reclamos que hace la sociedad a la escuela. En ese sentido, estoy hablando de comunidad. Todo esto, evidentemente, debía ponerse en un tapete,

en el tapete como para analizar la formación. La primera mirada crítica era a que estaba pasando con la formación docente y nos encontrábamos con que en realidad la mayoría de las instituciones resolvían un problema de salida laboral, resolvían un problema de posibilidades de estudiar una carrera corta, que después esto va a marcar fuertemente una pregunta que seguramente va a venir dentro de esta entrevista y evidentemente, estaban mostrando fuertes falencias en la formación, además una división muy fuerte entre lo que era la teoría y la práctica. Una práctica que se visualizaba como algo casi separado de la teoría, al finalizar la carrera, donde todos, por otra parte, hemos vivido esta experiencia porque somos producto de esa formación. Y evidentemente había que comenzar a tener una mirada distinta, a revisar todo lo que era la formación docente. Todo eso con, lógicamente, un proceso de atomización en cuanto a la formación, que tiene mucho que ver con estos compartimientos estancos que eran las disciplinas, con falta de actualización en esas disciplinas, con fuertes componentes de todo lo que era la impronta de la metodología, pero que había dejado de lado lo que sería la actualización disciplinar. Entonces todo esto ha ido provocando una especie de deterioro de la formación docente. Sumado a eso, aquello que yo dije puntualmente al comenzar el análisis de este punto, no quiero ser peyorativa, el grupo humano que íbamos recibiendo para formar como docente, teniendo en cuenta, por ejemplo, aquella vieja formación de las Escuelas Normales, donde a lo mejor había demasiada especialización, no había demasiado campo disciplinar, pero había una cultura de base, una formación de la persona, no es cierto?, cultural, que implicaba no resolver muchísimas situaciones de falencias en cuanto a competencias de distinto tipo. Creo que esto ha definido a la maestra normal nacional. La ha definido así, con muchísima claridad porque venía, lógicamente de un grupo social, en donde los componentes básicos se habían recibido. Es como que lo otro venía por añadidura. Este es uno de los problemas que tenía que resolver la formación docente. Un grupo humano, ingreso irrestricto, con grupos humanos heterogéneos, con muchísimos problemas de base en cuanto a la formación de arrastre, y que, bueno, hasta aún ahora, no es cierto?, son muy difíciles de resolver todavía.

- **Esto me parece que también, justo le tocó a Usted, Profesora, cuando estuvo como Directora, después de un tiempo, como Usted señaló al comienzo de la entrevista, se había cuantitativamente expandido el sistema y en esa expansión, a lo mejor, ingresó el futuro docente. O sea que Usted ya lo llega a tomar al tema como crítico.**
- Ya como crítico, exactamente.
- **Corresponde un poco revisar esto...**
- Yo creo que sí.
- **Creo que podemos estar ya en condiciones de avanzar un poquito, ya hemos ido señalando la función.**
- Bueno, quizás por ahí convendría puntualizar algunas cuestiones con respecto a la función social. Yo creo que evidentemente, hablar de la función social del docente, por ejemplo, de enseñanza básica y revisar toda la historia, creo que vamos desde el proceso de socialización, desde un proceso, digamos de, posibilidad, de avance del

alumno en cuanto a su proyección personal. Pero creo que las funciones en la provincia, al tener un geografía tan rica, el rol del maestro, durante mucho tiempo, ha sido tan distinto a lo largo y a lo ancho de la provincia, que muchas veces se ha delegado en el maestro muchas funciones que por ahí correspondían a otros estamentos distintos, yo siempre he dicho que el maestro en el interior de la provincia, ha sido un promotor de la comunidad, ha sido un mediador de, muchas veces, de la comunidad, ante sus referentes, hacia otros referentes, por ejemplo, del estamento gubernativo. A tal punto, que muchos maestros han llegado a alcanzar bancas legislativas, por este protagonismo que tenían en el interior de la provincia. como así también, a mí siempre me ha preocupado el proceso inverso, en lugar de ser modificadores de la realidad, muchas veces han llegado a mimetizarse con la realidad, al estar demasiados años en el lugar y al no poder convertirse, justamente, en transformadores de esa realidad. Situaciones bastantes duras que ha tenido que vivir el docente en el interior, sobre todo en las famosas llamadas zonas desfavorables. Creo que además la función que hoy debe desempeñar el docente de enseñanza básica, es una función mucho más fuerte, porque creo que hoy la mirada que tiene la sociedad y el sistema, es la de pensar que está asentando las bases del ser humano y del ser que se va a educar durante toda su vida. Porque antes, era como por ahí, en la primaria, este proceso de socialización, este proceso por ahí de incorporarlo al alumno a la vida educativa, pero como no dándole la importancia suficiente, en el sentido de que en realidad no se valoraba que las simientes de la persona, del ser humano, se asientan en esta primera etapa de la vida. Entonces creo que uno tiene que buscar una formación, justamente, mucho más fuerte, más sólidas, en donde la actualización esté muy presente permanentemente. Porque en realidad, creo que es el que, vuelvo a repetir, sienta las bases de la formación del ser humano.

- **Ahora me parece, profesora, como lo estoy entendiendo, según sus expresiones, Usted también está viendo la necesidad de formación moral en el Profesorado de Enseñanza Básica.**
- Bueno, yo creo que no es solamente lo moral, porque eso es una de las cuestiones que tradicionalmente se apuntó, creo que lo moral es importante e ineludible lo ético en el docente, en cualquier etapa o instancia del sistema. Creo que es fundamental. Eso de enseñar más con el ejemplo que con la palabra, con las actitudes de la vida, eso es fundamental en toda la docencia a lo largo de todo el sistema. Yo, a lo que me refiero, es como que no hay que pensar que el docente, por ejemplo, alguna expresión que por ahí se escucha, bueno, para el docente de primaria, se escuchaba, es suficiente con esto. Nunca es suficiente la formación, yo creo cuanto más competencias tengan, cuanto más capacidades tenga, cuanto se fortalezca mucho la formación en lo disciplinar, en lo didáctico, en lo metodológico, por supuesto que va a ser mucho mejor los logros que después se van a conseguir en el futuro, o que va a conseguir el alumno a futuro. Creo que no hay que pensar que la nivelación que se hace en el docente, pensar que como es para enseñanza básica, haya que bajar el nivel. Yo creo que por el contrario, el nivel tiene que buscarse un nivel superior en todo lo que es disciplinar y en todo lo que es la formación.

- **Y con respecto al profesor de Enseñanza Media, tema en el que Usted también tiene sus horas cátedras, su desempeño, ya no como formadora sino ya como profesora, como colega.**
- Sí, yo creo que en el caso del profesor del Nivel Medio, es como que en principio, el profesor también se dedica a lo disciplinar como también visualizando lo que era la formación del Nivel Medio. Una salida laboral en un principio, en algunas escuelas, donde la pare fuerte era prepararlos, en primera instancia, para una salida laboral, y en otros tipos de instituciones, más bien prepararlos en una preparación propedéutica apropiada, ya como para los estudios superiores. Entonces, en esta cuestión, es como que se revisa la función del docente, en este caso, del Polimodal, pensando que lo que se le está dando a la persona es una formación general muy fuerte, que se incorpore al mundo del trabajo, o que se incorpore al mundo de la Universidad, de los estudios superiores. Las competencias son las mismas. Entonces, esto ¿que requiere?, que también el profesor del nivel medio tenga competencias especiales, sobre todo en aquello que tiene que ver con el perfil de un orientador, que tenga el perfil, sobre todo, de enseñar a enseñar. Y creo que estoy yendo a otro punto que también es importante y creo que estaba marcado y previsto para esta entrevista, es que el profesor de Enseñanza Media tiene que dominar el contenido. Creo que es fundamental, creo que hemos pasado, hemos atravesado ya aquello de que en realidad si se aplica la parte metodológica es suficiente. Yo creo que el docente que no está actualizado, que no sea un permanente indagador de lo que está pasando con su saber disciplinar, es como que no puede entregarle al alumno, fundamentalmente, esa competencia que es básica, de aprender a aprender. Sabemos perfectamente que abarcar la cantidad de contenido disciplinar, en este momento es imposible, porque no podemos correr, o vivir al ritmo de actualización que van produciendo las modificaciones en las ciencias. Por eso es que el profesor tiene que tener una actualidad permanente, pero también para poder enseñar al chico que lo más importante es cómo buscar la información requerida, cómo ser críticos ante esa información, y para poder hacer operativos sus procesos de aprendizaje. Entonces, creo que eso implica una actualización permanente.
- **Estaríamos acá un poco ya, con esta pregunta, donde le requeríamos su opinión respecto a la formación docente actual del profesor para el Polimodal.**
- En realidad creo que el perfil de este docente tiene que estar muy ajustado, justamente, a esos requerimientos que hoy se están haciendo. En primer lugar, tiene que ser un profesor abierto al trabajo, y no de su propia disciplina, sino al trabajo interdisciplinario. A trabajar con un concepto nuevo de desarrollo del Currículum, a través de metodologías completamente distintas, con distintas alternativas, es decir, a través de formulaciones de proyectos donde el alumno pueda indagar la propia realidad, encuentre significatividad a los contenidos y al aprendizaje, evidentemente, que tenga un carácter de líder, que el alumno inmediatamente descubre y reconoce cual es el profesor que ejerce su liderazgo, fundamentalmente porque domina el saber, el saber específico, lo disciplinar. Y esto tiene que ver con lo ético, con lo moral, que es básico. Por ahí, con tanta premura, hablamos de la falta de ética en las distintas instancias, por ejemplo, de la vida política, pero no hacemos una reflexión de esta ética, de la profesión docente, que significa ser responsable frente a la tarea que se nos ha encomendado, ser responsables frente al proceso de actualización permanente que tenemos que vivir, ser responsables frente a una impronta, que tiene, de pronto, la

Educación Media, que es formar al ciudadano. Y formar al ciudadano significa aplicar una serie de cuestiones que tienen que ver con el ejercicio de la democracia, con el respeto de la opinión del otro, con el respeto de la libertad del otro; y son cuestiones que se tienen que generar en el aula, y que se tienen que generar en la institución.

- **O sea que al docente le estamos solicitando mucha responsabilidad en su formación y en su ejercicio profesional luego.**
- Sí, claro, eso es fundamental.
- **El colega docente de hoy tiene que estar muy bien preparado y muy comprometido. Y digamos a cambio, profesora, la última preguntita, estamos hablando de que el docente debe estar muy bien preparado y con una actuación profesional correctísima. El Estado también ayuda y acompaña, y acompasa, esta preparación de calidad?**
- Yo creo que se están dando los primeros pasos. No es una cuestión fácil. Creo que esta cuestión de la calidad no se mide, únicamente, con actualización; se mide con otros parámetros que implican cambios fundamentales, sobre todo, de organización institucional. Yo siempre creo que la organización tiene que estar causada o motivada por lo que se quiere lograr a nivel pedagógico, que lo organizacional es como un resultante de lo pedagógico. Y si entonces, nosotros hablamos, por ejemplo, del Polimodal, uno de los problemas más grandes que tiene el docente es su imposibilidad, diría casi, de tener una identidad institucional, de tener un compromiso con una institución y una situación de tiempo completo con una institución educativa. Lo que impide, evidentemente, que eso se vuelque en proyectos de calidad. Porque si todavía seguimos con un *profesor taxi*, que corre de un establecimiento a otro, en donde tiene que comprometerse, digo comprometerse entre comillas porque creo que no es factible hacerlo, a lo mejor, con diez instituciones en las que trabaja; en donde, por ejemplo, con la cantidad de horas que puede trabajar para poder subsistir como docente, siempre viene la cuestión que tiene que ver con lo económico, pero esto es una realidad. Entonces, cuál es el tiempo que le queda para capacitarse y con que tranquilidad puede capacitarse. Yo creo que en este momento se ha hecho un avance importante, porque es como que ahora se ha cambiado un poco el esquema de capacitación y se está comenzando a gestar la capacitación *in situ*, o sea en los lugares de trabajo y de acuerdo a los requerimientos que cada institución tiene y que cada equipo de profesores lo requiera. Yo creo que esto es un paso importante, pero creo que todo esto tiene que ir acompañado con otros pasos, que tiene que dar el Estado fuertemente y que tiene que estar muy visualizado para que esta calidad sea efectiva, sea real.
- **La última pregunta, que tiene relación con lo que se ha dado en la provincia, que se han limitado las carreras de Formación Docente para la Enseñanza Básica. Recuerda que la Normal implementó¹ funciones..., se reordenó, esa es la palabra que se utilizó; ¿que opinión le merece este proceso?**
- Yo creo que como en todo proceso, tiene sus facetas positivas y sus facetas negativas. Creo que desde el punto de vista de lo que hablábamos al comenzar, esta expansión

¹ En la revisión de la Entrevista se reformula el uso de la expresión, corrigiéndola.

cuantitativa, si se quiere comenzar a trabajar con calidad todo lo que sea cantidad excesiva, va en detrimento, justamente, de esa calidad. Creo que es una cuestión responsable que había que asumirla. Creo que por un lado, este ordenamiento que se ha ido haciendo de las instituciones tiene su razón de ser. Sin embargo, creo que también se puede resolver por otra vía que es la de la competitividad; creo que las instituciones tienen que salir a competir en calidad. No es fácil hacerlo, porque por ahí es como que no se valora, todavía, esto de la calidad. Por ahí, se siguen buscando instituciones que son más fáciles, en donde es más fácil recibirse y no aquello, de que esta institución académica ofrece excelencia u ofrece un servicio de calidad. Creo que ahora tiene que entrar, en un segundo proceso, donde lo importante sea cómo estas instituciones son capaces de operar la calidad internamente y salir a competir en el medio. Hablar de la formación docente es lo mismo que hablar del problema de Medicina. Si corresponde limitar los cupos o no corresponde limitar los cupos. Yo creo que es muy difícil dar una respuesta a esto, pero si creo que es importante decir que en realidad, como la Universidad tiene establecido el Sistema de Concursos, que tendrá sus deficiencias pero que hasta ahora no hay ningún otro sistema que sea mejor, creo que este sistema de concurso debiera aplicarse en todos los niveles del Sistema Educativo. Entonces allí, quiénes quedarían en sistema?, los mejores. Si nosotros seguimos protegiendo, haciendo una protección de los docentes que ya están..., y no porque yo no defienda la fuente laboral de los docentes, la defiando pero creo que lo más importante es mejorar la calidad de los servicios. Entonces creo que se comenzará a hacer o a operar con un sistema de ingreso a Nivel Inicial, EGB1, EGB2, y EGB3 y a Polimodal a través del sistema de concurso. Creo que comenzará, el sistema, a depurarse por si solo. Creo que tampoco no pueden desaparecer las carreras de formación docente, porque creo que si no tenemos el parámetro de lo que se va formando, tampoco se puede ir trabajando con el mejoramiento de la calidad de la educación al interior, exactamente, del sistema.

- Bueno, muchas gracias Profesora.

ENTREVISTADO: Prof. Martha Cecilia Álvarez

CARGO O FUNCION: Directora General de Educación Superior

FECHA: 26 de Junio de 2001

PERIODO: 1995-1998

GESTION: Política, Gobierno Justicialista

Hoy, 26 de Junio de 2001 entrevisto a la Prof. Martha Álvarez de Lovaglio. La Profesora ha sido Directora General de Educación Privada de la Provincia de Salta, representante del Partido Justicialista. También se ha desempeñado -con posterioridad a ese cargo- como Directora General de Educación Polimodal de la Provincia. Es actualmente Directora de la Escuela de Educación Técnica ex N° 4.

- **Buenas tardes, Profesora.**
- Buenas tardes.
- **Profesora, si por favor nos puede dar sus datos formales.**
- Yo soy la Prof. Martha Cecilia Álvarez de Lovaglio. Soy Prof. en Letras y me desempeño en la actualidad como Directora Titular de la Escuela de Educación Técnica N° 5140, sita en Zuviría 240 de la ciudad de Salta.
- **Su Teléfono Profesora?**
- 4 21 33 87 es mi teléfono particular.
- **Gracias Profesora. Con respecto a las funciones que yo cité respecto a su desempeño, ¿estuvieron correctas?. Quiere agregar algo, por favor**
- Así es. Con anterioridad me desempeñé como Supervisora Técnica de la Dirección General de Enseñanza Media. Durante el año 1990 he sido Coordinadora Gral. de Perfeccionamiento Docente de la Provincia. En el año 1991 he sido Supervisora Regional. de los Valles Calchaquies y a partir del año 95 y hasta mediados del 98 me he desempeñado como Directora Gral. de Educación Privada y del 98 al 2000 me desempeñé como Directora Gral. de Educación Polimodal.
- **En todos estos casos Ud. estaba representando al Gobierno Justicialista en el Gobierno de la Provincia?.**
- Así es. Me he desempeñado como funcionaria del Gobierno Justicialista.
- **Profesora, en tal sentido, ¿nos puede reseñar los puntos básicos de la acción político-educativa que guió su gestión y la del gobierno que la respaldó?.**
- Sí. Me voy a referir al último período, es decir al período de fines del '95 y principio del '96 al '98 en que desempeñé como Directora de Educación Privada.
- **Le agradezco Profesora, porque [a partir]de allí le pediría nos centremos en los aspectos referidos a la Formación Docente (FD).**

- Bueno. En el año '96 se realizó la re-estructuración de la planta orgánico-funcional del Ministerio de Educación. Entonces, se diseñaron -acorde a la Ley Federal de Educación (LFE) y a la nueva Ley Provincial de Educación- las estructuras de las plantas orgánico-funcionales del Ministerio. Me tocó entonces organizar la Dirección Gral. de Educación Privada de la Provincia., que tenía a su cargo las escuelas de los distintos niveles, (inicial, EGB, Polimodal y Superior) y empezamos a organizar(la) y a diseñar las políticas con que trabajaríamos en este período.
- **Es decir que estamos hablando del período en que ya se había promulgado la LFE y se había puesto en práctica.**
- Se había promulgado la Ley y se había iniciado parte de la Transformación en Salta, pero no teníamos aún una Ley Provincial de Educación. Recién a fines del '95 -por un Decreto de necesidad y urgencia- se promulga (más tarde) la Ley Provincial de Educación, acorde a la LFE.
- **Y en este sentido Profesora, se advierten cambios marcados en el área de la FD?.**
- Así es. Para poder implementar la Ley se pensó que el gobierno educativo debía comenzar con la Transformación del Nivel Inicial y con la Transformación de la FD porque que, mientras se iba transformando el sistema educativo debía -al mismo tiempo- transformarse a los docentes que tuvieran a su cargo la educación. Entonces se comienza por estos dos extremos del sistema educativo: el Nivel Inicial y la Formación Docente (FD).
- **Y también recuerdo que hubo un re-ordenamiento de los Institutos, basado en ciertos fundamentos de los organismos técnicos competentes, de la época aquella.**
- Así es. La transformación de la FD implicaba un reordenamiento del sistema formador, no sólo una actualización curricular y nuevos lineamientos curriculares, sino también un diseño acorde a las demandas de la población. Por eso se hace un estudio de las ofertas y demandas dentro del sistema formador. Y las conclusiones de ese estudio nos lleva a reorganizar el sistema.
- **Entre las conclusiones, recuerdo que se observaba un exceso de egresados de las (Escuelas) Normales, de algunos Institutos de la Provincia.**
- Sí. Se observó en ese momento un exceso de docentes de nivel primario, para el nivel inicial, para EGB1 y 2. En cambio, escaseaban -en algunas disciplinas- los profesores para el Tercer Ciclo y para el Polimodal. Así también se notaban algunas necesidades en cuanto a la formación en el área técnica y se propulsó la creación de nuevas carreras.
- **Todo esto siguiendo los lineamientos de la política educativa nacional, con quien la provincia acordaba...**
- Así es. Los lineamientos a nivel nacional para poder implementar la LFE también se establecían ciertos lineamientos que los establecía el Consejo Federal de Educación, formado por todos nuestros Ministros; quienes daban los lineamientos generales y estos eran llevados a cabo en la Provincia.

- **En el caso del área institucional que Ud. dirigía -Dirección Gral. de Educación Privada- ¿puede Ud. reseñar si se tomó con dedicación o con inquietud/interés este tema de la FD, por parte de los establecimientos?.**
- Sí. Ha despertado mucho interés, también cierta resistencia en todos los niveles, pero el gobierno educativo explicó cuáles eran los fundamentos del cambio. Y se dialogó con las instituciones, para que fueran promoviendo los cambios hacia su interior. Esto ha sido todo un proceso que llevaron en forma conjunta la Dirección General de Educación Superior como la Dirección General de Educación Privada. Se trabajó conjuntamente y se aplicaron los mismos lineamientos. Por supuesto que con las diferencias que exigen la gestión estatal o la gestión privada.
- **Se podría pensar que ¿los docentes de los Institutos estatales fueron más reacios al cambio, por verse amenazados en su estabilidad o algo de este tipo?.**
- Bueno, todo cambio genera resistencias, reacciones. Y como todavía no se tenía una conciencia clara del cambio ni se había instalado la necesidad del cambio en la sociedad. los primeros en recibir todo este caudal de novedades fueron los Institutos Formadores. Así que, se generó la resistencia. Todo cambio genera mucho temor. Creo que había mucho temor en los docentes a perder la estabilidad, temor a lo desconocido, la incertidumbre que genera el cambio... Si hubo más resistencia...No sabría decir... La resistencia fue diferente. En los Institutos Privados la resistencia fue institucional; en cambio en el sector estatal la resistencia estuvo más de parte de los docentes.
- **Mirando ahora con retrospectiva, mirando hacia atrás lo que ha pasado, ¿a Ud. le parece Profesora que los docentes pudieron haber evolucionado y adaptándose a los cambios ocurridos o habrá generado pérdida, desconcierto, inquietud. desazón, que se mantienen hasta el día de hoy (si es posible tener esa apreciación)?**
- Bueno, creo que fue cambiando la mentalidad, que ahora ya el docente tiene la conciencia de que el cambio es necesario, tienen la seguridad de que es necesario el cambio... la actualización curricular, Ve también que la sociedad tiene hoy otras exigencias y que nosotros debemos responder a esas exigencias. Creo que es conciente de que el cambio es necesario. Y he visto también que todos los docentes se están preparando, he visto como que están más inquietos y que todos han empezado a hacer una especialización, se actualizan, estudian, he visto mucho movimiento y me parece positivo para el sistema esto. Pero creo que también sigue la inseguridad, que es una impronta de los tiempos actuales.
- **También hay que advertir las posiciones políticas diferentes de varios colegas, o directivos con relación al gobierno que llevó adelante -tanto en nación como en provincia- este proceso. Pero esto creo que pasa siempre.**
- Sí, hay ciertas resistencias que se generan por temor al cambio mismo o por la incertidumbre; pero otras resistencias se generan por cuestiones políticas: por quien ha generado el cambio. Pero creo que nuestra gestión afirmábamos que todo lo relativo a educación debía ser una política de Estado. No debemos verla como una acción de un partido determinado porque -si observamos la historia de los últimos años del Ministerio de Educación- veremos que el gobierno radical fue el que investigó qué era lo que quería la sociedad, qué tipo de educación quería la sociedad (comenzó con los gobiernos

radicales); luego el gobierno justicialista tomó esas conclusiones a que llegó la gestión anterior y siguió trabajando por una Ley de Educación. Y bueno, ahora se generó el cambio, y siguieron los cambios. Y hoy creo que estamos en un punto en que no podemos volver atrás.

- **Volviendo al tema de la FD y centrándonos un poco más -por su experiencia docente Profesora- en el área de Enseñanza Media, hoy Polimodal, ¿esta función que se ha asignado al docente ha dejado de ser -hace ya tiempo- estrictamente pedagógica- para efectivamente abordar otras tareas, o es -básicamente- el que enseña?**
- El docente de enseñanza media cumple una función social muy amplia; quizás sea una exigencia del momento también. No basta solamente con enseñar sino que hay que ir más allá, las escuelas estatales actualmente son un lugar de contención social muy importante. Los jóvenes -a veces- en los establecimientos educativos buscan respuestas a sus inquietudes, a sus angustias, a sus miedos. Y el docente muchas veces se va impulsado a trabajar para brindar esas respuestas, más allá de una tarea simplemente académica.
- **Esta pregunta que yo le voy a hacer ahora tiene que ver con el tema de mi trabajo, que son los *Modelos de FD*. En las distintas épocas se ha buscado que el docente haga cosas distintas. Ud. me acaba de reseñar lo que hoy hace un docente de enseñanza media, lo que es la necesidad. En otras épocas se decía que es importante que el profesor sea ejemplo moral para el alumno; o quizás se decía que es importante que domine el contenido. Ud. qué opina de estos *modelos*. Todos son necesarios hoy o tendríamos que centrarnos en alguno en especial?... ¿Que el docente sea ejemplo, que domine el contenido, o como Ud. dice "que contenga socialmente", todo es importante?**
- Me parece... personalmente creo que sí, es importante porque el docente sigue siendo un modelo para el adolescente. Ya no con la exigencia de otro tiempo, tampoco con la mirada ... Ya han cambiado los modelos, los modelos morales así como estaba propuesto. Pero sí, el docente sigue siendo un modelo y creo que además es importante la especialización, su preparación. Tiene que tener una sólida preparación profesional no sólo disciplinar si no también pedagógica, para poder alcanzar el objetivo que cada nivel propone.
- **Profesora: ¿cualquiera enseña, cualquiera puede ser docente. O, ¿hay una clase social a cual él representa y que mejor lo prepara para enseñar?**
- No creo que cualquiera pueda ser docente. El docente es un profesional y tiene que prepararse -como todos los profesionales- en su área. No cualquiera, aunque en la actualidad pareciera que cualquiera puede ser docente, no es así, Lo que demuestra esto son los resultados que se obtienen en el sistema educativo. Creo que obtiene mejores resultados con sus alumnos una persona que está profesionalmente más capacitada.
- **Independiente de la clase social o esto incide, Profesora?**
- Creo que no incide.
- **Claro. Quiere agregar algo, Profesora?**

- Creo que no incide la clase social de procedencia del docente; pero la clase social de la población escolar a veces incide - o generalmente- incide en la labor educativa.
- **Bien. Si nosotros, entonces, con este panorama que tenemos de la actualidad y de los recientes cambios y de lo que era antes (todo lo cual hemos estado recorriendo, Profesora), si tuviéramos que armar un Programa de FD, qué acentuaríamos, qué buscaríamos que se logre: un programa de FD, sobre todo de enseñanza media?.**
- Bueno, []¹ un docente bien formado para el tercer ciclo o el Polimodal tiene que tener una sólida preparación profesional, lo que comprende tanto lo académico como lo pedagógico. Y sobre todo tiene que estar muy actualizado, su formación tiene que ser actual.
- **O sea, la importancia de lo que hoy se llama Formación Docente Continua (FDC). En este sentido, Profesora: cuando los profesores se desempeñan en las áreas curriculares, en las modalidades del Polimodal, Ud. cómo observa el panorama. ¿Están preparados, están preparándose?.**
- Hay de todo, hay profesores con gran solvencia, que responden inmediatamente al estímulo de actualizar sus dominios, y actualizar también la programación del curso. Y hay otros que necesitan capacitarse.
- **En este sentido, ¿le parece a Ud. que el Estado les ha brindado materiales para que se preparen o ha sido o es un Estado ausente?.**
- No, el Estado, por lo menos hasta este período lectivo, viene brindando una asistencia permanente: en la actualización, en el perfeccionamiento, en la capacitación. Por supuesto que falta, algunas áreas han sido descuidadas, por ejemplo, las áreas artísticas, la enseñanza de las lenguas extranjeras, el área técnica, o quizás no se ha avanzado en algunos aspectos en la capacitación.
- **O ¿podríamos decir que el Estado acciona para que la FD resulte de calidad?.**
- Sí, yo creo que sí.
- **Y si tuviéramos alguna deuda de parte del Estado, ¿cuáles serían?.**
- Creo que hay que seguir analizando las propuestas de FD, de FDC, hay que evaluarlas, evaluar lo que ya se ha hecho, ver lo que hay que corregir y seguir adelante.
- **Lo mismo que en FDInicial. Profesora, ¿algo que quiera Ud. agregar sobre la plataforma política del gobierno para el cual Ud. trabajó y que quisiera decir respecto al tema?.**
- Creo que el gobierno del Dr. Juan Carlos Romero (que es el que acompañé durante un tramo), creo que tenía un proyecto claro, que trabajaba por la calidad, por la equidad del servicio educativo y que se miró -en todo momento- cómo brindar un servicio de mejor

¹ Corrección en el discurso efectuada por la Entrevistada, al revisar la entrevista.

calidad. Estaba muy desprestigiada la FD y creo que ha habido un vuelco. y hay una revalorización de la profesionalidad del docente. Creo que eso ha tenido de positivo.

- **Y son logros.**
- Y son logros. Y se ha trabajado muy seriamente, también, en todos los aspectos: en el estudio de la oferta, de la demanda, en la elaboración de los lineamientos curriculares, con cada de las instituciones, se las ha asistido en el cambio, se las ha acompañado, se ha tratado de respetar también a los docentes que estaban dentro del sistema, no se los ha dejado afuera, se les dado la posibilidad de adaptarse a los nuevos requerimientos. Parece que ha sido una labor muy seria y que ha sido un cambio histórico. Realmente me alegra haber participado en el cambio.
- **Muchas Gracias, Profesora.**
- De nada.

ENTREVISTADO: Prof. Yolanda Torres de Martearena

LUGAR Y FECHA: Salta, 8 de Mayo de 2001

FUNCIÓN QUE DESEMPEÑÓ: Rectora del Primer Instituto Terciario de la Provincia de Salta, el Profesorado de Jardín de Infantes.

- **Buenas tardes, Profesora.**
- Buenas tardes.
- **Estamos entrevistando a la Profesora porque ella fue Rectora del Primer Instituto Terciario de la Provincia de Salta, que fue el Profesorado de Jardín de Infantes. Por tanto, la importancia de la entrevista tiene que ver con que consideramos ese momento abarcativo de un período muy especial en la política educacional de la Provincia y demostrativo de un hito básico para el tema de Formación Docente. Le pediría, profesora, si Usted nos puede reseñar el período en que se desempeñó como Rectora, ¿o los años si nos ubicamos, Profesora?**
- Sí, desde el 70 o 71, esto lo podemos corregir..., porque nosotros comenzamos siendo particulares. Comenzó esta idea cuando yo me recibí de Profesora de Pedagogía y justo terminaba la Formación de Docente a nivel secundario. Mi pregunta era, qué hago ahora que saqué el título de Profesora de Pedagogía, en qué vamos a trabajar, en ese momento no se sabía, se hablaba de Formación Docente a Nivel Terciario, salían boletines, y bueno, a raíz de que tenía conocimientos que en otros lados había Institutos de Formación Terciaria me pareció conversar con uno o dos de los profesores que tenía en la Facultad, y algunos ex compañeros de carrera para, quiero dejar aclarado que yo mi carrera la hice en dos etapas, la mayor parte la hice en Tucumán y después dejé ocho años de estudiar, faltándome nada más que la Tesis y una materia, y ya tuve que volver a hacer la mitad de la carrera porque habían cambiado los planes de estudio, y desde luego, yo ya estaba casada con tres hijos, y pensaba que no iba a seguir, bueno, pero seguí con mi inició, al cual le di término, creo que en el año 70. Me nació una idea, es decir, sería lo que hoy se habla de innovación, bueno, realmente fue una innovación en Salta el Profesorado de Jardín de Infantes, y puedo, con mucho gusto comentar, de que fue una conmoción social, porque las chicas que salían del Bachillerato se veían con una opción corta para seguir, porque la mujer siempre ha pensado, bueno, término como maestra, ya trabajo, puedo colaborar en el hogar económicamente y pusimos el Profesorado, surgió el Profesorado de Jardín de Infantes.
- **Perdón, una interrupción, profesora, , Usted se refería a un grupo de amistades con las cuales Usted compartió su...**
- Un grupo de ex compañeras de la Facultad, como ser el Profesor Salvador Uriburu, el doctor Oñativia, Zulma Sansón, María Malamud, Andrés Sánchez, Nora Godoy, que fueron los primeros, porque después entraron otros para llenar las distintas cátedras que había que desarrollar para realizar el primer año. Bueno, expertos en Jardín de Infantes en Salta había, algunos surgidos de Tucumán, entonces la contratamos a la Señora de

Sten, una mujer muy conocida en el Norte Argentino por su trayectoria en los jardines de Infantes, trabajó en los Estados Unidos también. Ella venía los sábados a dar la Didáctica del Jardín de Infantes, así es que hasta tuvimos esa gracia digamos, porque nos ayudó mucho, y otra persona que supo asesorarme, a quien le debo mucho, y que fue como una madre para mí, académica, la señora Elsa Ruggerio de Favio, que con la Señora de Sten, tenían un Instituto, que tenían un abanico de carreras que ofrecían. Entonces, nosotros formamos el Instituto Superior del Profesorado, como te decía, con vista a otras carreras, de acuerdo a lo que el medio nos pidiera. Porque yo siempre he pensado, yo debo responder al medio, he sido una defensora de las carreras cortas, adversa a ..., una anécdota, por ejemplo, recuerdo..., mi marido es Ingeniero Químico Industrial, y él siempre ha sido defensor de las carreras largas, tuvo actuación académica, tanto en la estatal como en la Católica, pero yo siempre discutía porque le decía que toda carrera debe tener una salida laboral temprana, sea., si es mujer, con mayor razón, y si es hombre, porque también, para que pueda subsistir y seguir estudiando. Ojalá que esto halla dado algún resultado, porque después ya nos abocamos, nos pidieron que nos abocáramos al Profesorado de Educación Diferencial, después más tarde aspiramos a la escuela primaria, donde ya la Nación tenía Profesorados de Educación para el Magisterio. Y así no dejamos pasar, siempre estábamos inquietas, yo personalmente pensando en las..., a mí me llama mucho la necesidad de que uno responda a lo que el medio necesita, porque pienso yo que no podemos tener x cantidad de profesionales, cuando el medio está saturado, entonces siempre yo a mis autoridades les decía, crear la carrera hasta que el medio se sature, una vez que se sature ir formando otros terciarios, como que así se fue haciendo, y bueno, comenzamos a trabajar en la Agrupación del Docente, que fue la primera que nos cedió un espacio chico para inscribir, no sabíamos ni en donde íbamos a desarrollar las clases. Comenzamos a hacer gestiones ante la Provincia para que nos prestaran alguna escuela nocturna, no tan nocturna, porque era de seis y media de la tarde a diez de la noche, diez y media, después ya se fueron extendiendo los horarios, como para que las chicas jóvenes pudieran asistir. Y tuvimos una gran satisfacción porque la respuesta del medio fue mayor a la que nosotros pensamos.

- **¿Incluso chicas del Interior venían, no?, a inscribirse...**
- Sí, y se cobraba lo mínimo, creo que era tres con cincuenta, algo así que cobrábamos, como para poder pagarle a los profesores que, bueno, trabajaron en un comienzo, prácticamente, gratis porque era pagarles miseria.
- **¿Después sesionaron en la Escuela Sarmiento, puede ser, Profesora?**
- Entonces, hasta eso nos permitieron, nos dieron aulas en la Escuela Sarmiento, yo puedo buscar y precisar el número de inscriptos que receptamos, porque después ya teníamos que hacer selección, no selección..., selección en el sentido de los que realmente tenían aptitudes y condiciones para ser jardineras, porque nos sobrepasaba el límite de la matrícula. Las chicas, o los chicos colaboraban con una inscripción, algo, como para comprar las tizas, comprar los elementos básicos para desarrollar didácticamente las disciplinas. Y bueno, del grupo, salió, salí yo como, me eligieron como Rectora, Zulma Sansón Vicerectora, y de allí seleccionamos el cuerpo de

profesores para las materias del primer cuatrimestre que se iban a dar. Formamos el Plan de Estudio de acuerdo a otros Planes que había en la Nación, porque no hay que olvidar siempre que todo debe responder a las necesidades del medio, porque nosotros no tenemos las necesidades que tienen los países del Primer Mundo, es muy distinto, entonces hay que dar para que el maestro se ubique para trabajar en las condiciones en que hoy se trabaja en las ciudades, porque para que vamos a mentir. Entonces, comenzamos ese primer año, mientras nosotros hacíamos las diligencias para que nos absorbiera el Ministerio de Educación de la Nación, el SNEP¹ o la provincia. Nuestro espíritu nunca fue empresario, no se nos pasó por la mente, a ninguno, hacerlo particular como comercio, como lamentablemente uno ve ahora, ciertas instituciones que han crecido en una forma extraordinaria, en cuanto al capital que han hecho los dueños. No, nosotros siempre depender de, para que las chicas pudiesen tener un título, a su vez, con validez provincial y nacional, porque no todas iban a desempeñarse acá, muchas se casan, se van a Buenos Aires, se van a Córdoba, y es así que logramos sacar la ley con opción de poder desempeñarse en todo el territorio argentino.

- **Perdón, profesora, políticamente estamos en Gobierno no Constitucional, me parece, ¿en la etapa del 70, en la Provincia?.**
- Estábamos al final, y yo la entrevisté a la Señora..., lo que queríamos es dar una respuesta al medio, lo que a nosotros nos interesaba era dar la parte académica y no mirar la parte política, porque ninguno, ninguno, respondíamos a partidos políticos. Tanto es así, que a los meses de comenzar el inicio del Profesorado, vino una Inspectora del Ministerio de Educación de la Nación, a revisar como estábamos llevando el Profesorado de Jardín, y cuando..., bueno, ella estuvo todo un día, fue feriado, trabajando con nosotros, con Zulma y yo, respondiendo a los requerimientos que pedían. Y nosotros nos habíamos formado con documentación que veíamos que íbamos necesitando, porque nosotros teníamos que armar un nivel terciario, no era ni secundario, ni universitario, pero solicitábamos la colaboración de la Universidad para ciertas pautas, y otras documentaciones administrativas, que las veíamos un poco más a nosotros, a nuestros requerimientos, no las clases libres, sino las clases donde se tomaba asistencia en los teóricos, mayormente en los prácticos, así es que de esa manera fuimos formando nuestro historial, podríamos decir, de documentación y de base, porque no hablar de base si son los pilares, sobre los que se va a sostener la institución. Y gracias a Dios, esta profesora, después de irse, recibimos del Ministerio, la nota debe estar en el Profesorado, o quizás yo la tenga guardada, una nota muy conceptuosa, muy linda, que nos llenó de satisfacción porque vimos que estábamos trabajando seriamente, y no..., formándonos solas, porque no había quien nos dirija, no había gente en el medio de terciarios, y en base a eso ya, después, salió el de Educación Especial, ya formamos, ya pedimos el de Primaria. En mi gestión no salió el de Primaria, pero si salió el de Especial, que recuerdo otra anécdota, que cuando pusimos Educación Física en el currículum de la carrera, ahí me criticaron tremendamente, pero tuve la satisfacción de que se hicieran las primeras olimpiadas de discapacitados en Salta, porque no se entendía para que se daba Educación Física. Él discapacitado no es una persona que

¹ SNEP: Supervisión Nacional de Enseñanza Privada.

tiene que aislarse de la sociedad, hay que insertarla a la sociedad, y el deporte es algo fundamental.

- **Lo que pasa es que este es un análisis de pedagoga, no de administrativo. Visto de la administración puede criticarse, pero...**
- Sí, y también un poco, no sé, pero la intuición..., claro, las bases que a uno le han dado. Pero en ese momento no se hablaba de Educación Física, acá, en Salta...
- **Era para ver el tema de la relación con la gestión política, la pregunta es si la gestión política la apoyó o Usted buscó apoyo en la política y la obtuvo.**
- Nosotros entrevistamos a la Señora Ministro de Educación, en ese momento, es la Señora Carranza de Reguffi, en quien encontré una persona que realmente amaba la educación y comprendía esto, y más. Yo no sólo pensaba en los niños, que era lo fundamental, y en la formación de esos seres que iban a tratar a a esos niños, sino también para que mis compañeras tuvieran campo laboral, porque nosotras quedábamos sin campo laboral. En ese momento hubo un paréntesis, no teníamos campo laboral los profesores de Pedagogía, posiblemente para Rectores, para secretarios, para vicerrectores, o alguna materia didáctica que en ciertas carreras se daban, pero de ahí, la mayoría quedaba sin..., entonces con eso creamos fuente de trabajo para los salidos de la carrera de Ciencias de la Educación o Pedagogía, creabamos fuentes de trabajos para los que egresaban, como que surgen los jardines de Infantes como en una primavera, en Salta y que solucionaron el problema de cuantas mamás, de cuantas empleadas o empleados que podían dejar sus niños allí. De ahí, de la inquietud de seguir adelante, nos enteramos que había unas salitas de Jardín que no estaban ocupadas en un barrio, y yo dije hay que crearles la parte práctica a las chicas, porque los Jardines no nos querían prestar, al principio, donde realizar la práctica de nuestros egresados. Entonces, digo acá hay que crear, y la primera sala de aplicación que creamos fue en un centro vecinal de Villa Estela, y lo digo con mucho orgullo, porque fuí criticada, fuí muy criticada, ya estaba la Democracia..., estaba el profesor..., Siroli creo que estaba de Ministro, estaba..., quien más estaba..., bueno, el asunto es que nuestro objetivo era crear una sala de Jardín en una Villa, para solucionar el problema de las mamás que trabajaban por horas y no tenían donde dejar los chicos y Villa Estela, la Sede de Villa Estela nos prestó su salón, y nosotros después recogíamos las sillitas, y al otro día se la volvían a poner, y después, ya con las fiestitas, que sacábamos algunos pesos, o juntábamos con rifas, hicimos, edificamos nuestras salitas, tuvimos mucho apoyo en la gente del barrio, de la barriada. Recuerdo que había un chiquito, que la mamá tenía que irse a trabajar muy temprano, y a él lo dejaba solito, era el Gauchito, le decíamos, porque él se ponía su ponchito y era el primero en llegar y se paraba en la puerta para que lleguen las maestras y le den la leche, porque su mamá no le podía dar la leche, y su mamá tenía que salir a trabajar, y recuerdo que la señora de Villafane, si mal no recuerdo, fue la que nos hacía de ordenanza, nos ayudaba a calentar la leche, primero en un calentador, después este..., así de a poco, fuimos haciendo la cocina, fuimos haciendo el parque, con juegos, y ella, y el esposo que era de la Comisión Directiva del Centro Vecinal nos ayudó, y ruego a Dios que lo tenga en la Gloria, porque nos ayudó muchísimo ese hombre, y la señora, cuando ya fue oficial, pudimos nombrarla como ordenanza y fue

excepcional, porque iba a la mañana, iba a la tarde, ella nos preparaba la leche, y bueno, después nos regalaban pan. Después ya podíamos darnos el lujo de comprar galletas para convidarle a los chiquitos, y dábamos mañana y tarde porque ya teníamos nuestras salitas, pero para eso pasó bastante tiempo, para obtener ya las aulas nuestras que edificamos.

- **¿Todo esto significó mucho tiempo de dedicación, Profesora, no?**
- Bueno, particularmente yo trabajé full time para el Profesorado, pero no nos pagaban full time, por supuesto. Después nos enteramos de estos edificios que había en Barrio Castaños y que no estaban ocupados. Y ahí, con Cristina López de Berruezo, quien fue una de mis manos derechas como colaboradoras en la parte de práctica en los Jardines, entrevistamos a los dueños del Barrio, que es conocido por todos acá en Salta, que queda atrás de la U.N.Sa., y eran unos edificios..., nosotros ya soñábamos lo que se hizo realidad, porque eran salones para Jardines de Infantes, con sus baños, con sus cosas, lo hicimos adecuar, pero eso nos costó mucho tiempo, porque los dueños, que era el Señor Durán y otro señor que no recuerdo en estos momentos, pero puedo buscarlo y dártelo. Después tuvimos que hacer gestiones ante el Banco Hipotecario Nacional, ...
- **¿Para el préstamo?**
- No, nosotros logramos la donación de los dos edificios, tercera y cuarta etapa, que eran de propiedad para el Profesorado de Jardín de Infantes, que eso, ahora no pertenece al Jardín de Infantes, creo que pertenece a la Provincia. Eso nos llevó mucho tiempo de gestión, se viajó, se hizo gestiones ante Buenos Aires, nosotros hacíamos de todo, todo lo que sea necesario en bien de la niñez, y llenamos una necesidad, no solamente del Barrio Castaños, sino que iban chicos, antes que la U.N.Sa. tenga el Jardín de Infantes, algunos profesores llevaban también sus niños ahí. Yo gestioné ante las autoridades de la U.N.Sa., en su momento, cuando se creó la U.N.Sa., entre paréntesis, en mi casa se hicieron varias carpetas para la creación de la Universidad de Salta, porque como te dije mi marido era Decano en la época en que Salta pertenecía a Tucumán. Entonces, fue así que con el Doctor Martinez Forelli, yo le decía una vez: “tienen que formar, Ustedes, las sala de Jardín para los profesores y los alumnos que tienen niños y que tienen que pasar muchas horas”, entonces él me dijo porque no le hacía un anteproyecto para pensarlo. Gracias a Dios, nuestro proyecto quedó en conversación, y en presentación, pero se hizo el Jardín de cuidados para los niños de las mamás que trabajan, y de los papás también...
- **Y de las estudiantes, también es...**
- Y de los estudiantes, claro, todo, si sé que es muy bueno Y así obtuvimos ya, como te digo, cuando nos llega el decreto de donación, te imaginás la emoción, bueno ..., de a puchos, hablando a escuelas que tenían..., escuelas técnicas que hacían muebles, hacíamos los mueblecitos para los chicos, fueron jardines modelos acá en Salta.
- **O sea, poco a poco fueron completándolos...**

- No por orgullo lo digo, sino porque toda la gente que ha visitado nuestros jardines nos han dicho, en la forma que se llevaban, con un control muy estricto. Las chicas eran seleccionadas, seleccionadas en el sentido de buen nivel, es decir, que nuestras alumnas también tenían su fuente de trabajo. Y muchas de ellas están ahora en cargos directivos, porque después hubo hasta directoras de Jardín de Infantes, y están como directoras.
- **¿Itinerantes, porque toman núcleos, no?**
- Si, bueno, yo te hablo del primer momento, nosotros teníamos nuestros grupos que anualmente se renovaban, o se renovaban o si habían tenido un óptimo desempeño continuaba. De manera de ir insertando, no como pasantías, sino ya eran chicas que..., nos servía sí para pasantías, para prácticas de las chicas, pero también, después, rentables. Y otra cosa, que fue antecedente el Jardín de Infantes en la Provincia, ya en período democrático, logramos sacar la ley, que no sé si en este momento le están pagando, del 20% más al profesor de Jardín.
- **¿Esto también es inquietud del Profesorado?.**
- Si, nos quedábamos en las Cámaras peleando con los Diputados, con los Senadores, y me acuerdo la noche que salió el 20 % , el decreto, una algarabía tremenda. Después por supuesto, ya a los de Especial también se les daba, no sé si en estos momentos, creo que se lo sacaron, no sé... Eso fue también una creación, es decir, son pequeños hitos que van surgiendo siempre de acuerdo a las necesidades y al valor que debe tener la educación nuestra, tan mal paga, tan descuidada, porque el maestro no se va a su casa y termina la tarea. El maestro jardinero es un maestro que tiene que trabajar constantemente, porque tiene que ser recreativo constantemente, creo que en todas las carreras sucede lo mismo porque hay que ser innovador, y no quedarse.
- **De toda manera, Profesora, aunque las inquietudes siempre surgieron con el grupo del Profesorado, con los profesores que Usted nombró y otros grupo que fue incrementándose, podemos pensar que tuvo eco favorable en las distintas gestiones políticas, que no hubieron negativas o rechazos, la gestión de gobierno que tuvo esta época, que han debido ser varias, fue una gestión abierta a las gestiones ustedes realizaban, o a veces, hubieron tropiezos, rechazos, y demás. Para ver esta relación entre el gobierno...**
- En general, nosotros encontramos satisfactoriamente, no sé si porque era una necesidad que salía, que surgía del medio, encontrábamos respuestas. Pero si hubo un paréntesis, cuando la época de la dictadura militar, se me mal interpretó la creación de las salas de Jardín de Infantes, y me olvidé más, fuimos las primeras jardineras que cuidábamos los niños de la parte rural, cuando las madres trabajaban en el tabaco.
- **¿Guarderías....?.**
- En las fincas nos prestaban galpones y en una conjunción con el Ministerio de Bienestar Social, que en ese momento debo destacar la comprensión y la sentida necesidad que había. El doctor Saravia Toledo, creo que estaba de Ministro, fui a plantearle que

nosotros podíamos poner los maestros y que si él contemplaba que lugares, estudiábamos que lugares eran más necesarios, comenzábamos con poquitos. Y los dueños de las fincas nos prestaban galpones. Entonces, en el verano se contrataban chicas, es decir, egresadas del Profesorado, para que trabajen con esos niñitos, que estaban tirados mientras las mamás seleccionaban el tabaco. Entonces, eso fue otro hito en la vida del Profesorado de Jardín de Infantes. Ojalá se siga haciendo o exista, porque las madres permanecían de día o de noche, madres y padres, y entonces esos niños se los tenía por lo menos cuidados, y a veces había colaboración por parte del dueño de la propiedad. Juntábamos más o menos un lugar estratégico, y de donde venían las mamás a trabajar allí y traían sus niños, y mañana y tarde los atendíamos. Esa es otra cosa que me olvidaba.

- **¿En qué época fue esto Profesora?**
- Estaba de Ministro el Doctor Saravia Toledo, ya te digo, yo no recuerdo quien estaba de gobernador en ese momento, no recuerdo, y fue aceptado con una gran satisfacción. Yo por el trabajo de mi marido veía a esos niños, andaba mucho, yo he sido siempre una persona muy inquieta, entonces leía, veía que en otros lugares se hacían cosas, yo digo como no dar una respuesta a este medio. Y bueno, así fuimos progresando.
- **¿Y con respecto a la interpretación de su accionar de extensión al medio, creo que me estaba señalando que quizás alguna vez fue mal interpretada?**
- Bueno, me llegaron a mis oídos, nunca me dijeron Usted, pero si me dijeron que estaba mal calificada porque yo había creado en villas vecinales Jardines de Infantes, no me arrepiento y no me voy a arrepentir nunca. Así me hubiese pasado cualquier cosa, yo soy una persona muy católica, no me golpearme el pecho, sino de que la conducta mía sea prestar servicio al que necesita. Y yo lo sentí así, y sigo pensando igual. Nosotros en casa, mi marido y yo compartimos esos objetivos, de siempre estar prestando servicios a la comunidad, de una u otra manera, de alguna manera que uno pueda prestar servicios, qué mejor que en el trabajo, desde el trabajo.
- **Profesora, también observo, de acuerdo a lo que Usted relata, Usted tenía sobre todo un perfil de gestora institucional, Usted se define así, aparte de innovadora como ya lo señaló al comienzo y su compañera Zulma como la administradora, eran como dos brazos que se complementaban, ¿o me equivoco...?.**
- Fue una excelente colaboradora, una excelente colaboradora, después ya teníamos coordinadores, ya entraron otras gentes, ya claro, cada vez más, iba creciendo, pero yo particularmente me gusta la parte de organización, yo soy organizativa por excelencia, me gusta la parte de organización, es una parte de la gestión, y mientras más me cueste es mejor, siempre he sido así. Si he tenido que golpear puertas en Buenos Aires las he golpeado, pero no me achico ante las dificultades, al contrario, me estimula.
- **¿Cuando la coordinación llegó, llegó para hacer más la parte curricular, no es cierto?**

- Sí, claro, lo que pasa es que yo tenía que salir, después ya teníamos coordinadora de los Jardines. La primera que ganó el concurso fue la profesora Cristina López de Berruezo, que fue otra colaboradora extraordinaria, ella tiene más para contar, porque lógicamente yo me jubilé, me tuve que jubilar en ..., ya hace bastante tiempo. Después se crearon la primaria, después se crearon más jardines de infantes, pero Cristina fue una gran colaboradora y una gran luchadora. Nosotros teníamos que salir a ver los jardines, a hacer de todo, porque nosotros comenzamos barriendo la secretaria, con Zulma. Viendo todo lo que hacía falta.
- **Fue todo una lucha, un emprendimiento...**
- Fue lucha, pero que nos respondieron, yo no puedo decir que no, ha sido ..., mi gestión ha sido muy positiva, yo la califico así, fueron malos entendidos, pero bueno..., pero pienso que con el tiempo la gente se da cuenta, y Dios es justo, y tendrá que juzgar si soy yo la que ha actuado mal, creando los primeros jardines en las Villas, o no.
- **Está bien, Profesora. Ha cambiado mucho el panorama educativo, no es cierto Profesora?, el panorama de la gestión, el panorama institucional, el perfil docente, estamos en otra época. ¿Lo nota Usted?, aunque ya está retirada.**
- Estoy retirada y muy desilusionada, hasta depresiva le podría decir. Hasta rechazo, hago mal, yo debería seguir luchando, porque no, desgraciadamente, por otros problemas, otros factores, tuve que dejar, pero cuando me jubilé, pero no estoy de acuerdo. Yo pienso que se está engañando mucho a la gente, mucho, inclusive, hay currículum en las universidades donde las expectativas que saca el egresado no es lo que pide la realidad, está muy lejos. Porque no es traer cosas de afuera y ponerlas a regir en Salta, en Buenos Aires o en Tucumán, porque todo requiere de una adaptación. Porque sí, vamos a Estados Unidos, a Japón, perfecto, tomemos lo bueno, pero no transculturemos, no. Tal como una cosa anda en Estados Unidos, no anda acá, porque la tierra es distinta, porque se trabaja de otra manera. He tenido la suerte de viajar bastante, no le digo grandes viajes, pero por mi marido he viajado bastante, por mis hijos..., tengo dos en el exterior, pero, claro, es otro mundos, otros mundos, entonces no podemos aplicar teorías cuando la práctica acá es distinta, y las necesidades también son distintas. Yo lo veo a diario, a diario.
- **¿Que esto en realidad no tiene que ver con no querer modernizar, no es cierto?**
- No, de ninguna manera, al contrario, hay que estar actualizada. Pero lo que nosotros recojamos de afuera, estudiemos cual es lo que se puede adaptar al medio y cual no. Por ejemplo, en este momento, yo estoy completamente..., como es posible que hay profesores que para ..., los profesores de Geografía, que creo que en estos momentos no tienen campo de acción, bueno..., Usted tiene que dar Física, dar Química si quiere seguir trabajando, porque sino no tiene horas cátedras. Y eso lo digo con conocimiento de causa, porque le ha sucedido a un familiar mío. En estos momentos, hay una profesora, ya para jubilarse, que le han obligado a dar Inglés, qué Inglés va a dar?, pobre mujer. Y otra profesora de Geografía que le daban Física, Química, Anatomía,

esa chica era, bueno, me voy a poner a estudiar, pero no hay derecho porque se está estafando al alumno.

- **¿Estaríamos hablando de pérdida de calidad?, ...**
- Pero total, en la Universidad, me cuentan, llegan los chicos y algunos no saben sumar y restar, en primer año. Por eso, yo creo que la Universidad tendrá que, se tendrá que reever el puente entre el secundario y la Universidad. Hay cosas positivas, yo no digo que no haya cosas positivas..., sí, las hay, pero no copiemos modelos, seamos, de vuelta, creativos, creatividad, sobre todo la creatividad.
- **Profesora, para nosotros ha sido un gusto y es, realmente, una demostración de un hito importante en la historia de la Formación Docente en Salta, muchas gracias, Profesora.**
- De nada, muchas gracias a Usted.

ENTREVISTADO: Profesor Miguel Korzatz

LUGAR Y FECHA: Salta, 19 de Abril de 2001

FUNCION QUE DESEMPEÑO: Rector del Instituto Superior de Lenguas Vivas de la Provincia de Salta

- **El Instituto se dedica a la preparación de profesores en Enseñanza Media, hoy EGB 3 y Polimodal, en Lenguas Vivas. Buenos días, profesor.**
- Buenos días, ¿cómo está Usted?
- **Bien, Profesor. Queríamos solicitarle la gentileza de contestar algunos datos y cuestiones preparadas en la entrevista, Profesor.**
- Cómo no, encantado.
- **Bien, Usted está localizado en Salta y su teléfono, Profesor...**
- El teléfono particular es 432- 1167
- **Bien, en el caso de función ¿nos referiríamos a su desempeño anterior como Rector, no es cierto?**
- Es Profesorado Superior de Lenguas Vivas.
- **¿En que período se desempeñó allí como Rector, Profesor?**
- Desde su creación, en el año 1973 al '88 en que me jubilé.
- **15 años de experiencia, bastante.**
- Con un breve intervalo de cesantía durante el período militar.
- **Claro, este era el tema siguiente casualmente, gestiones de gobierno que estaban cuando Usted fuera Rector. En este sentido, Usted comenzó con gobierno...**
- Constitucional.
- **Constitucional, después tuvo un interregno por ser gobierno militar, que anuló la función de Rectoría.**
- Bueno, no, me cesantearon. Fui cesanteado y reincorporado el mismo mes que el Gobierno Democrático. Fui reincorporado en mis funciones.
- **Importante esto porque se hace notar la relación entre el ejercicio de funciones docentes y los aspectos políticos de gobierno.**

- Bueno, en este país no es novedad y no es sorpresa tampoco. Que aquel que piensa distinto no tiene lugar en el país.
- **Bien, cuando Usted inicia en el Instituto su tarea en el año 73, como Rector, puede hacernos una referencia a la gestión de gobierno, al inicio casualmente de la institución, el apoyo que tuvo o fue diligencia particular...**
- El Profesorado de Inglés nace tres años antes en lo que se llamaba el Instituto de Estudios Superiores de Salta, donde se dictaban las carreras de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Relaciones Públicas y el Profesorado de Inglés y había otra carrera que en este momento se me escapa.
- **No era el Profesorado de Jardín que se escindió de allí....**
- No, se dictaba la carrera de Antropología, era en la época de Ragone, luego de la muerte de Ragone siguió con el mismo gobierno, pero dependiendo de la Supervisión Nacional de Enseñanza Privada. Ellos venían a hacer inspecciones y nunca nos dieron ni como proyectarlo, porque exigían un mínimo de 25 alumnos por curso, como si fuese escuela. Nos constaba que en Buenos Aires había Institutos de este tipo con muchos menos alumnos.
- **Entonces fue un inicio medio arduo.**
- Fue arduo. Como no teníamos fondos entre los directores y rectores resolvimos transferir las carreras, que las ofrecimos a la UNSa y parte a la Católica, el Profesorado de Ciencias Jurídicas es la base de la Carrera actual de Derecho de la Universidad Católica, tanto alumnos como profesores pasaron. La de Relaciones Públicas se transformó no se en qué carrera en la UNSa y otra parte la absorbió la Católica y termina siendo la carrera..., la Licenciatura en Ciencias Sociales, Periodismo, etc, Comunicaciones Sociales, Y Coincidió, que estaba de Secretario de Estado de Educación, yo le planteo la necesidad de crear un Profesorado de Lenguas Vivas y que había gente para hacerlo, él acepta la idea y el único problema que tuvimos fue la oposición de algún que otro contador que hacía números y decía que costaba mucho. Es decir, desgraciadamente de educación él no entendía un pepino pero entendía de números. Logramos los fondos necesarios por instrucciones del Ministro que era Dante Lovaglio, no se si era Dante, era un hombre que creo era farmacéutico de Cafayate, con el que trabajamos muy coordinadamente y logramos la estructuración del Profesorado de Lenguas Vivas a cuyo frente estuve yo, y en Francés estaba una persona que ya falleció y en Italiano, Romanioli, ya fallecido.
- **Por tanto fue una gestión de gobierno que abrió las puertas, fue sensible a la habilitación de Educación Superior.**
- Sí, y aclaremos una cosa, en la Ley Universitaria, habla de los Profesorados del Nivel Medio y dice que en caso de Lenguas Extranjeras, Inglés, Francés, Italiano, Alemán, los títulos otorgados por el Profesorado son equivalentes a los otorgados por la Universidad. Por eso en este momento ya no se le llama Profesorado de Enseñanza

Media sino dicen Superior no Universitario, es decir en el mismo nivel de la Universidad, nada más que no depende de la Universidad formal.

- **Está bien. Como entonces Usted inicia su gestión como Rector que inaugura, tanto en esa época como en adelante, salvo los interregnos, nos puede señalar o reseñar los puntos básicos de su política de gestión y conducción del Instituto, lo que se fue logrando, cómo se fue fortificando la carrera...**
- Bueno. se han ido introduciendo una serie de reformas que yo como ex alumno al recibirme sentí la necesidad de haber recibido alguna enseñanza en ese campoo, y no la obtuve. Por ejemplo, fuímos los primeros en la República Argentina en poner Arte Dramático y formación de la Voz, porque las grandes licencias y las grandes interrupciones en las clases se deben a faringitis, a cosas por el estilo, a afecciones a la garganta porque a la gente no le enseñaron a usar sus cuerdas vocales. De modo que fuímos los primeros en la República Argentina en poner eso. Después por ejemplo, pusimos algo que otros Profesorados no tenían, algunos sí, que era Lengua Española porque era ridículo enseñar un Profesorado de Inglés o de Francés y que de Castellano, la única base era la del colegio secundario. Que sigue vigente en muchas universidades, carreras como Medicina, Ingeniería, no sé Derecho, pero Lengua Española ni figura como si el colegio secundario te diera las bases suficientes para el manejo de su propio idioma, y no es real. Se abrieron las puertas de Lenguas Vivas e incorporamos a personas jubiladas para que aprendieran los idiomas que enseñabamos ahí, se lo ofrecíamos a los jubilados, que sigue vigente hoy en día en nuestra institución con Lenguas Vivas, ofreciéndole a la gente la oportunidad de reinsertarse en la comunidad con el estudio no para, sino por. Todo eso se hizo en Lenguas Vivas, se sacó Geografía de Gran Bretaña y se puso Geografía Argentina, aunque algunas profesoras gritaron diciendo que no, que ya lo habían estudiado. Sí, en segundo año del Colegio, Geografía Argentina, y conocían más de Gran Bretaña o de Francia que de la República Argentina, lo que yo consideraba una aberración vergonzosa. Eso se hizo.
- **O sea, se fue fortificando el Plan de Estudios cada vez más.**
- Claro, sin perder nuestra nacionalidad y nuestra identidad.
- **Bien. Con respecto al fortalecimiento de la Formación Docente, porque la carrera nace como Profesorado, porque necesitábamos profesores, no teníamos titulados en la Provincia en esas áreas.**
- Habían muy pocos, entonces además existía ya un Profesorado, de una Universidad Privada que era rentado y no todo el mundo disponía de fondos para aguantar el costo del de la Católica y es muy gracioso porque cuando se crea el Profesorado de Inglés en la Católica, el Club de Leones resuelve regalarle un equipo para la enseñanza del idioma, pero el que lo elige al equipo soy yo.
- **Estaba medio cruzado esto.**
- Bueno, pero era anterior a la creación del Profesorado.

- **Bueno, entonces era un antecedente importante de parte suya.**
- Yo en ese momento era Director de la Cultural Británica.
- **Ah, Usted estuvo en la Dirección de la Cultural.**
- Durante 15 años.
- **Muchos antecedentes, Profesor. Otra preguntita respecto a la formación docente. ¿La matrícula fue siempre interesante, importante, se mantuvo, fue creciendo para estos Profesorados?**
- Fue creciendo a un nivel vertiginoso, no se olvide que nosotros no cobrábamos, era provincial, era muy importante, pero había examen de ingreso, porque no teníamos la capacidad operativa para atender la cantidad de gente que iba. Entonces llegamos a habilitar cursos de dos meses para aquellos que quisieran, no era obligatorio, para los que tenían interés y no tenían la base suficiente, dictábamos un curso de dos meses, no recuerdo cuantas horas diarias, para ponerlos al día, para poder competir con lealtad en el examen de ingreso.
- **¿Y una matrícula sostenida, entonces?.**
- Una matrícula sostenida, hemos traído profesores extranjeros, se han dictado cursos, se han hecho cursitos de Posgrado, se movían mucho.
- **Está bien. Cuando se inició la propuesta formativa, Usted se acuerda, Usted quizás puede rearmar la idea ¿qué tipo de docentes les interesaba orientar, si tenía que ser un docente eficientista, conductista, normalista, con énfasis en valores morales, responsables por el desempeño social de los alumnos, digamos cuál era la idea, qué tipo de docentes querían formar?. Quizás por otro lado, en la preparación de Lengua Extranjera sea un poquito distinto.**
- Es un poco distinto, porque el idioma es una cosa viva y va cambiando y los intereses a los que se ven sometidos los alumnos son distintos. En este momento, si comparamos con los comienzos, que no hace tantos años, 25 años, la formación era para llenar la necesidad de profesionales aptos y capaces de transmitir los conocimientos que el chico necesitaba para desempeñarse en su carrera, en la carrera que iba a elegir, o en el colegio secundario. Los intereses que pueden haber ahora son muy distintos. Hoy en día el Inglés indiscutidamente es un arma de trabajo poderosa, como puede ser la computación. Son dos materias que hoy en día, necesariamente, hay que conocer, o el manejo de Internet, para la información o para evacuar alguna consulta. Pero en aquella época, el que no lo teníamos..., la formación docente era muy general, era muy general porque incluía aspectos de Historia, de Fonética, de Literatura o de Lengua. Es decir, todos aquellos aspectos que hacen a la vieja escuela de la Educación Liberal, y que seguramente las Universidades de la Tercera Edad sean las herederas de la Educación Liberal, para evitar perder todo aquello que durante miles de años ha construido el

hombre. Y que dejemos de ser células económicas y todo aquello que no tiene un retorno rentable, el Estado se desentiende.

- **Otra nota que yo observé en comentarios que se escucha respecto a los Profesores del Instituto es el alto grado de proficiencia en el dominio del idioma, la exigencia, se le reconoce la calidad formativa.**
- Si, yo creo que hemos trabajado muy bien, y se sigue trabajando muy bien.
- **Si, esto es algo que se continúa hasta nuestros días.**
- Esto es algo que se continúa hasta nuestros días, y los egresados de Lenguas Vivas tienen las puertas abiertas en todos lados. Con el mero hecho de decir soy egresado de Lenguas Vivas de Salta, a Usted le abren las puertas.
- **Si, digamos que no se conoce que se rebata su calidad formativa, el no dominio de la lengua, no es fácil escuchar ese comentario respecto al profesor de Inglés.**
- No, bajo ningún concepto. Está muy bien conceptualizado. Se ha trabajado con buen nivel.
- **En este sentido ¿podríamos decir que interesó el dominio del contenido, en este caso el manejo de la lengua?, más que con los aspectos, por ahí, morales, por la particularidad de...**
- No se trabajaba con todo. No se puede obviar uno, es decir se trabajaba con esto y con lo otro no. Es decir, eran maestros del Nivel Superior y tenían que tener una formación cualitativa, no solamente cuantitativa.
- **Sí, en cuanto al dominio de los métodos de enseñanza, porque ya esto preocupó siempre.**
- Iban cambiando, la metodología siempre ha cambiado, se han ido adaptando a los tiempos, a las necesidades, la bibliografía actualizada permanentemente.
- **O sea, ¿Ustedes se conectaban con la Cultural Británica, o...?**
- No, directamente con la Embajada.
- **Con la Embajada, muy bien, entonces lo último que llegaba. Esta pregunta es bien importante para lo que nos interesa relacionar, formación docente y políticas, Profesor. En tanto Rector, ¿Usted reconoce que la política educativa lo respaldó cuando armó el Programa de Formación Docente?.**
- Mira, yo creo que todo lo que sea educación, hay un discurso muy bonito de que la educación es la base del futuro del país, pero de ahí a sentir que tenemos un apoyo económico, hay un discurso muy bonito que no tiene nada que ver con la realidad. Y si no miremos las escuelas, como están ahora y en aquella época también se empezó a

hacerse ahorro en educación. Al punto que en la Educación Superior, cuando yo me hago cargo de la Rectoría, copio los niveles de sueldo que tenían, por ejemplo, en Buenos Aires, de Enseñanza Media al Superior había un 40% de diferencia. Es decir, si un docente de Enseñanza Media ganaba \$500, no es cierto, uno de Enseñanza Superior cobraba 750 por la misma cantidad de horas, minutos más y minutos menos. Cuando yo vuelvo me doy con que le habían bajado al 20%. Es decir, los ahorros en Educación han sido siempre negativos, el ejemplo lo tenemos claro en este momento, muy bajos sueldos y hablan de los apostolados y bueno, los apóstoles, casi todos, murieron crucificados, y los maestros muertos de hambre. No hagamos discursos vacíos, la educación como dicen los hindúes, “somos un país tan pobre, pero tan pobre que debemos invertir mucho en educación”.

- **Así es, hay una referencia que Usted también me comentó, que me interesa su análisis, si no entro, por favor, en terrenos muy personales. Este tema de que queda cesante cuando llega el período militar, digamos, no debió haber ocurrido con un Rector de Institución Terciaria, porque es un profesional de la educación. No hay relación.**
- No fue mi primera vez, cada vez que subían los militares yo quedaba cesante. Ahora, jamás tuve una acusación de falta de nivel académico, de falta de educación, de cumplimiento o de condiciones morales, no, absolutamente nada...
- **Posiblemente sea una división ahí profunda político-ideológica.**
- Y política-ideológica, porque él que no estaba de acuerdo con ellos, automáticamente quedaba cesante, no he sido el único, hemos sido muchos.
- **No, sí, es verdad.**
- Por ejemplo, cuando fue el Golpe Militar del 75, en el Profesorado, en el Instituto Superior del Profesorado, que le comenté que teníamos todas esas carreras, quedaron cesantes todos el mismo día. Desde Marcelo López Arias, el padre Lira, que lo sacaron de la Merced y lo mandaron a una Capillita, allí en el Interior, él ya era Obispo.
- **No, si, tremendo fue, muy duro.**
- Allanaron una “cueva peronista” y entonces nos cesantearon a todos.
- **Por ser “cueva peronista”. Bien, esta preguntita, volviendo al ejercicio profesional docente, cualquiera enseña o es necesario que haya seguido estudios de Formación Docente?**
- Yo diría que la educación, como tocar el violín o el piano tiene dos componentes, uno: que se nace con una capacidad o se crece con una capacidad muy fácil de transmitir conocimientos y hacerse entender, no únicamente transmitir conocimientos y que el alumno no los capte. Segundo: debe haber una moda, una relación alumno-docente, que es de cada uno de los docentes que logra que el alumno lo respete por lo que es y no por

lo que representa. Y tiene que haber el estudio posterior, para pararse frente a un curso, los pequeños tic nerviosos de mover las manos y todo lo demás es algo que si se puede enseñar.

- **Estaríamos apuntando a la necesidad de la preparación profesional, más los otros atributos que Usted indica. Es decir, esta bien, profesor. Este momento en el contexto social en el que nos estamos desarrollando los salteños, los argentinos, más el proceso de globalización y todo esto, aunque Usted lo ha dejado hace tiempo, ¿en qué piensa que se debería poner el acento en la formación docente, distinto a otras épocas en que eramos más estáticos, o bueno, habían otras características?.**
- Fíjese que yo más que hablar de la formación docente invitaría a las autoridades de las Universidades que dejen de culpar a la Enseñanza Media por el fracaso en la Universidad, que la Enseñanza Media culpe a la escuela y que la escuela culpe a los padres. Es el gran bonetazo... ‘yo señor, si señor, pues no señor, pues quien lo tiene?, el gran Bonete’. Es decir no hay un estudio realmente hecho para decir, yo no quiero perder mi nacionalidad, no estudio ni Literatura, ni la Historia de mi país, no conozco la geografía de Salta, pero me voy a meter en la carrera de Ingeniería. Qué es lo que pasa?, que para entrar en una carrera hay que tener un cierto nivel de conocimiento, que como el colegio secundario sigue en parte con la tradición vieja de esa amplitud enorme de materias, sin tener en cuenta el mundo real en el que se está viviendo. El alumno que pierde un año, pierde todo el esfuerzo de un montón de años. Es decir, la Universidad debiera juntarse con los que manejan la Enseñanza Media y la Enseñanza Primaria y después hablemos de Formación Docente.
- **Así es, lo que se denomina ahora articulación.**
- Articulación, que no existe. La Universidad está hablando ahora de los candidatos a Rector, hablaba de que él creía que había que dictar cursos para preparar a los chicos para entrar a la Universidad. Es decir, ya está acusando, de hecho, a la Enseñanza Media que no tiene nivel para que los chicos vayan a la Universidad, pero que hace la Universidad para evitar eso. Se supone que los que más saben de educación es la Universidad.
- **Entonces, redondeando un poco la idea que el acento no debería que estar puesto tanto en la Formación Docente sino en la articulación del Sistema.**
- Y después hablemos que hacemos con los docentes para entrar dentro de ese sistema a trabajar.
- **Muy lindas la idea Profesor. ¿Le parece que la formación docente que se vino dando hasta aquí y hasta los últimos tiempos, estuvo acertada y hoy cambiamos? ¿o dió que hablar, porque era deficiente o a la inversa, porque era excelente?.**

- Cuando yo iba a la escuela, era una escuela gratuita, pero al mismo tiempo era una escuela elitista y si no hay que ver la cantidad enorme de personas mayores que son personas que no saben leer ni escribir.
- **Sí, analfabetas o semianalfabetas. Eso es verdad.**
- Lo que quiero decir es que no hacia falta de acuerdo al Estado, de esa época, los gobernantes, no hacia falta que cierto tipo de gente tuviera acceso a la escuela, menos a un colegio y menos aún a la universidad. Es decir, todo esto ha ido cambiando y debemos reconocer que eso empezó a cambiar, a abrir las puertas a la gente, menudos económicamente, en la época de Perón. Indiscutidamente los colegios se abrieron al pueblo en general en la época de Perón. Ahora sería cuestión de analizar a que se llegó, cómo se llegó, creo que sería motivo de otra charla.
- **¿De qué modo el Estado acciona para que la Formación Docente resulte de calidad?, claro que Usted también me puede decir no, no acciona. Yo le doy la posibilidad...**
- Yo le diría que no acciona, yo le diría que lo que esta haciendo el Estado es manotazo de ahogado, están pegando para acá, para allá, están haciendo grandes discursos y se discute si se va a cobrar o no se va a cobrar, si el ingreso va a ser irrestricto, pero no se habla de Educación. Claro, de la parte económica y de la parte cuantitativa, o sea un montón de gente entrando o no entrando. Es decir, ese es el tema, y aún los alumnos entran dentro de esa temática, olvidándose que lo más importante es la actualización permanente y nosotros ahora, en estos momentos, pero para otra oportunidad estamos diseñando una educación permanente.
- **Usted sabe, no sé si le llegó la noticia, en la Provincia de Salta, desde el año '96 aproximadamente, '97, '96, se ha limitado la formación de maestros de enseñanza básica. Digamos que, solamente la Normal de Salta, que las Normales mantienen una o dos divisiones solamente. ¿A Usted qué le parece?, ¿está bien que haya esa limitación de formación de maestros?.**
- No, yo creo que no está bien. Además habría que ver cuál es la necesidad que tienen. Están hablando de que la población de Salta aumentó monstruosamente, entonces tenemos menos maestros. Entonces, quiénes van a dejar de ir a la escuela?, el que no tiene para el guardapolvo, el que no tiene para comer, el que no tiene para darle leche al chico. Es decir, estamos retrocediendo a épocas en que estudiar era un lujo.
- **Bien, por último Profesor, si acaso Usted tiene conocimiento de las nuevas áreas del Polimodal, esto de Formación en Administración de Empresas, en Ciencias Naturales, en Humanidades y Sociales, en Organización y Gestión de las Empresas, así es un poco las nuevas ramas de las modalidades con que se forman los profesores. En todas ellas, ¿a Usted le parece que la formación docente de Lengua en particular, de Lenguas Extranjeras o Inglesa, es importante, continúa siendo importante?.**

- Yo creo que es importante porque la información viene en esos idiomas. La información viene en esos idiomas, el hablar le puede servir a una persona para hacer entrevistas si es periodista o para viajar al extranjero, pero para consultar bibliografía hay que saber leer. Y es una de las artes que se están perdiendo. Además, no podemos estancarnos en las salidas laborales con la intención de salidas laborales, porque el desarrollo va a cien kilómetros por hora y la educación va a treinta. Es decir, pasa un año, pasan dos y todo lo que se vió ya no sirve, es obsoleto.
- **Entonces necesitaríamos una renovación continua...**
- Tenemos que tener una elasticidad y un movimiento, dejar de trabajar con fotografías y trabajar con cinematografías en educación para que estemos permanentemente al día.
- **Claro que yo creo que acá también habría que acompañar al colega, como Usted decía al comienzo en otros niveles de desempeño laboral para que esté acorde.**
- Claro, pero cuando uno piensa que en Enseñanza Media, para ganar \$800, dictan doce horas diarias de cátedras, que eso es un imposible físico, se pueden dictar las dos primeras horas, regular las otras dos, pero las otras horas no se pueden.
- **Muchas gracias, Profesor.**
- Al contrario, suerte.

ENTREVISTADO: Prof. Hector Cabot

LUGAR Y FECHA: Tartagal, 29 de junio de 2001

FUNCION QUE DESEMPEÑA: Rector del Instituto Superior de Formación Docente de Tartagal, Departamento General San Martín, Salta.

- **Entrevisto al Prof. Hector Cabot, Rector actual y Rector fundador del Instituto de Formación Docente de la Ciudad de Tartagal. Buenos días, Profesor.**
- Muy buenos días, un placer que esté por esta actividad junto a nosotros. Tengo aún la suerte de ser el Rector de esta institución que se creó en 1979. En el año 1979, gobernaba en la provincia el Capitán Ulloa, era un gobierno de facto y estaba en esos tiempos, como Directora General de Enseñanza Media, la Prof. Nancy Gubau de Diez. Yo era Director de la Escuela de Comercio Alejandro Aguado, vino de visita y conversamos que la escuela funcionaba a la tarde y a la noche y a la mañana estaba completamente desocupada. Y allí, ella dice que sería interesante empezar con la carrera de nivel superior en Tartagal. Eso fue en el año '78 y para el año '79 se concretó el Profesorado de Jardín de Infantes, a través de su gestión. Y comenzamos entonces en el período lectivo 1979 con esa carrera, teníamos un total de 22 alumnos. En ese tiempo el Instituto funcionaba a la mañana. Creo que el nacimiento de esto, la gestación de la institución, tenía que ver con el escaso profesional docente que había en esa área de estudio, es decir creo que se contaba con dos docentes -en todo el Departamento San Martín- recibidos en ese nivel. Eran la profesora Isabel de Capiton, que después fue docente nuestra, y no recuerdo el nombre de la otra persona, ..., la señora María Luisa Carrizo, que después también se incorporó a la actividad, en la parte práctica. Considero que en ese tiempo había que hacerlo, era muy importante, era un gran desafío para nosotros porque había que formar todo, no había nadie en esa área. Entonces creo que la formación docente se centró..., éramos cinco profesores, lo ideal es que todo se hizo por concurso, se tomó concurso, que de alguna forma avalaba y garantizaba la idoneidad. A algunos concursos se lo hizo acá, en la ciudad de Tartagal, con gente de la Universidad, y otros concursos los rendimos en Salta, sobre todo las materias del segundo cuatrimestre. La organización de esto fue buscar fundamentalmente la capacitación, tratar de hacer un buen profesional, esto era virgen en ese momento, y estaba en juego, quizás el desafío nuestro de quitarle, si se puede decir, a la enseñanza privada el privilegio de tener la educación superior. Entonces con esa actitud de desafío, de que también la escuela pública tenga el nivel, empezamos a incursionar. Prácticamente, por ahí esto no era bien visto en sus comienzos, porque casualmente había otro tipo de chicos que ingresaban a estudios superiores en esta ciudad. Pero se siguió adelante, se le dio mucha importancia a la apertura docente y concordábamos con la autoridades superiores de ese tiempo, lo que a mi me parecía muy buena idea. que era hacer una especie de ciclo giratorio, hacer una o dos promociones de una carrera, y comenzar con otra, y así sucesivamente hasta ir cubriendo (las necesidades profesionales de la zona). De ahí se sustentó el privilegio de la Formación Docente de este Instituto, por eso se hizo el Instituto Docente, en esa época éramos muy pocos los docentes con títulos que había en la ciudad. Entonces comenzamos primero con Jardín de Infantes, después seguimos con Educación especial, se hizo cuatro promociones de Maestras Jardineras, como se la llamaban en ese entonces, dos de Maestras Especiales,

y ahí, en el año 1983, con la llegada de la democracia, hacemos la experiencia, aparece lo que se llamó el Maestro Rural, que después se transformó en el Maestro Regional. Fueron dos promociones de rural a partir del 83 y después una del plan de transición. Y está lo que hoy se sigue llamando Profesorado para la Enseñanza Primaria, con Orientación Regional.

- **Perdón Profesor, ¿esto no tiene que ver con el título de Maestro de Área de Frontera?**
- No, no tuvo nunca que ver nada con eso. Yo creo que con la democracia ya aparece el concepto de Profesor para la Enseñanza Primaria. Lo importante de este tiempo es que cambia la ideología del gobierno, se abren más divisiones, hay mayor presupuesto, el Instituto crece, tiene un turno mañana y un turno noche. E inserta como experiencia piloto, un Bachillerato con Orientación Docente, es decir, la educación media tenía peritos mercantiles, en el área pública, y técnicos, de las viejas escuelas E.N.E.T. Obviamente que para ingresar a nuestros Institutos nosotros teníamos que modificar a estos chicos, es decir, de peritos entraban a -todo un hecho inédito- al área pedagógica, era todo un esfuerzo de estos chicos para hacerlos docentes, con materias que ellos recién empezaban a verlas. Y ahí, creo que había una..., siempre yo lo destaco: en las escuelas técnicas, las pocas materias humanísticas que tenían estaban bien dadas, porque desde ahí, pudimos hacer este tipo de Orientación. Después, más asentados, con mayor sostén, se hizo el Profesorado de Historia, el Profesorado en Ciencias Jurídicas y Contables, un Profesorado en Matemáticas, y así sucesivamente, siempre con este sistema, de hacer dos promociones e ir buscando otra cosa. Lo más regular ha sido el Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional, y la otra carrera se iba cambiando, Ciencias Naturales..., hasta que llega, digamos así, la saturación de lo que sería la Enseñanza Primaria con Orientación Regional y -en estos nuevos tiempos, en la década del 90- aparece otro gran desafío que ha sido incursionar en las Tecnicaturas.
- **Profesor, ¿qué cambios puede señalar de su recuerdo y de experiencia profesional, que fueran de destacar en la política educativa, sobre todo?**
- Yo quiero ser franco, admiro el enfoque de la señora Nancy Gubau de Diez, ha sido una Señora que, pese a ciertas rigurosidades que había (en la época), se permitía algunas transgresiones. Y estas transgresiones hicieron posible la creación de esto. Por ahí se puede decir -si uno lo ve de otra manera- el autoritarismo impedía hacer esto, pero me parece una persona que escuchaba, lo que era muy saludable. Y después entramos a la época de la democracia....
- **Perdón. ¿Es a la Profesora es a la que se le ocurre la oferta de esta modalidad de Formación Docente?, o ¿ya había una inquietud en el medio que Usted se lo comenta?**
- Fue una conversación informal de los dos, me acuerdo que estábamos en el patio y le digo que todo esto está desocupado en la mañana, "*que lástima*" me dice ella, "*que lástima, podríamos intentar hacer algunas incursiones, en otras cosas*", y ella sugiere

abrir un Profesorado en Jardín de Infantes. Obviamente era una idea que a mí me atrapa, yo era nuevito como Director de Secundaria. Es decir, había también en mí esa acción de yo (poder) asentarme como persona, es decir, no era fácil venir de afuera y asentarse en una sociedad donde no se aceptaba mucho al foráneo. Entonces, para mí era dejar la impronta también. Creo que la Señora tenía las condiciones y el don de mando para hacer una cosa así. Y yo capté esa idea. Después de esa situación ya viene una especie de empuje mío con otra gente, que continuamos haciendo esto.

- **Y en cuanto a la novedad del Profesorado en el medio, ¿fue realmente contundente, hubo matrícula, la gente se interesó en esa época, estamos hablando del '79?**
- En el '79 comenzamos con 29 alumnos, después ya fue como, esa palabra, que se llama *el aluvión*, porque recibíamos gente de Aguaray, muchos chicos de Mosconi, muchos chicos de Salvador Mazza, viajaban en el turno mañana. Y siempre ha sido así, llegamos a tener cuatro divisiones de primer año, era bastante. Hoy por ejemplo, cuando se hacen los desfiles, es muy emotivo ver cuando pasan todas las delegaciones escolares con sus docentes, es muy emotivo ver que casi un 80% han sido nuestros egresados. O sea que como Institución cumplió acabadamente con el fortalecimiento de la capacidad docente. Nuestros docentes están en todas las instituciones, otro análisis sería hablar de las calidades, ellos se suman en estos procesos de transformaciones, se los ve ocupando -a algunos de ellos- ocupando algunos lugares de privilegio, vicedirección, algunos trabajando en equipos de experiencias que se están haciendo ahora..
- **Innovadoras...**
- Si, exacto.
- **Entonces, Usted comenzaba a reseñar la etapa de gobierno democrático, para ver si había una continuidad, una diferencia, una marcada distinción...**
- Yo creo que Salta tiene esta condición destacable, más allá de las ideologías que puedan tener los gobiernos, creo que la docencia tiene un gran fortalecimiento, que cuando se habla con personal de la superioridad, siempre se ha sido escuchado, cualquiera fuese la ideología. No olvidemos que esta gente que era del gobierno vuelve a aparecer en nuestra historia como institución, aparece de nuevo pero ya dentro de la democracia. Entonces siempre había un respeto sobre esta situación. Aparte esto nace en el '79, cuando, de alguna manera, ya el período duro iba sufriendo alguna metamorfosis, es decir, no había la vigorosidad de los primeros tiempos ni nada por el estilo. Yo quiero destacar eso: la calidad de la gente de Salta, cualquiera que haya estado en el gobierno, de alguna manera tuvo una actitud receptiva. Inclusive le puedo decir más, por ahí yo tenía alguna mejor relación y mayor respeto con gente opositora a mi ideología del Justicialismo. Por ahí, con algunos Directores de Enseñanza Superior (mandato Justicialista) de alguna manera tenía que ver mi posición y la de ellos, frente al partido. En ese sentido teníamos algunas diferencias, pero -de alguna manera- siempre se salvaban y se zanjaban. Y así, creo que..., que se pedía al docente?, el desafío era

grande, yo creo que se ha contado con..., los primeros docentes han ido tratando de hacer..., tenían encima la responsabilidad de lo que se estaba haciendo. Como le decía recién, la transformación de peritos mercantiles y de ex alumnos de escuelas técnicas en docentes primarios era una tarea ardua y difícil. Entonces había que buscar, había que acentuar en eso, en esa situación, en la transformación del hombre al servicio de otros, lo que ha estudiado en el secundario capaz que no era lo que estaba haciendo. Por ahí nos dábamos con el caso de que no hay otra cosa que hacer. Es decir, la Sede Regional de la UNSa en Tartagal tenía la Carrera de Letras, casi eterno y nosotros eramos más dinámicos, con mayor dinamismo estuvimos ocupándonos de esto. Siempre se le ha pedido, es decir, nosotros lo que buscábamos eran egresados emergentes que sean capaces de captar lo que esto era, lo que eran este tipo de sociedades, que iban a venir ciertos tiempos de cambios, se avizoraban algunas cosas. Entonces, de alguna forma la transferencia estaba dada en la calidad educativa. Hemos hecho muchas cosas, por ejemplo, cuando teníamos la Carrera de Educación Especial siempre hacíamos perfeccionamiento, trajimos gente de Tandil -que dieron curso sobre la educación especial- y felizmente de ahí, de la institución, surgió APADI (Asociación de Padres), por ejemplo. O llevábamos a los centros alejados de Tartagal algunas Salitas de Jardín de Infantes, con colaboración con la Iglesia. Siempre se ha trabajado de esa manera, así como figurando que estaba en una actitud de entrega, en una actitud de calidad esta situación. Después otra cosa que quiero destacar es que desde siempre hemos considerado esta situación de área de frontera como zonas de las márgenes. Hoy se puede decir de que hay un país que se escribe desde las márgenes, desde las afueras, creo que en eso se está trabajando mucho ahora y siempre hemos tenido esa visión. De alguna forma se buscó empezar a tener autonomía dentro de la educación, siempre estuvo la impronta de la identidad, es decir, por eso le decía que eramos de afuera -la mayoría de los docentes que estábamos ahí, en el comienzo eramos de afuera- así que ha sido ese el objetivo, poner la impronta.

- **Si yo tuviera que diseñar un poco los perfiles de docentes de primaria, que también difiere un poquito del de media, y decirle que en una época fue el maestro normalista con el respeto a la norma y al ejemplo moral y en otra época fue el docente eficiente, con el cumplimiento de los objetivos y el plan de clases, etc. Y en esta última etapa, más abierto a la crítica y a la educación de los valores propios de una vida democrática, ¿Usted qué me diría?, ¿cómo fue acentuando esa conducción docente y si se lograba o no se lograba en el Instituto a su cargo?**
- Fíjese, no sé si será la palabra, siempre creo hemos tenido una cierta cuota de transgresión, siempre hemos tenido una cuota transgresora en este sentido. Yo creo que hemos ido buscando esas cosas de las que se está hablando hoy, el concepto de la identidad y de la pertenencia, creo que eso nos marcó desde el comienzo, a fuego, fue la marca nuestra. Tenemos que tener una identidad en esta sociedad, yo nunca me voy a olvidar que por ahí se decía, peyorativamente, "*bueno, ahora las muchachas van a ser maestras*", una cosa así. Entonces, nosotros teníamos que dar esa cuestión de la pertenencia, de la identidad, en un comienzo. Hemos tenido buenos docentes en el área de las Ciencias de la Educación, que casualmente combinaban, si se quiere, la actitud de la reglamentación, pero siempre poniendo por encima el deseo por la lectura más abierta, tratando de darle a ese chico la actitud de la transgresión. Yo recuerdo que en

las clases, en las prácticas chocábamos mucho cuando íbamos a los Institutos (o escuelas de primaria o secundaria), porque nos decían que *no, porque la directora o la maestra les decían que hagan así*. Me acuerdo que una de las cosas que le decían las profesoras de práctica era que *“vos tenés que hacer cómo te dicen, pero cuando seas vos, tenés que hacer...”*, por supuesto, que después muchos sucumbían antes ese sistema mientras trabajaban, tenían que volver..., pero de alguna forma quedó, para que no los tomen desprevenidos estos cambios. Yo creo que muchos de nuestros egresados, cuando vienen estas nuevas posturas de la educación, no están desprevenidos. Han sido más abiertos, con mayor adaptabilidad a los cambios, es decir, tenían en alguna forma..., el otro día conversaba, me decían *“yo recuerdo cuando estudíamos en el instituto, y nos decían esto, así que esto no nos tomó desprevenidos, no nos sorprendió”*.

- **Y con respecto al Profesor de Enseñanza Media, que usted me decía que también han avanzado en Formación Docente de E. Media (hoy EGB3 y Polimodal), ¿también se necesitó de la transgresión o algo más que haya sido significativo en este modelo o en este tipo de profesor que querían formar o forman?**
- Claro, en eso creo que se pudo haber dado una pauta distinta, porque ahí no había docentes con títulos. Cuando nosotros aparecimos había gente con títulos supletorios o gente con títulos habilitantes, que enseñaban. Entonces, para ellos quizás ha sido otro..., el compromiso creo que era: *"voy a ser el primero y me tengo..., y voy a ir a trabajar y me tengo que hacer valer"*, con la condición de lo novedoso que iba a ser trabajar como docente. Se puso mucho el acento en el área de la Matemática, en estas carreras de Ciencias Naturales, se combinó mucho lo empírico con lo teórico, me acuerdo que participaban los alumnos de Ciencias Naturales en el concepto de las granjas, de las huertas en las escuelas primarias, han hecho mucho para eso. La carrera incluía esa condición en la práctica. De entrada (debían) comprometerse con esa situación. Tuvimos una gran suerte cuando en el año 83 se hace Ciencias Naturales, cuando había presupuesto en la provincia y pudimos contar con drogas y con todo lo necesario para que algunas materias se dicten bien. Además, la Escuela de Comercio estaba muy bien equipada. Ciencias Naturales se hizo de esa forma. Hoy, estos chicos egresados del Instituto están ocupando lugares de privilegio, bien posicionados, algunos ya son Directores de Estudios, otros han seguido estudios en la Universidad, así que ha sido....
- **Una buena obra. Yo volvería un poco a marcar si hubo acompañamiento político de parte de la gestión educativa, en este quehacer suyo y del Instituto. ¿Usted notó que lo acompañaron, que le dieron lineamientos, o más bien escuchaban sus iniciativas y las apoyaban?**
- Creo que a mí me favoreció mucho fue haber incursionado mucho en el área política. Yo llegué a ser Concejal, Presidente del Consejo Deliberante de acá y desde ahí llegué a ser Director General de Educación Superior de la Provincia. Estuve seis meses como Director General, eso creo que marcó una línea de respeto; entonces, como diciendo como que en esta ocasionalidad y oportunidad de la política de muchos, *"a éste hay que respetarlo, éste sabe"*. Yo no he sentido eso, al contrario, creo que sentíamos respeto, y por ahí creo que la gente observó que hacíamos las cosas en serio. Y al hacer las cosas

en serio, de alguna forma, para Supervisión General o para la Supervisión del Área, éramos un poco como que “*éste acá me alivia un poco el trabajo*”. Por ahí hemos tenido pequeñas mezquindades en relación con la manera de ser; aparte, como le decía, el respeto que se me merecía, tanto ...; Usted ha visto que en determinado momento al ser de condición laboral Interina los Rectores se los cambiaba, se ubicaba a otros; a mí siempre se me respetó. Quiero ser honesto, más se me respetó desde el partido opositor, tuve una excelente relación con la señora Bernasconi de Laconi, con las Supervisoras, con las Directoras de Educación Superior de esos tiempos, tuve una muy buena relación.

- **¿Y con la señora Saicha...(Directora Gral. en el Gobierno del Partido Renovador)?.**
- Con la señora Saicha, tuve una excelente relación con ella y así con todas las Supervisoras Generales que pasaban. Por ahí teníamos algunas disparidades dentro del propio partido -hay que decirlo también- por ahí improvisaba demasiado el Justicialismo en algunas áreas de la educación. Eran cargos más bien políticos, ubicaban gente que no había tenido experiencia, algunas discusiones hubo. Sobre todo el hecho de mi condición de escritor me facilitaba mucho sostener algunas polémicas por escrito.
- **Sí, expuestas. Y un poco para terminar, Profesor, ¿como ha encontrado -quiero decir gestionando o conduciendo el Instituto- esta última etapa o período en que cambia el concepto de regentear una formación docente, armar una carrera y ofrecerlo al medio?. ¿Cómo se esta operando a partir de la Transformación Educativa?**
- El otro día hablábamos con los Profesores. Yo quiero agradecer dos cosas: los cursos que hicimos en Tucumán con los docentes que vinieron de España fue de una apertura..., aparte, mi intuición, por ahí soy muy intuitivo. Mi preocupación por esta sociedad... siempre he buscado que esta crisis que se está sufriendo no nos tome desprevenidos. Al día de hoy volcamos en los PEI mucho trabajo, aprendimos a hacer eso, hoy es un lugar de aprendizaje, aprendimos a hacer Diseños Curriculares, por ahí nos dicen que nadie nos enseña...
- **¿Se acuerda de las reuniones del PRISE y las peleas?...**
- Sí (risas). Hoy el desafío que planteé -y solicité- en la última Reunión de Profesores hay que empezar a unir dos cosas: **cultura y desarrollo**, aunque parezcan tan extraños. Cómo lo vamos a hacer?: buscando la mejor ingerencia, es decir, hay que buscar la ingerencia que -paradojalmente- se pueda decir que *a la cultura no se toca, pero la movilizamos para para que de alguna forma se toque a si misma*. Es decir, en estos lugares tradicionalistas, dicen “*no, la cultura, no, y las tradiciones?...*”; está bien, pero hay que ponerle ingerencia para que sola evolucione y se haga dinámica. Yo creo que si logramos unir -a través de la educación- los conceptos de **cultura y desarrollo**, vamos a dejar de ser una *sociedad asistida* y todo el desafío, nuevamente es otro desafío. Puede ser el desafío fundante, si se quiere. Pero primero hay que buscar **otro**

tipo de hombre para esta sociedad, si el petroleo no está, si la gran crisis está, la apuesta es fuerte hacia el concepto de la educación.

- **¿Y en este sentido observa que los Profesores lo interpretan y están como depositándole esta nueva mirada al alumno que está cursando su Formación del Profesorado en el Instituto?**
- - Yo creo que si. Hay dos carreras -lo que para nosotros es el mayor orgullo hoy, como fue aquello-. Cuando nosotros vimos la crisis, y conservando aquel viejo aprendizaje, que también lo hizo la señora Gubau de Diez, cuando dijimos "*esto tiene que cambiar*", "*el cambio tiene que ser educativo*", entonces, aquí hay que armar **un ciudadano nuevo**. Apuntamos a Formación Ética y Ciudadana y a Ciencias Políticas, creemos que de ahí tenemos el docente y el ciudadano que se van a insertar, no se si trabajará en la docencia la mayoría de los egresados, o a lo mejor no alcanzan a ingresar, pero son buenos ciudadanos que van a incursionar en otros terrenos laborales, es seguro. Y después el otro gran desafío han sido las Tecnicaturas, en base al gran trabajo del PRISE, que cuando íbamos a las reuniones, nos hacían..., habían hecho todo el trabajo de ver que necesitaban las Instituciones. Bueno a partir de ahí creo que Tartagal va a ser una sociedad de servicio, entonces hay que apuntar a Tecnicaturas que tengan que ver con acciones de servicio.
- **En cuanto a Formación Docente, ¿mantiene una buena matrícula en los Profesorados de Formación Ética y Ciudadana y de Ciencias Políticas?**
- Nuestro presupuesto es así: tenemos (puntos) para crear dos divisiones por año, y bueno nos estiramos, empezamos como tipo universidad, empeamos con casi 100 chicos, 110 chicos, pero después algunos van dejando, pero el esfuerzo es enorme, hay poco presupuesto, pero el docente se da cuenta que ha calado en él también el concepto de la identidad, de la pertenencia y trabaja en eso. Ahora investigación..., la capacitación les resulta un atractivo, tenemos la suerte que vamos a presentar cuatro trabajos de investigación, tres trabajos de capacitación, así que hay varios equipos ...
- **Está bien, Profesor, ¿cuándo tiene los primeros egresados en Ciencias Políticas y en Formación Ética y Ciudadana?**
- El año que viene terminamos con..., es una sola división de Formación Ética, de Ciencias Políticas vamos a tener dos. Formación Ética fue una gran pelea, no había..., no estaba el título, hicimos un descalabro, pero nos lo dieron, esa es una. Hay tres cortes de Ciencias Políticas, así que también está de alguna forma..., yo creo que un instituto tiene que conservar un tronco común de cuatro, cinco docentes que tengan el concepto de pertenencia, o sea no perder la concepción humanista, ese es uno de los grandes desafíos que tiene el instituto. Después, esta aparición, que decimos nosotros, este país de las afueras, el país que se hace de las afueras, que se hace de los bordes, que creo que están importante como el país que se hace desde el centro.

- **En este sentido, Profesor, cuando usted me dice investigación, ¿investigación a cargo de los Profesores?**
- Si, de los Profesores.
- **¿Y se acuerda sobre que versan las líneas investigativas Profesor?.**
- Hay una línea investigativa que se hace en el área de las matemáticas, otro equipo está trabajando todo lo que se refiere a las tutorías, y el equipo que yo integro, junto con otros profesores estamos trabajando la violencia, el concepto de violencia. Esos serían los tres proyectos que tengo, y después como capacitación hay dos trabajos sobre matemática y uno sobre el concepto de la lectura.
- **Muy lindos no?, se ve que sus docentes han recepcionado el cambio sin mayor conflicto, como usted decía, que usted, de alguna manera, al ir transgrediendo, medio que los ha ido preparando. Porque el tema de los cambios, usted sabe, hemos compartido momentos, ¿ha sido muy drástico en algunos lugares?**
- Yo creo que una de las..., en esto ayuda mi ascendencia, quizás positiva y negativa, mi ascendencia sobre los docentes, que algunos han sido mis alumnos, en la condición de triunfador, pongámoslo entre comillas, que es mi vida fuera de todo materialismo, llegué a ser escritor reconocido, llegué a tener cierto reconocimiento en la sociedad, y esto hace que lo paternalicen a uno, entonces, creo que manejo un buen discurso persuasivo, me lo dio la política, la escritura, la docencia. Y se han ido comulgando estas ideas, de que nosotros somos la posibilidad del cambio de que esta sociedad deje de ser asistida. El año pasado, por ejemplo, con el rector de Salvador Mazza hacíamos un programa de radio, que se llamaba “Con la tiza y el borrador”, trabajamos durante todo un año hablando de estas cosas...
- **Que lindo, que interesante. ¿Tiene una cinta Profesor?**
- No, no tenemos una cinta.
- **Ay!!, porque estoy segura de que deben haber tratado hermosos temas.**
- Me acuerdo que fue el corte de ruta, que estábamos ahí hablando, y bueno, resultó, trajimos algunas lecturas de Filmus, Altamirano y después creo que otras de las cosas que me hace bien a mí es el placer por leer ensayos, del área de sociología, de algunas cosas, y de ahí meterlo en el lenguaje docente, meterlo en el lenguaje educativo, y de ahí ir nutriendo esas cosas para manejar la institución.
- **¿Cuántos profesores son el Instituto?**
- Y ahora debemos andar, con las nuevas carreras en los treinta, de eso tengo la suerte de contar con dos chicos que vienen de Salta, porque eso es algo inédito, gente que viaja para trabajar en nuestra institución.

- **¿En Formación Ética?**
- Alejandro Durejo, que es profesor en Filosofía, y Martín Arancibia, que es un reciente egresado de la UBA, que esta viviendo este año en Salta, y que está viniendo a acá.
- **¿Y también de Filosofía, Martín Arancibia?**
- No, de Ciencias Políticas. Y después estaba el chico Moreira, que ya se fue, que era profesor de portugués, y algunos convenios que se están haciendo con la Universidad, no me acuerdo el nombre en este momento, de la cátedra de Matemática, la señora de Aragón, se me hace que era..
- **Ah!, Matemática en Salta, Ana Aragón.**
- Ana Aragón, ella está trabajando en alguno de estos proyectos de investigación, se hacen en forma conjunta con Ana Aragón.
- **Está bien, está bien.**
- Y después con las Sedes Regionales hemos hecho un buen trabajo el año pasado, trabajo en perfeccionamiento docente, que nos fue muy bien, como una forma de también, de fortalecimiento de las instituciones que tiene sus identidades como nosotros. Poniendo el énfasis en la educación de las márgenes.
- **Profesor, le agradezco muchísimo la atención.**
- No, gracias a Usted.

ENTREVISTADO: Prof. Adriana Salomón

LUGAR Y FECHA: Embarcación, 29 de junio de 2001

INSTITUCION: Instituto de Formación Docente de Embarcación, Salta

FUNCION: Gestión Institucional

- **Entrevisto a la Profesora Adriana Salomón, quien fuera primera rectora, y rectora fundadora del Instituto de formación docente de esta ciudad. Buenos Días Profesora.**
- Buenos días. Me cabe hacerle una aclaración previa a lo establecido por Usted, debido que fui en realidad la tercera rectora. Lo que pasa que con designación de cargo de rectora fui la primera. La institución se inicia con un Profesor de Formosa, posteriormente lo hace la Profesora Saida Aredes, Marta Bogarín y el primer rector como designación como tal, fue el mío.
- **Perdón, ¿y los otros profesores que Usted menciona, cómo estaban entonces designados?.**
- En ese momento estaban a cargo de la Dirección, porque fueron procesos de transición, de corto tiempo. El primer rector tuvo una duración de dos días.
- **¿Los otros dos casos?.**
- En el caso de Saida Aredes tuvo una permanencia un poco mayor, de aproximadamente de seis o siete meses, creo, la profesora Bogarin, quien organiza la parte administrativa de la institución, quien dejo en funcionamiento fue Marta Bogarin, perdón, Saida Aredes, Marta Bogarin estuvo un tiempo pequeño, que en un determinado momento, por cuestiones de índole administrativas-políticas, entre comillas, se recibe la visita de quienes en su momento tomaban las decisiones desde Superior, la entrevistan, surge una reunión del cuerpo docente, y de allí surge la propuesta mía al cargo de directora. Estuve en él aproximadamente trece años donde, en cuanto a la gestión docente me tocó un período donde la educación ocupaba un lugar de privilegio, fundamentalmente para el norte de la provincia, que siempre en todos los tiempos fue postergado con respecto a otras regiones de la provincia. Luchamos duramente a través de contactos políticos o no, gestiones realizando la presentación de notas

correspondientes a donde fuere necesario, y de esta manera a mí me tocó recibir una institución con una carrera de formación docente, solamente el profesorado para la enseñanza primaria, que en ese momento se venía desarrollando en toda la provincia con profesorados de primaria con diferentes orientaciones de acuerdo al lugar donde estaba inserto. Nosotros felizmente tuvimos la modalidad con orientación regional, que seguía una currícula basada en los estamentos a nivel nacional.

- **Decía profesora que era de orientación regional.**
- Así es. Digamos que correspondía un poco al plan de estudios a nivel nacional, que se venía desarrollando ya en colegios que fueron tradicionales, digamos, en el desarrollo de formación docente como la escuela Normal, como el colegio acá en la zona, el Huerto de Orán, el Santa Catalina que respondía a lineamientos nacionales, y que la provincia había invitado oportunamente. Mientras que en otras localidades llegaron a coexistir cinco planes de estudio con algunas diferencias, que en su esencia eran grandes. Lo que no podía permitir el pase o la movilidad de los alumnos, quedaban huecos, que progresivamente fueron admitiendo los pases que de esta forma se logró establecer acuerdos para la movilidad pertinente.
- **Esto, Profesora, cuando usted señala el tema del origen del Instituto, ¿fue decisión política del gobierno, o fue la comunidad, que se reunió, hizo notas, o cómo, de lo que sabe usted, cómo fue el origen del instituto formador?.**
- El origen del instituto formador fue una movilidad de la comunidad y que gentilmente acordó los tiempos políticos para dar una creación en el interior. Era una necesidad porque lo más próximo que teníamos en su momento fue Orán y Tartagal. Embarcación, a pesar de tener una cierta antigüedad en cuanto a su fundación, y una población significativa, los tiempos no eran comunes, anteriormente a los tiempos políticos, porque usted sabe muy bien que la comunidad puede moverse, pero que si no responde a los tiempos políticos, las posibilidades se van aislando progresivamente.
- **¿Y estas posibilidades políticas se dieron en el '83?.**
- En el año '82.

- **En el año '82 ya hubo una sensibilidad a la fundación de un terciario. Finalmente, ¿recuerda cuando comienza a funcionar el instituto, año '83?.**
- No, año '82, marzo del 82. Durante todo el '82 hasta abril del '83, que inicié en la gestión. Primero con diez horas a cargo de dirección, y en transcurso de, más o menos tres meses, la toma de decisión de nombrar un rector a cargo de esta institución terciaria.
- **Bien, en cuanto a la matrícula, ¿fue importante, fue interesante, hubo convocatoria?.**
- Si, nosotros observamos que en una primera instancia Embarcación contó con un curso piloto, que la provincia dio, que era Los maestros de área de frontera, no sé si usted recuerda en la parte educativa, y esto es lo que movilizó a la comunidad para ver la posibilidad de la implementación de un nivel terciario. Fue progresiva la inscripción. A mí me tocó recibir una institución de sesenta alumnos, y entregué una institución con más de trescientos alumnos, por la variedad de opciones que ofrecía la institución dentro del campo docente.
- **Es decir que ¿teníamos carreras, ya no solo una, sino carreras de formación docente al momento que Usted se va?.**
- Sí, cuando por decreto 200 quedo excluida de la institución yo dejo funcionando, yo recibí la institución con una división del primero del profesorado para primaria. Inclusive, estábamos hablando de la cantidad, de la posibilidad de carreras docentes que contaba el instituto. Te reitero, cuando me tocó asumir la responsabilidad de conducir este instituto debo decirte que eran aproximadamente, creo que algo de cuarenta o cincuenta alumnos, porque me tocó organizar toda una gestión de entrega de títulos, que al momento de que me hice cargo, no se habían entregado jamás los títulos. Había sido una cuestión burocrática postergada. Progresivamente, empezamos a hacer estadísticas de necesidades, con que podía tener las escuelas de nivel medio, la carencia de titulación. En base a este análisis se solicita la implementación, la primera carrera que se solicita es el Profesorado en Ciencias Jurídicas y Contables. Que trajo una solución a la comunidad, debido que hasta ese momento las horas de contabilidad

estaban cubiertas por peritos mercantiles y como bien sabes, existía la interposición de títulos, que dio lugar a la sustitución de docentes con titulaciones del nivel medio para ser reemplazado por docentes con titulaciones específicas para el área de derecho y de contabilidad, fundamentalmente. Des esta forma se observa la necesidad de docentes en el área de Ciencias Naturales y de Geografía, porque en ese momento en la comunidad se contaba, éramos tres docentes en el área de Ciencias Sociales, para dar respuesta a cinco instituciones educativas, dentro de lo que es Embarcación. Pero siempre tuvimos demanda toda la comunidad que esta dentro del Departamento Rivadavia y las localidades del Departamento San Martín. tuvimos alumnos de Morillo, tuvimos alumnos de Vallivian, gente de Pichanal, gente de Orán, porque hemos sido una de las instituciones que primero visualizo la problemática educativa del nivel medio. Y así se fueron incorporando el profesorado de Ciencias Naturales, el Profesorado de Geografía, vimos un gran hueco en la cobertura de horas de Lengua. Contábamos con dos docentes para toda una comunidad. De esta forma, se realizaron los trámites y encarando con seriedad y acuerdos, porque Embarcación no contaba con docentes de Lengua que pudieran cubrir las diferentes horas, nos fuímos a la localidad de San Ramón de la Nueva Orán, debido a que la UNSa en un momento determinado, dictaba la carrera de Lengua, lo que nos permitió cubrir el plantel docente e implementar la carrera de Lengua en Embarcación. Posteriormente se crea la carrera de Historia, el profesorado de Historia en la parte docente, y creo que la licenciatura en esta entrevista carece de sentido mencionar?.

- **Sí, porque estamos más bien centrándonos en carreras de formación docente. Ahora, yo noto como dos períodos, y creo que no me equivocó, a la gestión de inicio del Instituto y luego la continuidad. Si se gestionó y se inició en el '82, ¿estábamos antes del proceso electoral democrático, cuando se genera la institución, y cuando ya funciona a pleno, digamos, es durante el gobierno, que para Salta, es el gobierno justicialista?.**
- Así es, comienza en la gestión de Ulloa. El decreto está firmado específicamente de creación por Roberto Augusto Ulloa, posteriormente, en la gestión que me toca a mí actuar, es durante el gobierno, de quien ya asumiera, el gobernador Juan Carlos Romero.

- **Quiere decir que el Instituto respondió a la sensibilidad del gobierno de Facto para con la comunidad. O no sé si Usted ¿escuchó alguna otra razón que haya dado origen al inicio de este Instituto, porque en la Provincia es uno de los pocos creados durante el Gobierno de facto?.**
- No, responde a la necesidad imperiosa de dar la posibilidad de acuerdo a los escasos recursos económicos de esta localidad, recuerde que en ese momento histórico, la base de la economía fue el ferrocarril y los agricultores, que hoy están tendiendo a desaparecer, bueno, porque es de público conocimiento. Entonces los hijos de estas familias necesitaban una formación terciaria, ya que universitaria, por razones económicas, era imposible de acceder a ellas. Entonces existe una respuesta, creo que lo que motivo fue el plan piloto que se estableció de los maestros de áreas de frontera. Lo que vio la posibilidad de inserción, de poder concretar en el medio una situación muy especial, de ver que sus hijos pudieran crecer en la faz educativa.
- **Me queda claro, profesora. Y luego ya cuando usted está dirigiendo la institución durante el gobierno justicialista, ¿le parece que hubo una plataforma de acción de políticas educativas?, o más bien eran Ustedes, los dueños de casa, los que miraban las necesidades, planteaban a la Dirección Superior y ésta era sensible?, ¿cómo era?.**
- Yo te diría que una plataforma dentro de la política educativa no era generadora, creo decirte que más bien la comunidad educativa era la generadora de posibilidades. Lo que si hay que reconocer era que éramos muy bien recepcionados, y que en base a la seriedad de los datos estadísticos que pudieran presentarse, era la posibilidad de poder acceder a nuevas carreras. Porque si, nosotros siempre trabajamos, desde la institución, con datos estadísticos, con totales de alumnos, sobre posibilidades de horas cubiertas con títulos docentes, no horas vacantes, como para poder demostrar que la necesidad existía.
- **Esta bien, ahora si había una ausencia de líneas de políticas, ¿podríamos nosotros pensar que el modelo o el tipo de maestro que se formaba no estaba precisado desde la Dirección, del Ministerio, o desde la Secretaría de la Educación, como era en ese momento, sino que se hacía más bien un poco a copia de cómo fuimos nosotros formados antes, las orientaciones no eran precisas?.**

- No, no, no. Yo pienso que en lo curricular estaba establecido, en cuanto al perfil del futuro egresado, se trabaja desde la institución, porque líneas de bajada..., usted tiene que analizar que ese período, a mí me tocó un período bastante amplio, donde las decisiones y las transiciones fueron puntualizándose. Al inicio más bien se manejaron cuestiones meramente políticas, que no tenían trascendencia en la faz educativa. Lo cual dio lugar a que cada institución se formara en base al grado de compromiso de quienes formaban parte de ella. Estoy recalcando el tema de la existencia de cinco planes de estudio con diferencia de meses, donde apareció un supervisor y consideraba oportuno incorporar o excluir una materia, donde en algunas circunstancias era contraproducente. Te voy a contar algo anecdótico, pero que te puede determinar las líneas de bajada de las políticas educativas, recibo un buen día una llamada telefónica, por parte de un supervisor general que debía excluir la asignatura Ética y Deontología Profesional, yo con mi poca experiencia, confiando que iba a recibir oportunamente las normas de exclusión, porque sabemos que un plan de estudio no se puede modificar por la decisión de una persona, sino debe estar avalado por un instrumento, se excluye y al momento de emitir la titulación, después de dos años, necesitamos convocar a quienes ya eran considerados graduados, para que tuvieran que dictar..., porque decían que ética y deontología respondía a un lineamiento de facto, lo cual no compartía, pero bueno...
- **Así las idas y venidas...**
- Así, por eso a través de esta anécdota podés llegar a deducir los hechos que sucedían en ese momento.
- **Bien, a mí me interesa este tema que dice: “cuando se inició la propuesta formativa, ¿qué idea de docente le interesó orientar, el eficientista, el conductista o el normalista que enfatiza más los valores morales o el responsable del desempeño social y actualizado de los alumnos, que digamos que estos, son un poco, los modelos en el área de la pedagogía?, claro, pero como estamos hablando Profesora, a lo mejor, ¿esto no estaba conciente en su accionar, porque nadie la preparaba y le daba orientación al respecto?.**
- Yo estimo que era la mezcla de todo, porque no teníamos lineamientos específicos dentro de la formación que cada uno recibe, es pertinente al área en que fue formado, y la parte metodológica o pedagógica, usted bien

conoce, como se ha modificado a través del tiempo, y creo que los perfiles denotaban una mezcla o una equidad entre el conocimiento, los valores y entre el rol docente insertado en la comunidad, o sea aprender a ser persona y formar personas, acompañados de la parte curricular y del sistema de relaciones. Siempre creo que la meta que tuvimos fue ésta, más allá creo que tal vez fuimos transgresores en algunas cosas, porque veíamos que un barco a la deriva con órdenes y contraórdenes y creo que era necesario que desde la institución se tomaran parámetros y por lo tanto que a partir de ello, es que jamás dejamos entrar políticos a la institución durante mi gestión. Querían venir a visitar por equis circunstancia, y yo le decía que fueran convocados en otro lugar. Entonces la institución transitó como institución formadora sin incidencias políticas, porque fue el momento en que los partidos quisieron crecer y apuntaron a los institutos terciarios del momento.

- **Profesora, ¿cómo es que se produce el alejamiento de su cargo, porque si la habían llamado para eficientizar una gestión y una conducción, al cabo de un tiempo fueron otros movimientos políticos que dijeron que no continuará?.**
- Coincidentemente inició mi gestión durante el gobierno de Roberto Romero, fui convocada por la Dirección Superior, donde mi instruyeron, hablé con el Secretario de Gestión, perdón que era en ese momento, Secretaría...?
- **¿Ingeniero Cuellar?.**
- No el ing. Cuellar es quien visita la localidad y me convoca, quien...
- **Hoy es Dirección General de Educación Superior, después tenemos Secretaría de Gestión....**
- No, era Dirección Superior, la que reemplaza hoy a la Secretaría de Gestión, es decir hoy es Secretaría de Gestión. No me acuerdo...
- **La Secretaria de Estado de Educación y Cultura.**
- Exacto, en ese momento se me convoca, fui..., coincidentemente la figuras que estaban, de quienes tengo los mejores recuerdos, porque me acompañó en mi gestión, a pesar de la corta edad en que inicié esta gran

responsabilidad de conducir un instituto terciario, siempre me sentí apoyada por el Ing. Cuellar, y coincidentemente cuando me fui la última cara que vi fue la del Ing. Cuellar. Por supuesto que habrás conocido la enorme innovación planteada en el decreto 200, donde se sufre doblemente una discriminación porque se establecía la cesantía de todos los rectores del nivel terciario, quienes iban a ser convocados a un concurso para buscar una cierta estabilidad en el nivel con respecto a los cargos, de esta manera me obligaron en la permanencia en el cargo, durante treinta días, a pesar de gestiones, y de haber visitado el despacho del Ministro, a quien solo le interesaba que me hubieran convocado, porque actué en un momento de mi vida como Supervisora del Nivel Superior, durante el Gobierno de Ulloa, pero dentro de la etapa democrática. Realmente nunca entendí, la política o los lineamientos que tuvo el Ministro Lovaglio, lo digo con nombre y apellido, porque creo que los responsables en educación, hay que conocerlos y no temerles, porque más de lo que hicieron..., creo que también hay que entender la parte personal, yo crecí dentro del nivel terciario, mi vida se desarrolló en el nivel terciario, donde generamos posibilidades en conjunto con el cuerpo docente, para esta comunidad, luchamos e hicimos entender que el Norte también es parte de la provincia. Y de repente aparece un ministro, cuya formación no es específica, porque creo que un médico..., creo que cada uno en su lugar. Simplemente el Doctor Lovaglio, analizó mi currículum como una hermosa historia clínica donde solamente encontró haber sido supervisora del nivel terciario durante la gestión anterior. Quiero aclarar que jamás tuve una afiliación política, siempre actué en educación, lo que si hice fue política educativa, tratando de entender la educación y de tomarla como uno de los elementos fundamentales para la sociedad actual. Pero jamás a través de un partido político, porque considero que la política puede ser una ciencia muy importante, pero depende de quien la maneja, y cual es la utilidad que se le da como herramienta.

- **Muchas gracias, Profesora.**
- No, de nada y lo que necesite estamos para colaborar.
- **Gracias.**

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: E36

FUNCION QUE DESEMPEÑA: Profesor de EGB3-Polimodal

LUGAR Y FECHA: Rosario de la Frontera, 5 de Abril de 2002

- **En la ciudad de Rosario de la Frontera, Salta, 5 de Abril de 2002, entrevisto al colega Profesor de Matemáticas, egresado del Instituto Superior de Formación Docente de Rosario de la Frontera. O sea que su título, Profesor ...**
- Mi título es Profesor de Matemática y Física.
- **¿Cuándo se recibió de Profesor?**
- Yo finalicé de rendir la última materia en Marzo de 1993.
- **Cuando Ud. piensa en la formación que tuvo hace menos de diez años y que de inmediato lo ubica en el ejercicio profesional docente, Ud. notó o pudo experimentar que recibió una formación adecuada en contenidos, en pedagogía?, o puede quizás hacer diferencias ya poniéndose en la práctica y viendo como trabajaban los otros colegas y viendo las exigencias de los directivos?.**
- En realidad, yo el Profesorado lo hice como para tener el diploma, que era lo que me hacía falta, porque yo los conocimientos matemáticos los había adquirido al cursar hasta segundo año, incluso materias de tercer año en la carrera de Ingeniería Eléctrica en la Universidad de Tucumán, es decir tenía los conocimientos matemáticos, los contenidos, no tenía el título. Entonces los contenidos que yo he visto acá en este Instituto por supuesto me parecieron ya re-contra conocidos y no he tenido ningún inconveniente.
- **En cuanto a la parte pedagógica, la parte de saber cómo enseñar, dominar el proceso de aprendizaje del alumno, se puso énfasis en la Formación que Usted tuvo en el Instituto o fue...**
- Yo creo que más se ponía énfasis en el manejo del contenido 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.
- **Y cuando se recibe, empieza a enseñar en la enseñanza media en 1993, desde el Primer Año. Claro, son los chiquitos de 13 años aproximadamente.**
- Exactamente.
- **En relación con cómo Usted veía a los colegas que tenía a su lado en las otras aulas, y que quizás venían de otras formaciones, le merece algún comentario?**
- Yo siempre observé y eso me lo hicieron notar algunos que miraban así de afuera, que, por ejemplo, habían profesores con formación universitaria o algunos profesionales que están ejerciendo la docencia, que ellos eran muy académicos en la exposición de contenidos, pero que tal vez yo tenía, en esos momentos, una cierta ventaja con ellos por el manejo de la didáctica y más aún, había muchos que me decían: "...vos tenés la ventaja de ser maestro...", que ellos no la tenían, entonces como que uno le busca un montón de caminos para tratar de llegar a que los chicos entiendan. O sea que uno lo ve un poco más ..., piensa un poco más en

el chico, tal vez que aquellos profesores que se limitan a hacer una clase expositiva, explican, y si se entiende bien y si no, mala suerte.

- **Y en este sentido, Profesor, de lo que Usted recuerda de su experiencia como docente de primero o segundo año, recuerda que efectivamente los chicos aprendían con Usted o era clásico este tema de llevarse a rendir ..., una gran cantidad de chicos llevarse a rendir Matemática?**
- Yo pude observar, por ejemplo (eso es algo que llamaba poderosamente la atención) que antes de iniciarme en el trabajo como docente en los establecimientos escolares, preparaba alumnos particulares y siempre he tenido elogios por parte de los chicos pero yo creía que era cuando la enseñanza era individual, o sea individualizada. Pero ya cuando uno está en frente de un curso entran a jugar otros factores, como ser que los chicos a veces se distraen, no están permanentemente prestando atención, o tal vez uno no le brinda la atención a ellos como lo hace cuando está "uno por uno". Entonces también tenía mis dificultades y también se iban a rendir bastantes chicos.
- **Los que no podían aprobar, los que se lo merecían, digamos.**
- Así es.
- **Profesor, este tema de funcionar nosotros en una Provincia, en un país que tiene sus avatares políticos, a Ud. le parece que incide en la actuación docente y nos hace trabajar más en pos de la educación, o menos en el beneficio de la educación?**
- Mire, yo lo que he podido notar a través de estos años de experiencia, como que los docentes estamos divididos, o sea el pensamiento político (lo político partidario más que nada) es lo que nos separa, porque muchas veces, cuando se trata en algunas reuniones se trata de algún reclamo, se politiza mucho la cosa, y no dejamos de lado, no nos despojamos un poco del calor político para entrar en temas que necesitamos todos, sino que siempre tenemos un poquito presente la ideología que defendemos o el partido que defendemos.
- **En este sentido recuerde que cuando Ud. se formó egresando del Instituto Superior No Universitario, respondía a una acción política de la Provincia,**
- Seguro.
- **... en esta época de vuelta a la Democracia, que llegó a las ciudades y pueblos del Interior de Salta. Esto independientemente de la línea política de adhesión de cada uno, me parece que hay que reconocer que efectivamente formó parte de una acción política del momento. O quizás, en el caso de Rosario de la Frontera fue distinto y el Terciario surgió por otra inquietud de pobladores, vecinos ...?.**
- No, justamente el Instituto de Formación Docente de Rosario de la Frontera surge como una decisión política porque en ese momento, surge en el año '85, porque yo recuerdo que en esa época yo inicié la carrera de Profesorado de Química y Biología y que después, como quedaban nada más que dos alumnos, se cerró la carrera, pero fue una decisión tomada por el entonces 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.
- **Que era el Instituto de enseñanza no universitaria, fuera de la Normal.**
- Fuera de la Normal.

- **En este proceso de estar formando niños, jovencitos luego, se ve claro, según su experiencia, que el profesor cumple una función social para con los chicos y para con la comunidad, y efectivamente el docente cumple una función social, aquí en Rosario de la Frontera?.**
- Yo ..., tendría que estar presente en la clase de algún colega para poder opinar, pero sí yo puedo decir lo que yo hago, yo no me limito únicamente a la parte de impartir conocimientos matemáticos, sino que 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, también, o sea yo trato de dialogar, a veces los "sermoneo" un poco a los chicos, apelo a su..., o trato de hacerlos reflexionar, por ejemplo, siempre les estoy hablando sobre, un ejemplo así clarito, sobre la música que ellos hoy bailan y tanto les gusta, no se dan cuenta que "les dan manija"¹, bueno así, a un sinnúmero de temas musicales que no tienen ningún contenido, que, al contrario, van manejando un contenido que nada tiene que ver con lo que necesitamos .
- **Sin querer ir al extremo de la Formación del Maestro Normalista, que Ud. muy bien conoce por su ejercicio también en la EGB 1 y 2, le parece que los chicos y la familia necesitan de la comprensión y de la apoyatura hasta de tipo moral, de parte del Profesor?**
- Mire, yo creo que si sería un trabajo de todos los profesores, tendría buenos resultados, pero resulta que ..., yo lo noto, eso sí pude observar, con colegas..., tuve la posibilidad de manejar alumnos que tenían sí sus problemitas de mala conducta y conmigo se comportaban de muy buena manera, nunca tuve problemas. Sin embargo yo tuve la posibilidad de ver con otros profesores que se le escapaban del curso, que hacían esto, que... como que el docente a veces no hace valer su autoridad. Entonces el chico como que ya ha tomado el tiempo, él sabe con qué profesor se tiene que comportar bien o con qué profesor puede hacer lo que se le antoja.
- **Esto me podría llevar a mí a reflexionar un poco sobre si falló ahí () la Formación Docente de este colega o es más tema de la personalidad y la formación propia del colega.**
- Yo creo que es más cuestión de la personalidad. Por ejemplo, los chicos, al comenzar el año, son cositas que yo 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.
- **Claro. Esta pregunta que le voy a hacer tiene también mucho que ver con nuestra experiencia como ciudadanos salteños y argentinos. A Ud. le parece que el Estado acciona, actúa para que la Formación Docente nuestra resulte de calidad, o depende ... o según las épocas ...?**
- Bueno, yo he tenido la posibilidad de hacer cursos de capacitación tanto en mi labor como Profesor de Matemática como también en mi labor de Maestro, y soy maestro rural. Y yo creo que la capacitación que se ha brindado a través del Estado ha sido, ha sido buena de

¹) le dan manija: son manipulados

alguna manera porque el año pasado, por ejemplo, a pesar de la crisis, nosotros como docentes de EGB 3 Rural hemos recibido una capacitación permanente durante todo el año, y que incluso los primeros meses de este año, Febrero y Marzo, también la hemos recibido. Ahora no sé que pasará de ahora en adelante. Pero creo que ha sido beneficioso, aparte yo he tenido una gran ventaja, he podido trabajar en la Escuela Normal, en el Nivel Terciario cuando se dio el Programa de Transformación de la Formación...

- **El PTFD²**
- Exactamente, entonces tuve la posibilidad de ir a capacitarme a Buenos Aires, tuve acceso a todos los Documentos que venían del PTFD, así que
- **Usted estaba en la línea de formación y actualización. Y en este sentido Usted cree que los otros colegas de Matemática y Física, de las áreas (), piensan similar o ellos tendrán alguna reticencia a decir que es un trabajo de calidad el que está llevando el Estado con los colegas?**
- No, veo que hay algunos profesores que yo los veo medio reacios a la capacitación y como que quieren mantener esa tesitura, creo que ya ha quedado un poco atrás, no?. En cambio, uno a través de toda esta capacitación ve que es necesario que uno vaya acompañando los cambios que se van dando permanentemente, es decir uno no puede quedarse estancado ni con la educación que uno ha tenido ni con lo que eran los docentes de años atrás. Es muy dinámico.
- **Así es. Hubo una época se trataba de la escuela ... para ser maestro en la enseñanza básica o primaria y también se veía en la enseñanza media que era como un requisito, para el profesor, la pertenencia a cierta clase social, tema que ahora me parece que se ha "abierto" y que han accedido otros sectores a la posibilidad de la Formación Docente, en este caso, Formación Docente de Nivel Medio. Usted también lo ve así acá en Rosario o ...?**
- Sí, yo creo que hoy hay posibilidades para todos. En mi caso particular, yo vengo de una familia bastante humilde, mi mamá murió analfabeta, mi papá apenas tenía tercer grado, era un jubilado ferroviario, y tuve la posibilidad de poder estudiar y nunca, nunca se me cerraron las puertas, ni discriminaron. Al contrario, yo creo que ... bueno; también habrán visto la lucha que uno ha puesto de manifiesto, se me ido dando las posibilidades y hoy debo agradecer a la gente de los establecimientos. Creo que hay un poco de reconocimiento, por lo menos cuando uno pone un poco de esfuerzo, pone dedicación y pone ganas, se reconoce.
- **Sobre todo tenemos la posibilidad de conocernos individualmente, la ciudad es chica, no es cierto?, y entonces todas estas historias se reconocen. () Esta ..., si Ud. me guía, por favor sería: en la propuesta de Formación Docente que perfiló el Instituto, opina Ud. o puede actualizar, ¿cuál fue el modelo que más le impactó, le parece?, el técnico que tenía que ver con los objetivos, las planificaciones; el académico que enfatizaba el dominio de contenidos, o bien había que enfatizar los procedimientos o el orden, las pautas; fue un Profesorado que siguió una línea determinada o hubo de todo un poco?, o no hubo una definición marcada en su proceso y en el modelo formativo?**
- Sí, en realidad no hubo algo así bien, bien marcado. Había un poco de todo, pero creo que la deficiencia estaba, tal vez, en la parte didáctica o en la parte pedagógica, tal vez. Tal vez tendría que haber sido algo ... más actualizado, o hacer un poco mas de énfasis en la práctica.

²) PTFD: Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, 1993

- **Los profesores que enseñaban de dónde era?, los profesores que enseñaban en los Terciarios?.**
- La mayoría de los profesores eran de acá, una sola profesora - yo recuerdo - fue mi profesora en la secundaria, una señora que incluso estuvo jubilada ya y que le dieron la posibilidad, por supuesto con excelente manejo de contenido y los años le dieron también la experiencia didáctica, el manejo, que creo, fue lo mejor. Después tuvimos un contador, por ahí hemos tenido alguien que yo creo que eran bastante académicos y ellos lo veían así como en la Universidad y nada más.
- **Ya, entiendo. Por eso mismo es que Ud. dice que el énfasis no estuvo dado en lo didáctico ni en la práctica. Por la misma circulación de los profesores.**
- Exacto.
- **Bueno, pero veo que está resultando Ud. muy bien en su experiencia. Profesor C., le agradezco muchísimo su atención.**
- No, no tiene por qué.
- **Muchas Gracias.**
- Gracias a Ud. al tenernos en cuenta.

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: E37

FUNCION QUE DESEMPEÑA: Profesora de EGB3-Polimodal

LUGAR Y FECHA: Rosario de la Frontera, 5 de Abril de 2002

- **Hoy, 05 de Abril de 2002 entrevisto a la Profesora ..., en la ciudad de Rosario de la Frontera. La colega es egresada del Instituto Superior de Formación Docente de Rosario de la Frontera.**
- **Cuándo egresó, Profesora?**
- En el '92.
- **Cuál es su título?**
- Profesora en Matemática y Física
- **A partir del momento de su titulación Ud. comienza a ejercer de inmediato?**
- En el '93, el 23 de marzo del '93 comienzo a trabajar.
- **O sea que no hubo problema.**
- Sí, al año siguiente.
- **De su recuerdo Profesora, en su período de Formación (que no hace mucho) Ud. reconoce que fue una institución que le dio Formación Docente más que nada enfatizando las instrumentales para trabajar, o en los contenidos o el énfasis en valores como para trabajar en Educación?.**
- Se 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
- **Por qué el énfasis estaba dado en los contenidos?, qué factores pueden haber influido había para que se enfaticen los contenidos?**
- Bueno, 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.
- **Qué titulaciones tenían sus profesores?**
- Ingenieros, la mayoría Ingenieros. Ahí la parte de pedagógico prácticamente era "cero". La única vez que tuvimos una docente fue cuando hicimos la Didáctica, que tuvimos una Profesora de Matemática en la Didáctica y de ahí la mayoría eran Ingenieros y con esos títulos así....
- **Claro, era duro, era el aprendizaje duro, no es cierto?.**
- Sí, sí.
- **Cuando después estuvo en el aula y se manejó con los chicos de 2º, 3º y 4º año, como se decía todavía en esa época, le parece que le fue necesario tener una formación pedagógico-didáctica?**

- No, a mí no. Yo soy maestra de grado, por eso quizás la Didáctica no me costó tanto, porque ya hice las dos carreras paralelas. Entonces por ahí un poco (experiencia personal) compensaba la Didáctica faltante, pero otros compañeros, que eran técnicos por ejemplo, les costaba más porque les faltaba esa Pedagogía, la Psicología para comprender al niño o al joven.
- **Cómo ve que está siendo el proceso cuando Ud. tiene otros colegas a su lado, también le parece que a ellos les enfatizaron la formación en contenidos, aún cuando se hayan formado en otras instituciones que no eran el Terciario, o difiere?**
- Difiere bastante, porque tengo un compañero, en este momento, que son... tengo un Licenciado en Matemática (que es compañero en este momento), él, la barbaridad que sabe, le cuesta llegar a los chicos, él se va, por ahí, dice, "por ahí me doy cuenta y tengo el pizarrón lleno y veo a los chicos así perdidos". Entonces veo yo también esa Pedagogía cómo falta. El hizo este año en el Profesorado hizo las materias pedagógicas, para que le den el título de Profesor. Ahora dice que anda bastante mejor de lo que andaba en ese momento.
- **De lo que él le comenta, lo hizo por necesidad laboral o por necesidad de desempeño?**
- Por necesidad laboral, él lo hizo por necesidad laboral, tenía un semejante título, pero no entraba a competir con nosotros porque acá a nosotros nos servía más el título de profesor que el de licenciado.
- **Bueno, y ahí medio que va compensando. En su tarea de Profesora, que función hace Ud. siendo Profesora, enseñar básicamente o es más completo que enseñar su accionar?**
- Yo tengo, no sé si es que yo siempre tengo la experiencia, por ahí soy una de las últimas que entró, y por ahí tengo las últimas divisiones que éstas son los problemáticos, siempre ponen ahí los chicos esos problemáticos, el hecho ese me dio mucha experiencia porque por ahí era dejar de enseñar y ponerse a hablar y se va toda esa pedagogía, el contenido ese que uno tiene se nos va y hay que buscar, por ahí entrar hasta ver temas personales, para hacer un poco de asistencialismo, como yo les decía a los chicos. Tengo una experiencia, estoy en una escuela de campo también, viajo dos veces a la semana y en este momento por ejemplo, hay que meter la mano en el bolsillo. Si los chicos no tienen para venir y tendremos que entre todos poner para comprar el par de zapatillas o buscarle una camisa, buscarle el pantalón. Yo creo que este momento, quizás aquí no lo estamos notando tanto todavía, pero en la zona rural ya se está notando bastante, los chicos dicen "sí quiero venir", pero y en la casa los padres son realistas y dicen: "...no puedo, no tengo para darle de comer, no tengo ni par un par de zapatillas, zapatos, nada..".
- **En cuanto al proceso de aprendizaje, Ud. observa que el chico concentrado acá en ciudad, le parece que difiere del medio rural?, aquellos aprenden menos o son potencialmente capaces?**
- Son exactamente potencialmente tan capaces como éstos, nada más que por ahí le hace un poco más de apoyo del docente ese que lo guía, un poquito... Yo tengo la experiencia que tengo alumnos de la zona rural muy, muy capaces.
- **Pero también Usted se adapta al niño del medio rural, porque por ahí si va el Licenciado, como Ud. dice ...**
- Allí ya si es otra cosa. Hay es está encadenado que va, tenemos alumnos por ahí que vienen de pluri-grado, ahí, toda es tema, la inteligencia hay que buscarla un poquito, como para obligarlos, sino es un fracaso. **VER CASSETE**

- **Usted coordina con la maestra de Séptimo año?**
- Estamos coordinando con las maestras de 7º, se logra una buena articulación con lo mínimo, no te digo que le dé tal como vienen los programas, sino nosotros queremos que el chico aprenda esto, hasta ahora hemos tenido muy bueno, por supuesto que hay de todo. Hay directoras que están muy cerrados en su escuela y es imposible llegar. Pero, bastante bien, en lo que uno va que son tres años, y allá tenemos nosotros la experiencia, tenemos las escuelas rurales, primarias, que están absorbiendo el 3º ciclo, entonces entró una competencia en este momento, porque tenemos a 5km. el secundario, una escuela que atiende a chicos, 8º y 9º, terminan el 8º y 9º y van al 1º del Polimodal y realmente es un fracaso, tienen el certificado del 9º Año, pero los conocimientos son pobrísimos.
- **Sí, entiendo Profesora. La Formación Docente con que está egresando el colega más joven, la etapa en que salió Ud. y un poquito más hacia acá, le parece que los profesores que se forman salen con un pensamiento libre, independiente?, o sigue siendo una formación muy marcada, la que hemos recibido en el terciario, en la Universidad, respecto a estos conocimientos, se enseñan y allí "se cierra el mundo" un poco?**
- Nosotros acá tenemos la experiencia de Rosario, nosotros somos la última promoción que salió, como que la última y la única, no tenemos la experiencia que hayan tenido otros grupos como para comparar y ver, pero nosotros sí hacíamos un trabajo una vez de comparación del Magisterio, se dejó la parte de los contenidos en el momento éste y se le dio mucho al tema de los procedimientos, cómo enseñar, cómo llegar, pero los contenidos son pobrísimos, demás, poco, poco, era poco lo que se enseña, sino eran todo procedimientos más que contenidos.
- **En los procesos de enseñanza en el aula?**
- En el aula, sí, sí.
- **Pero esto es una falla de la Transformación Educativa, porque se puso énfasis desde Nación, del Ministerio de Educación, en los procedimientos...**
- Yo creo que sí, que por llegar, se puso tanto el énfasis en las técnicas y los procedimientos y por eso se dejó un poco de lado lo otro, el dominio de contenidos.
- **Y con el colega egresado de una institución privada, también cercana al medio, cómo se siente Profesora, en cuanto a proceso de Formación?.**
- Nosotros tenemos acá colegas que vienen de un colegio privado de Tucumán. Es, ellos vienen, digamos los contenidos que manejan son muy pocos, son muy pocos, no sé si es porque Nosotros tenemos la experiencia acá de () profesores de Ciencias Sociales, por ejemplo, Historia, Geografía y Lengua creo que es. Entonces, por ahí vemos que son campos muy amplios, y en el aula se nota con el chico cómo trabaja, cuando uno entra y ve por ahí. Por ahí seguimos siendo nosotros, como que los de Matemática los más exigentes, chocamos constantemente o cuando vamos a enviar las planillas los directivos por ahí nos preguntan por qué este chico se queda de curso por Matemática o por Física. Es constante ese llamado de atención y eso que ya tratamos de buscar lo mínimo de lo mínimo, como para que los chicos aprendan. Este año tuvimos por ahí un poco de experiencia con el tema éste de hacerlos rendir fuera de término y todo lo demás, se les tomó lo mínimo de lo mínimo y así los chicos no reunían los contenidos mínimos como para pasar de curso. Y veíamos, bueno a veces tenían dos Matemáticas o tenían una Matemática y una Física, y por esas materias nada más, y todas las demás materias aprobaban. O sea que es constante en nosotros la

pregunta esa o por ahí a los directivos les decimos "por qué no buscan un poquito o controlan un poquito cuál es la falla?. Será falla de nosotros, de ellos, dónde está?, porque no, es constante...

- **Profesora, el último tema que me gustaría, para que redondee sus ideas es si el Estado, que hasta el momento está a cargo de la Formación Docente nuestra, de los profesionales que estamos enseñando, acciona para que nuestra Formación resulte de calidad?, o le parece que todavía nos adeuda cosas el Estado?**
- Yo creo que sí, que nos adeuda muchas cosas, el hecho que son exigencias tras exigencias, tras exigencias y por ahí nosotros buscamos el respaldo y no lo tenemos. La forma cómo ...; esto que le he dicho de la zona rural que yo vuelvo..., no hay cómo tratar de acompañar a los chicos en este caso, o por ahí nosotros 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. Nosotros acá por lo menos tenemos, en la escuela en que yo trabajo, tengo el apoyo del directivo, no tengo ningún problema pero el directivo está igual que nosotros, él recibe órdenes. Yo creo que en este momento más que nada el directivo no se juega por nadie, por nada, por nada, él cumple con lo que se le dicen los superiores y nada más, nada, nada más.
- **Y el énfasis, en qué debiera ponerse en nuestra Formación Docente?. Debiera estar, le parece a Ud., como para aconsejar Profesora: en la formación para la enseñanza, es decir en las didácticas, en reconocer el sujeto que aprende, o dominar el contenido (porque además han aparecido nuevos contenidos, nuevos enfoques, nuevos contenidos y hay un avance en el dominio de los saberes), qué le parece Profesora?.**
- Creo que habría que buscar un equilibrio entre el tema de los contenidos y los procedimientos, o de la didáctica porque ... Nosotros, por ejemplo, nos chocamos con el hecho de que llegamos al 2º año del Polimodal y tenemos que dar contenidos que dan en Análisis Matemático, que antes en el nivel medio no lo tenían, si se lo daba en las escuelas técnicas, pero no en el nivel medio. Entonces, por ahí, es volver a los libros o buscar porque son cosas que en ese momento no las hemos visto y quedaron; o las vimos "así nomás" y quedaron, porque no la necesitábamos. Creo 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. Y en el aula, uno busca qué estrategia es la más apropiada, depende del grupo, yo creo que debemos buscar el equilibrio entre esas dos cosas.
- **Gracias Profesora, Muchísimas Gracias.**
- No, de nada.

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: E38

FUNCION QUE DESEMPEÑA: Profesor de EGB3-Polimodal

LUGAR Y FECHA: Salta, 15 de Abril de 2002

- **Entrevisto al Profesor Rubén, egresado del Instituto de Formación Docente del Profesorado de Matemática y Física, de Güemes en la Provincia de Salta. Buenas noches Profesor.**
- Cómo le va Profesora. Cómo está Ud.?
- **Bien Profesor. Gracias por su atención. Si pudiéramos, por favor, especificar la primera pregunta, donde se refiere a datos más específicos en lo que se refiere a cuándo se recibió el Profesor, dónde, para iniciar nuestra charla.** (El profesor maneja el protocolo de Entrevista)
- La carrera la hice en el Instituto Superior del Profesorado de Güemes, en la actualidad recibe el nombre de Profesor Amadeo Sirolli. Cuándo?, no me acuerdo con exactitud, pero...
- **Egresó?.**
- En el año '95, '92. No, no recuerdo exactamente.
- **Bien, en el '90. Porque este Profesorado se implementa con la vuelta de la democracia en nuestra provincia, en nuestro país, no es cierto?.**
- Exactamente. Sí, en la primera época de Roberto Romero.
- **Del recuerdo que quizás un poquito lejano que le queda, era mucha la inscripción para ese Profesorado, Profesor?**
- Sí, comenzaron alrededor de 90 o 100 jóvenes, yo medio no tan joven y terminamos algo..., 20 más o menos.
- **Pero buen número. Supongo que habrá habido un estudio sobre la necesidad de este tipo de egresado en el medio.**
- Sí, efectivamente porque en el interior particularmente se nota mucho la falta de docentes titulados, y en particular en el área de las Ciencias Exactas.
- **Los profesores que se recibieron dónde estarían trabajando?, dónde comenzaron a ubicarse?. Güemes es un Departamento amplio. VER**
- Sí. Hay un grupo bastante significativo de gente que estudiaba y que ya estaba trabajando en la docencia. Ellos, en la cual me incluyo, hemos terminado de consolidar nuestra ubicación en el medio laboral, y luego fueron ingresando jóvenes que venían recibéndose a continuación, porque nosotros éramos la primera promoción. Y el resto está ubicados en

distintos puntos de la Provincia. Hay jóvenes que están en Capital, muchos chicos que están en Capital, en los alrededores del Departamento de Güemes, que sería Campo Santo, El Bordo. Los conocimientos que yo tengo, las noticias son que la mayoría está en Capital.

- **Pero la EGB3 se extendió ahora a la zona de lo que eran las colonias o aquello ya quedó en la historia, Cómo habrá sido su evolución?**
- La EGB3. Usted me hace referencia a las escuelas rurales?
- **Efectivamente.**
- En el Departamento Güemes hay escuelas rurales, creo que todas las rurales tienen EGB3 completo, 7º, 8º y 9º año. Ahora, ahí yo no tengo conocimiento de profesores que hayan egresado, que estén trabajando. Está integrado el plantel docente por los maestros del área rural.
- **Bien, gracias Profesora por la información. Aludiendo nuevamente a su recuerdo y a lo que quedó en Ud. para sostener su práctica formadora, con esta otra pregunta que tiene que ver... qué tipo de formación recibió Ud. en el Instituto cuando estaba recibiendo sus estudios en época de formación?. Era un docente eficientista, tecnicista, o con énfasis en dominio de contenido?. Recuerda cómo fue su formación o fue medio irregular?. Ud. pínteme el panorama de la época.**
- Se 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.
- **Cuando Ud. dice técnico se refiere a que el perfil era más de un profesor que enseñaba básicamente?. Era esto o alude a saber hacer los planes de clase ...?**
- No, no, a enseñar, a enseñar. Por supuesto que las planificaciones de las clases sí las hacemos como docentes especializados.
- **Ese tipo de docente que se formó en aquella época, piensa que es que hoy seguimos necesitando en la Provincia o requeriríamos un perfil renovado?. Y si es así, en qué aspectos le parece a Ud. debería haber cambiado la Formación Docente?**
- Sí, porque nosotros hemos tenido una formación prácticamente tradicional, () importaban los contenidos, sin hacer o sin dar lugar a la construcción del conocimiento en los alumnos, esa es la formación que hemos tenido y es la que muchas veces nos cuesta cambiar. En ese sentido tenemos que cambiar, y tengamos en cuenta que la Matemática no ha cambiado mayormente, sí se ha cambiado en lo metodológico, es lo importante y a eso tenemos apuntar.
- **Esos serían los nuevos requerimientos. Quería preguntarle, quiénes la formaron a Ud., eran Profesores que viajaban de la Universidad, o que venían de Tucumán o del medio, cómo recogían los docentes?.**
- En lo que es toda la formación pedagógica eran docentes que estaban trabajando en la Universidad, estaban trabajando en Capital. En lo que es a la formación específica del área Matemática y Física, habían algunos docentes que trabajaban en la Universidad y otros no.

En nuestra carrera no tuvimos ningún profesor en Matemática y Física, sino eran ingenieros, licenciados que estaban dando clase.

- **Esta experiencia de que Ud. estudió en un Instituto de Formación Docente, habilitado por el Gobierno, le hace pensar que el Gobierno puso su línea de ubicación, su objetivo de docentes a preparar con determinada orientación o más bien fue parte de un programa, porque volvió la democracia, y de allí quedó sin mayores modificaciones?. Si bien Usted no está en la formación terciaria, lo que le queda de recuerdo más lo que va sabiendo hasta ahora. ¿Hay modificaciones en la Formación Docente en el ámbito provincial?**
- Yo tengo entendido, en lo que uno más o menos conoce, charla y en algún curso de capacitación por ahí, que nos hacemos esos grupos para comentar, que a nivel Provincia no se ha cambiado mayormente en la Formación Docente y cada uno de los egresados busca por sus propios medios perfeccionarse en lo metodológico. Y después, 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.
- **Muy buena memoria Profesor. Fíjese qué sucede con el Profesor de Matemática específicamente, que es un poco el cuco de la enseñanza media o del Polimodal y que parecería su función es, básicamente, transmitir conocimientos en el área de la Matemática, pero como que desconoce la realidad psicológica, subjetiva y aún social de los alumnos. Limitaría esto su función a ser solamente un transmisor de contenidos. Usted afirma que también sucede así en su colegio, en su medio? Esto pasa con el Profesor de Matemática?, o sea, cumple una función social limitada?**
- Fíjese que en el colegio donde yo estoy trabajando como Profesor en Güemes, hemos cambiado mucho los docentes tanto del área Matemática como del área Física. Por ejemplo, a la Matemática 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. Hemos tenido la suerte de estar dentro del Proyecto de PRODYMES¹ II, que nos ha equipado un laboratorio y hemos participado de cursos de capacitación y estamos transmitiendo eso inclusive a las escuelas primarias, y sí, hemos cambiado en algo fundamental. En Güemes, 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, no sigan el camino equivocado, sacarlos de la situación en que se muchas veces se encuentran. O sea que en ese sentido hemos cambiado mucho, nos interesa mucho la vida del chico.
- **Es que Güemes ha sufrido fuertemente el embate social en esta última década, no es así?**

¹) PRODYMES: Programa de Mejoramiento de Enseñanza Media, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación

- Si, eso es verdad. Con el cierre de los ferrocarriles, el 90% de la población de Güemes eran empleados ferroviarios, con el cierre del Ingenio San Isidro, la Fábrica de Cemento es tremendo. Y eso ha hecho que nosotros tenemos que cambiar.
- **Reflexionar sobre la necesidad del cambio.**
- Exacto. Inclusive en cada reunión que hacemos de Departamento² sale la situación del chico, cómo podemos recuperarlo o insertarlo, y por sobre todas las cosas al chico que está, contenerlo para que por lo menos la escolarización obligatoria la cumpla.
- **Casi me está respondiendo la próxima cuestión, Profesor. Qué interesa más: que el docente domine el contenido, que sea ejemplo moral, que sea eficiente en la aplicación de métodos de enseñanza?**
- Por supuesto que el docente tiene ser un ejemplo moral, porque desde el momento en que está frente a un grupo de alumnos tiene que tener confianza, tiene que convertirse en modelo de los chicos, y también en lo que es la parte metodológica, adecuarla a la realidad de los alumnos, y en [cuanto a los contenidos], lógicamente la formación tiene que apuntar también a dominar los contenidos, pero no ser un docente tradicionalista.
- **Eso ya superarlo.**
- Exacto.
- **Cuando Ud. piensa... Ud. se refirió a los colegas con que comparte cursos y encontrará colegas con otro tipo de formación, que son más jóvenes, están egresando en los últimos tiempos de la Universidad, o de algún otro [Instituto] Terciario de Salta, que tenga Formación Docente en Matemática, a Usted le parece que esta posibilidad de ir superando el tradicionalismo, les está siendo propiciada en esos ámbitos de Formación. Es decir, los ve preparados más con un criterio independiente?, o siguen siendo contenidistas o tecnicistas y eficientistas los colegas de Matemática y Física?**
- Es una pregunta que a veces quizás cueste responderla en el sentido éste: en los cursos de capacitación que hemos recibido, particularmente los de CONICET a través de la Red Federal³, fueron todos desde el punto de vista metodológico, lo que cuesta muchas veces a los docentes que ya venimos formados con muchos años de trayectoria, quizás nos cueste volcar al aula la capacitación que hemos recibido. Pero sí, en los últimos años hemos tenido más capacitación en metodologías que en contenidos en sí.
- **Los más jóvenes lo reciben más frescos?**
- Sí, además yo he notado esto: en mi función directiva - administrativa, pedagógica, que más bien se trata de una función administrativa, como que perdí terreno en relación a colegas más o menos de mi edad y por supuesto con los colegas jóvenes, entonces me ha costado adaptarme y regresar en el ritmo ese de constante capacitación.

²) Reunión de Departamento: de las distintas áreas curriculares de la enseñanza Polimodal o de EGB3. En el caso específico se alude a la reunión del Departamento del área de Ciencias Exactas.

³) Red Federal de Formación Docente Continua: organización federal del Ministerio de Educación, destinada a armar, aprobar y ofrecer las acciones de capacitación y perfeccionamiento docentes.

- **Pero reconoce que ha habido un salto importante y significativo en cuanto a los modelos de transmisión de la enseñanza, incorporación y construcción del aprendizaje?**
- Sí, sí, sí, ha sido un cambio, para mí ha sido que, estando en la función directiva ha sido un salto muy importante; y que al volver a las aulas yo he tenido que adaptarme y tratar de alcanzar a los colegas.
- **Ahora ya, supongamos que está ubicado en las aulas, y también su percepción como directivo le va a ayudar a contestar esta otra cuestión: ubicándonos en la realidad actual, qué le solicitaría Ud. a la Universidad que forma docentes o al [Instituto] Terciario que forma docentes, en qué tendrían que poner el acento estos profesores que están formando a nuevos docentes en Matemática y Física para la Provincia de Salta, por favor?**
- Yo noto..., muchas veces depende del lugar donde se desenvuelve el docente. Por ejemplo yo que trabajo en Capital y en el Interior, noto una gran diferencia entre el docente de Capital y el docente del Interior. El docente de Capital por supuesto que por la situación en que vive, por las distancias que debe recorrer entre un colegio y otro, como que da su clase y corre disparando a su otra actividad; y en cambio el docente del Interior es más tranquilo en ese sentido, porque las distancias son mucho más cortas y eso le permite intercambiar más con el chico; por lo tanto, el docente del Interior como que también se va formando en lo social a la par de los chicos, sintiendo las necesidades, las vivencias de los chicos. Entonces a lo que tendríamos que apuntar es a que: primero que la Universidad o los Institutos sensibilicen un poco a los docentes de las “materias duras” que llaman en educación, y después brindarle la 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.
- **La última pregunta tiene que ver con el papel del Estado, solicitándole también su opinión como docente. Le parece Profesor que el Estado acciona para que la Formación Docente resulte de calidad?**
- Yo creo que no, quizás lo intenta pero no esta 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.
- **Alguna otra opinión Profesor sobre este ámbito de preparación de los docentes de Matemática y Física, opiniones que Usted haya recogido?. Están conforme con el**

proceso de cambio que ha instalado la Reforma, los nuevos requerimientos?, o vive la contradicción del cambio y la crisis?

- Sí, vivimos la contradicción constante porque no vamos a obtener resultados de calidad, por lo menos es lo que yo estoy viendo en estos momentos, no sé más adelante. Y todo pasa por la situación económica del país y de la Provincia. Por ejemplo, una de las contradicciones que vemos es que hay cajas curriculares con una determinada carga horaria y nosotros tenemos que utilizar cajas curriculares adaptadas a la carga horaria actual, y cuál es la diferencia?. Supongamos, para un 1º año de Polimodal la caja curricular contempla 37 horas cátedras, mientras que en la caja tradicional tenemos 35 o 34 horas, en algunos casos depende de la modalidad, entonces hay una diferencia de 3 [horas] y nuestro primer año de Polimodal tiene que funcionar con 34 horas cátedras, o sea, hay una diferencia de 3 horas y esa diferencia también se mantiene en 2º y se va a mantener en 3º año de Polimodal. Esa es una de las cuestiones y la otra es la capacitación que tienen tener los docentes porque son espacios distintos, con contenidos diferentes y muchos docentes no están debidamente preparados, particularmente en la modalidad de "producción de bienes y servicios"; después las reasignaciones que se hicieron, en muchos casos no se contempla el perfil necesario del docente, y por la necesidad de la reubicación y reasignación de docentes titulares o interinos del establecimiento, es que muchas veces se reasignan docentes en espacios cuyo perfil no está acorde al espacio o a la materia. Ese es el gran problema que tenemos actualmente en las escuelas de Transformación. Somos conscientes de que la Transformación es necesaria, pero también es necesario tomar con mayor énfasis, con mayor fuerza la capacitación de los docentes, particularmente aquellos que no tienen perfil para un determinado espacio.
- **Sí, entiendo a que se refiere. Profesor Rubén, le agradezco muchísimo su atención.**
- Bueno, Profesora, ha sido un placer volverla a encontrar después de tanto tiempo y recordarla como Profesora de la parte pedagógica. Realmente me alegro.
- **Bueno, gracias.**

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: E39

FUNCION QUE DESEMPEÑA: Profesora de EGB3-Polimodal

LUGAR Y FECHA: Salta, 23 de Abril de 2002

- **Hoy Martes 23 de Abril de 2002 entrevisto al Profesor ..., en la Escuela Técnica N° 46, Salta, ciudad. 5.141 se llama ahora [la escuela]. Buenos días Profesor**
- Buenos días Profesora
- **¿Cómo se encuentra?. Cómo está?.**
- Podríamos decir que bien, sacando los problemas que pueden surgir siempre, los problemas económicos, en lo que corresponde acá a la escuela, bien, muy bien, porque me siento bien porque siempre he querido trabajar en la Escuela como Profesor y así lo estoy haciendo. Ya hace 24 años que estoy acá en la Escuela, me inicié en el año '78 y seguimos siempre trabajando en pos de la educación, tratar de hacer que los chicos realmente vayan cada vez superándose un poco más.
- **Ud. es Profesor de qué asignatura, y su título, por favor?**
- Sí, soy Profesor en Matemática y Física. Me recibí de Profesor en el Profesorado de Salta, allí en la localidad de Gral. Güemes, anteriormente estuve estudiando acá en la Universidad Nacional de Salta. Y por motivos de índole económica tuve que dejar la Universidad y, ya casado, me vi en la necesidad de continuar y recibirme. Porque hay algo que me decía que tengo que tener el título, si bien había adquirido una experiencia, quizás me faltaba un poco y eso lo he recibido del Profesorado de Salta, allá en Güemes.
- **Con tanta experiencia que Ud. tiene ya Profesor, respecto a la Formación Docente, puede tener una opinión sobre si esta preparación ha ido variando, si antes era mejor, o quizás los problemas eran distintos?. Qué opinión le merece a Ud. la Formación Docente a la largo de sus veinticuatro años de trayectoria?**
- Podríamos decir que no es que la Formación anterior haya sido mejor o peor, lo que casi siempre puede ocurrir es que uno 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.
- **Como Usted mencionó Profesor que terminó en el Instituto y quizás comparando con la Universidad, qué modelos de preparación de docentes le parece que Ud. vivió primero en la Universidad y luego en el Instituto?, en qué estaba la fortaleza?.**

- En 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.
- **Sí, el famoso tema de las Cátedras, que inciden en su comunicación. En el Instituto era más familiar?**
- Exactamente, más familiar, y si había algún problema al ser más reducida la cantidad de Profesores, quizás, o al estar todos en un mismo lugar, uno podía consultar a los Profesores y no había ningún problema en ese sentido.
- **Hoy que estamos pasando situaciones muy particulares, desde el punto de vista político, qué tipo de docente le parece que necesitamos para enseñar y orientar en nuestras aulas, Profesor?**
- Pienso que el docente, si bien tiene ciertos contenidos que recorrer, ciertos contenidos que tiene que llevar hacia los alumnos, también está la otra parte, cómo se vive, cuál es la realidad, porque no nos tenemos que apartar que ese chico va a egresar es un chico que tiene que ser un chico conocedor de qué es lo que pasa afuera de la escuela, no solamente estar con los contenidos. Más bien, si por ejemplo, acá en Ciudad del Milagro - donde está la escuela - hay problemas, por ejemplo problemas del agua, el chico no es solamente de hacer cálculos químicos, sino, ver - por ejemplo - qué podría realizarse acá en la escuela, una vez salido de la escuela, qué podría hacer respecto al problema del agua, si es que uno tiene que depurar esa agua, porque con la contaminación que existe, entonces tendría que ser una persona, que lleve todo lo aprendido en forma, lo que aprendió en la escuela lo vuelque realmente a la comunidad.
- **Entiendo, o sea que no solamente vea fórmulas y números, sino que tenga una vida de relación. Y a Usted le parece, en base a esta opinión que el gobierno efectivamente va marcando distintos la Formación de distintos tipos de docentes, según esas distintas necesidades y en consonancia con sus plataformas, cada vez que hay nuevos tipos de gestión política en la provincia o Nación?, o la Formación Docente se mantiene más o menos estable y no varía tanto?**
- No, yo observo, quizás me equivoque pero observo que hay docentes que están egresando y como que les falta todavía, un poco más, ahondar en un tema u otro, a veces que llegan acá a la escuela y me dicen, me preguntan si puedo tenerlos en cierta clase para que ellos hagan una observación y después ellos practicar y ocurren que ellos también hacen la observación y cuando quieren practicar no vienen más. Consultando a varios de ellos, a veces sienten como que tienen que estudiar de nuevo, como que lo que han recibido no es suficiente.
- **Entonces, a Ud. le parecería como que hay cierta debilidad en la Formación?**
- Sí, puede ocurrir eso a nivel terciario, universitario, pero no sé que es lo que realmente está pasando, pero no tenemos que dejar de saber que los nuevos chicos que tenemos son muy

distintos a los que teníamos anteriormente, quizás chicos que ahora no tienen tanto prejuicio, quizás se pueden para delante de los profesores y plantearles ciertas situaciones que anteriormente no se las planteaban. Pero, eso que sería lo bueno y también está lo otro, cómo viene formado de su casa, algunos con una serie de problemas de conductas, quizás porque los papás no lo pueden acompañar por ciertas razones económicas, que tienen que trabajar y además la situación que se vive hoy en día es tan apremiante que tienen que salir a trabajar los mismos chicos. A veces vienen cansados, o se le dicen ciertas..., se le dice por qué hace esto o aquello, y puede salir con una contestación bastante fuera de lugar, y eso es quizás lo que pone mal a los profesores, quizás los que vienen a querer practicar, observan eso y salen corriendo.

- **Verdad, puede pasar, sobre todo si son jovencitos. Por tanto, Ud. me está marcando Profesor, que el Profesor cumple una función más allá de la mera enseñanza. Hay como funciones sociales más amplias.**
- Exacto. Acá, sobre todas las cosas, a veces 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.
- **Particularmente, con el caso de la comunidad escolar concurrente a esta escuela, Ud. observa que son chicos con mayores prejuicios, con mayores problemáticas o son chicos comunes dentro del estándar de "jovencito - adolescente" que hay hoy?. Qué le parece Profesor?.**
- No, no, no. Acá no olvidemos que la mayoría de los chicos provienen de los asentamientos y eso es lo que muchas veces trae aparejado muchos problemas, quizás no solamente los problemas económicos, a veces hay problemas de robo, problemas de golpes, se golpean entre ellos, se pelean, porque ya son propios de esa situación.
- **Una conflictiva psico-social a manejar, adicionada a la situación de enseñanza, como Ud. dice, qué es más donde ha sido Usted preparado,. Le parece que cuando hizo el Profesorado se lo preparó para entrevistar estas conflictivas?, o se lo veía muy "a vuelo de pájaro", por encima?**
- No, no, no, muy rápidamente, no, en este sentido yo creo que ha tenido que realizarse una serie de cursos que han ido complementando lo que yo he recibido en el Profesorado, o de la Universidad. Esos cursos que se han realizado, que han servido para que el docente -en mi caso especial- (se) pueda comprender un poco más a los chicos.
- **"Redondeando" entonces Profesor, qué interesa más?, que el docente domine el contenido, qué sea ejemplo moral para el alumno, qué sea eficiente en la aplicación de método que utiliza, o Usted particularizaría algunos de estos intereses o quizás diría que es "un poco de todo"?.**

- Es un conjunto de todas estas cosas que Ud. bien lo expresó. Por eso decíamos: 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 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.
- **Y ahora cuando se celebró lo de Malvinas, todo esto debe haber sido una problemática bien presente en nuestros chicos, no es así?**
- Sí, correcto. Yo creo que a veces los chicos, si uno les habla perfectamente, los chicos pueden entender. Y creo que eso es lo que tendríamos que hacer todos los docentes, porque una sola persona que lo haga no tiene el eco que corresponde y hay que saber que a los chicos no hay que hablarles una vez sino varias veces porque esto es una tarea que hay que hacerla en forma profunda y siempre.
- **Me da la impresión Profesor, que estamos hablando más de esta orientación y este cumplimiento de función social suya como Profesor, sobre todo desde su práctica docente y me da la impresión, Usted confírmeme, que no habría estado en sus estudios. Usted más bien preparado con un criterio independiente, me da la impresión que la Formación era más de contenidos que de tener en cuenta la práctica y los criterios para la enseñanza. Puede ser, Profesor?.**
- Sí, correcto. Por eso le explicaba que se vieron otras cosas que después tuve, a través de los cursos que he tenido que hacer, para que me vaya ayudando a poder sobrellevar esta situación, es verdad. Allá, en el Profesorado o en la Universidad se ha ido a una preparación, no a lo que realmente podríamos estar necesitando hoy en la actualidad.
- **Continuando con la Entrevista Profesor, su opinión respecto a los requerimientos actuales de un Programa de Formación Docente? En qué pondría el acento si tuviéramos que armar y nos dieran la posibilidad de detallar un Programa de Trabajo de Formación Docente?**
- Pienso que se 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. Esto, entre otras asignaturas que son las propias de la carrera, si no digamos asignaturas que al docente le puedan dar más armas, como para que él pueda llevar una mejor tarea en el aula.
- **Me parece Profesor que Ud. pone el acento en dos ejes, un eje formativo en cuanto a los dominios específicos (que se lo van a dar la Matemática, la Geometría, la Topología, supongo) y el otro eje que es el de la Práctica de la Enseñanza, que tendrá que ver con dominios de la Psicología, el contexto social educativo o comunitario, un concepto de educación a trabajar, porque también está de por medio en toda nuestra tarea qué**

entendemos por educación; y una Práctica desde el primer momento - me parece - que los chicos que se están formando como Profesores salgan a reconocer la realidad?.

- Claro, yo por eso digo, cuando nosotros formamos un chico, o sea yo tengo pensado lo siguiente: primero los voy a escuchar, tengo que saber escucharlo, tengo que tener un tiempo, si no lo escucho, qué puedo esperar de ellos que me escuchen a mí,. Una vez que yo puedo comprenderlos, en mí está la meta de formarlos como ciudadanos, como siempre he dicho, ganadores, ciudadanos que realmente ellos tengan un conocimiento real de esta realidad. Por esta razón, como Ud. bien lo decía, además de hacer hincapié en la parte de lo específico, en cuanto Ud. hablaba de lo matemático, yo también necesito una real práctica de la enseñanza. Una enseñanza no solamente de libros, no una enseñanza que puedo recitar, como se ha ido recitando en muchos años anteriores, sino que sea real. Esa es la situación.
- **Esta pregunta tiene que ver también con nuestra construcción social como argentinos, con nuestra vivencia como Profesores de un país y de una Provincia que desde el '84 ha vuelto a la democracia, pero nosotros tenemos nuestras observaciones, nuestros comentarios que hacer y por eso pregunto. Sobre todo ahora que desde el año '96, '95 se ha puesto de moda el tema de Calidad de Enseñanza: de qué modo el Estado acciona para que la Formación Docente resulte de calidad?. O tiene sus problemas el Estado?.**
- Ocurre lo siguiente, yo lo observo de esta forma: el Estado muchas veces puede tener la mejor intención, pero está también la parte del docente, cómo toma lo que el Estado está queriendo realizar. Ocurre que a veces tenemos ciertos compañeros que se resisten a los cambios y esto perjudica al cambio que está proponiendo el Estado. Vamos a un ejemplo, si bien se observa que en las Evaluaciones, el docente observa como que se está regalando casi la materia a los alumnos, pero no lo ve desde el otro punto de vista, del momento en el cual el chico..., lo pueden traer nuevamente para que no quede en la calle. Si bien él observa que se lo está evaluando varias veces, bueno, que trate de colocar las herramientas necesarias para que no sean evaluaciones repetidas y los chicos después no reciten lo mismo que él quiere que recite. Yo pienso que el Estado propone ciertas cosas y si el docente no está totalmente con su convicción, a veces ocurre que esto fracasa. Pienso que hay ciertas políticas que el Estado propone y fracasa porque los docentes a veces no la ven de ese modo, tratar de "salirse", de estar con lo viejo, el cambio no les atrae para nada y ahí pienso que todo decae.
- **Hay un choque?**
- Hay un choque.
- **Profesor, ha sido muy amable por mantener esta Entrevista. Muchísimas Gracias.**
- Bueno, si ha sido bueno, gracias a Ud., para que se haga lo mejor de ... VER

ENTREVISTA

ENTREVISTADA: E43

FECHA: 15 de Abril de 2002

CARGO O FUNCION: Profesora de Química en EGB3 - Polimodal

Presento a la Sra. Elina, Profesora de Química, egresada de la Universidad de Salta.

- **Buenos días, Profesora. Vamos a comenzar esta charla, Profesora, sobre la temática Formación Docente, con algunos datos personales, para que Ud. me vaya aclarando. Y a partir de ahí entramos en tema, por favor. Ud. es egresada...**
- De la Universidad Nacional de Salta en 1980.
- **En una época muy particular...**
- Sí. Era una época muy particular de nuestra... historia...
- **Entonces, si pudiéramos comparar, casualmente creo que Ud. tienen elementos para comparar la Formación Docente de aquella época y lo que pudiere Ud. observar como los requerimientos actuales. La temática que nos reúne hoy es de Formación Docente. Si pudiéramos comparar, ¿qué opinión le merece la Formación Docente recibida?**
- Creo que hemos recibido una buena formación específica, a lo largo del desempeño laboral no tuve dificultades para desempeñarme y la formación en contenidos fue adecuada, pero hubo algunas dificultades que estoy salvando a lo largo de la carrera, a partir de lecturas, de contactos con profesionales que egresaron de otras universidades. En mi paso por interactuar con egresados del área de Química en la Universidad de Tucumán, detecté que estos colegas, que eran en algunos colegios compañeros míos, habían recibido su formación pedagógica desde la Facultad de Filosofía, porque estos profesores recibían la formación técnica en Bioquímica y la formación pedagógica en el área de Filosofía. Notaba una gran diferencia en Ciencias de la Educación, en Didáctica, en modelos de Aprendizaje, que en esos momentos, en el '82, no tenía. Tengo entendido que los colegas egresados posteriormente..., no puedo comparar, pero sé por comentarios que hay una gran diferencia de formación con respecto a esa área.
- **Se adelantó al motivo de nuestra entrevista, que es el modelo de Docente que Usted recibió en la Universidad. Usted dice que pone énfasis en el dominio de los contenidos de corte académico fundamentalmente.**
- Sí, pautado fundamentalmente en los contenidos, en manejo de procedimientos de un modelo que yo creería que en estos momentos no es el adecuado, porque todo lo que hacía la práctica docente..., un ejemplo claro es el trabajo en laboratorio del

manejo de la práctica, el material que uno utiliza con los chicos, las actividades didácticas estaban muy relacionadas con la apropiación de una cierta cantidad de contenidos, de manejarlo, de dominarlo, no estábamos formados para esto.

- **Y ahora?**
- **En este momento, "por dónde pasa", en el área de la Química o las Ciencias Naturales, cuáles son las exigencias, las expectativas?**
- Y en este momento..., todo esto de apropiarse de los contenidos actitudinales estaba como esbozado, y no era lo primero que desconocíamos, no había una prácticas para eso de todas maneras, si la hubiera habido en esos momentos no habría cubierto las expectativas.
- **En este momento, en el área de la Química o las Ciencias Naturales, cuáles son las exigencias o las expectativas?**
- Bueno, en el desarrollo fuerte de la apropiación de contenidos, en los procedimientos lógicos, en la información específica de la universidad, digamos que esta allí la base.
- **Ahí ha tenido que trabajar en la actualización pedagógica?**
- Sí, la universidad dio después de cinco años de mi egreso, bajaron algunas líneas, hicieron algunos cursos y pudimos recuperar.
- **Este tipo de docente que Usted está pintando, el de hoy, cubre las expectativas sociales en el área de la Educación, por lo menos hablando en el área de la Química?**
- Creería que sí, pero aparte de ese logro para la apropiación de contenidos y de las capacidades para interactuar con el medio y de modificar el medio, creo que el tema ético es fundamental, a mí me parece que la formación docente, la filosofía es imprescindible.
- **Hay que recuperar la ética en la profesionalidad?**
- La ética en la profesionalidad, la ética de todos los días, porque un docente que no se ha apropiado, si no la trae de casa a partir de su práctica, es imposible que lo reciba en todos los ámbitos. Es imprescindible que el Instituto de formación docente, en la Universidad se dé las pautas de manera que se modifiquen internamente las condiciones de quienes enseñan, para que puedan transmitirle a los chicos, porque yo creo que en estos momentos hay un problema ético en la sociedad, que es lo que nos lleva a la situación en que estamos, la falta de exigencia, de profundidad a la hora de trabajar, todo se entiende a nivel general. Yo trabajo en

un colegio vespertino, y la ley del mínimo esfuerzo es la que rige. Creo que una fuerte formación ética por parte de quien imparte la educación es lo que va a dar las herramientas, es quien va a dar los elementos, porque a veces te falta, noto que a pesar de que hace 20 años que doy clases, que he recibido ayuda externa para perfeccionarme, yo noto que me faltan elementos, quizás si hubiera tenido una formación específica en esa área tendría elementos como para seguir, herramientas para poder subsanar.

- **De alguna manera Usted, profesora, se está refiriendo a la función social de los docentes de la Educación Media y a la necesidad que no sea el dominio de contenidos lo que se transmita, sino que ponga el énfasis en el campo de la ética.**
- En el campo de la ética, en el campo de lo profesional, en el campo de las actitudes, y para eso pienso que hace falta una formación específica. Noto en mis colegas, es decir, tengo las posibilidades de interactuar con otros colegas que están enseñando formación ética, pensamiento científico, y aunque ha habido algunos cursos, noto que quizás esas herramientas que ellos tienen a mi me faltan para dar una serie de pautas, digamos, uno las da, pero desde lo intuitivo, desde lo que uno ha ido leyendo, creo que necesito toda la formación específica “para enseñar esto, de esta manera, con estos resultados”, para poder probar como tener estos resultados, noto que esto es una falencia.
- **Creo que sintetizaría lo que está solicitando, Usted está pidiendo didáctica especial, específica?**
- Estoy pidiendo Didáctica Especial, Didáctica Específica, Psicología, Psicología Educacional, Psicología del Adolescente, pero en actualización para esta realidad, que no es la de aquel momento. Los chicos en este momento necesitan modelos fuertes de comportamiento, en el hacer creo que uno da este modelo. En este momento, se requieren de docentes especializados, de docentes que tengan las herramientas para poder desempeñarse, inclusive para poder trabajar en equipo, en actividades más disciplinarias.
- **Creo que a lo que Usted hace mención es a la necesidad de enseñar Historia y Epistemología, creo que así se llama ese campo.**
- Sí, la mayoría de los cursos de la Red comenzaban con ideologías de pensamiento científico. A la hora de llevarlo a la práctica, veía que se llevaba al discurso y por otro lado a la práctica. Entonces uno hacía un curso, creía que estaba bien, que era lo que realmente necesitaba, y a la hora de llegar a la práctica en el curso, se vuelven a repetir aquellos modelos con que fui formado, eso pasó específicamente con los cursos de la Red que dio la Universidad, con la excepción del último curso, de Didáctica en Ciencias Naturales, en el que noté que la parte procedimental, específicamente fue desarrollado perfecto. En las anteriores que dictó la Universidad persiste el discurso el modelo, los apuntes, la bibliografía, el planteo general del curso cuando lo presentaban tenía eso, pero a la hora de llevarlo a la práctica,

quienes enseñaban repetían el modelo, porque muchos fueron mis profesores en la Universidad, repiten el modelo estrictamente.

- **Hay un concepto que se usa en la Formación Docente para explicar el problema que Usted señala, que se llama Autobiografía Escolar, o sea, nosotros tendemos a reproducir nuestra autobiografía, la que recibimos, entonces es difícil superarlo.**
- Sí, de repente si uno está leyendo y ve que tiene cierto tipo de dificultades, planteas un modelo frente a tus alumnos, les propones una modalidad para trabajar, esto dando un curso para docentes, esto hace a la falencia de este modelo repetitivo, la falencia de este modelo que pretendía reducir todo a partir de la experimentación, y cuando llega la hora de la práctica, y cuando empiezas a ver la guía, porque es importante ver el apunte, notaba que eran dos equipos, el equipo de la didáctica y por otro lado el de las materias específicas, y el equipo de la didáctica que venía con este discurso nuevo, "... esto hay que aplicarlo de este modo...", y a la hora de actualizar los contenidos, porque para eso era el curso, habían profesores de Media, de Primaria, habían profesores de algunos Institutos Terciarios que estaban en medio, y por eso hacían estos cursos, a la hora de la práctica específica uno tomaba la guía de Trabajo y no tenía diferencia con aquello con que trabajé en el '82. Entonces de repente, uno dice las contradicciones, y que debemos hacer..., plantearnos fuertemente este tema de construir el aprendizaje. El discurso inicial va por un lado y la práctica docente era la clase formal que tuvimos alguna vez en la universidad, una selección de contenidos que no hacía a lo que era absolutamente necesario para la enseñanza media o para la EGB, hubo capacitación pero a medias, es decir, demostrado cual era el discurso, pude comparar de repente, habíamos trabajado con un Programa, donde era un curso a distancia. De repente todas las actividades que proponía y el manejo de contenidos apuntaba a esto de construir el conocimiento, lograr competencias, el docente se manejaba en ese ámbito. Entonces fue específicamente de la Universidad, bajaron ese curso de la universidad y a la hora de la práctica, los que habíamos hecho ese curso..., hubo un grupo grande que estaba molesto, había gente de Química y Física, yo tenía contenidos de Química y Física para docentes de EGB y los problemas de Física eran idénticos a los contenidos para Ingenieros o profesores de Física y Química. Entonces docentes de Institutos que se estaban preparando, la maestra de Séptimo que se estaba preparando para EGB dentro de esa capacitación, que se suponía que era para Naturales, había un discurso pedagógico y una práctica docente que apuntaba para otro lado. Entonces, un poco lo que Usted dice, que vas a repetir.
- **Hago esta reflexión un poco porque Usted lo desarrolla. Será que la Universidad ha quedado en otro momento histórico, no sé si político, pero sí en otra época que se construía la ciencia, le dio esa impresión?**
- Totalmente, hay algunas excepciones que dieron estos cursos que era en Naturales, podía advertir el cambio, había docentes que eran docentes maestros, este curso fue de hace tres años y otros repetían sistemáticamente aquel modelo, sobre todo en Física y Química. Porque decimos "... este profesor que necesita actualización en Física y Química con esto y se sienta con el libro de la Universidad, va a estar en las

mismas condiciones”. Intentaron otros tipos de modificaciones, específicamente en el procedimiento de Física, eran guías repetitivas, imitación, recetas de cocina, sin el planteo de la hipótesis, sin la posibilidad del planteo del problema. Entonces trataban cierto problema de Física y planteaban una serie de problemas para que lo resolvieran los profesionales en la guía, como la que tienen los alumnos de Ingeniería, la repetición de una serie de problemas para lograr aprender la fórmula, despejar la fórmula, me imagino que debe ser para cubrir el ítem de resolver el problema. Cuando llegó la hora de la práctica le dijimos que no se puede enseñar Ciencias Naturales sacando del contexto, más en EGB, salir de la experiencia del trabajo con los chicos..., entonces hasta que punto ese material me sirve para preparar, para ver en el área de la Investigación, que es ese modelo que se necesita para el joven de hoy. En Ciencias Naturales el modelo específico de hoy es la investigación, es decir, creo que es lo más adecuado, cierto que me faltan elementos porque no he sido formado en esto. Entonces llega la actualización de repetir elementos que yo ya se hacer, es decir, esa guía. Me sirvió para tomar distancia, no es esto lo que yo estoy buscando, de todas maneras, el refrescar conocimientos importantes en el planteo inicial, hay que trabajar en equipo, hay que plantear hipótesis, hay que trabajar dos o tres consignas de base y a partir de ahí resolver. No sé si quedó claro, hay una excepción, la última clase de capacitación la dio un profesor de Ciencias Naturales, Didáctica de Ciencias Naturales, se planteó el modelo, nos explicó los distintos modelos, los discutimos desde las Ciencias Naturales, hubo replanteos de objetivos, de expectativas de logro, y el docente se mantuvo dentro de su práctica, reflejaba esto, él enseñó y aplicó el modelo con nosotros, hubo mucho diálogo inicial, “...cómo hiciste esta tarea..., cómo lo hacías antes...”

- **Era criticarlo a partir de lo que exponías?**
- Estudiamos, hicimos una lectura de los diferentes modelos de aprendizaje, específicamente en Ciencias Naturales, cuáles fueron los criterios, cuáles fueron las ventajas y en cierto momento, cuando llegó la hora del planteo, “... *qué están haciendo Ustedes?..., cómo lo están haciendo?..., de este modo?..., bien..., estas son las posturas actuales..., éste es el modelo que le propongo..., lo podemos comparar con lo que venían haciendo..., a la hora de comparar con qué me quedo?..., qué dejo?, es decir, esto me sirve?..., la realidad de aquel colegio es diferente de aquellos otros..., entonces, vos podes hacer esto, podes hacer aquello...*” Fue más participativo, interpretativo, entonces, lo que queda pendiente es esto de la Investigación Educativa, es decir, que para plantear Modelos de Investigación hay que formarse en esto, que es una falencia que tenemos porque fuimos formados en aquel modelo de reproducción.
- **Creo que Usted demanda es Investigación Acción para el desarrollo profesional en el aula, en la escuela, en el sitio de trabajo.**
- Y específicamente las técnicas específicas de Naturales que requeríamos, hubo un planteo en mi formación, una cosa es la teoría y el planteo y otra cosa es el apoyo del docente, se supone que tiene que cumplir como tu tutor, porque hay ciertos procedimientos básicos, que nos decía este profesor que era independiente, digamos

a la luz de este proyecto y del tutor a medida que lo fuéramos aplicando, pero creo que no todos hicimos ese curso y creo que esa formación es importantísima para los docentes.

- **Ahora, si tendría que opinar sobre el Estado, que en este caso estaba representado por la Red, a través de la UNSa., y eventualmente como trabajan los colegios en la realidad porque todos son colegios dependientes del Estado.. De qué modo el Estado acciona para que la formación docente resulte de calidad o hay limitaciones?**
- Por un lado, hay un discurso oficial que plantea la calidad en la educación, un discurso muy fuerte para que los docentes puedan asistir a los cursos, a estos cursos. Por un lado el discurso y por el otro creo que han modificado algunas cosas porque los recursos antes eran algo muy general, parece que se dieron cuenta que las cosas son diferentes, entonces estaba desordenado y se dieron cuenta y pautaron para que cada bloque esté preparado, para que cada área específica este preparado por otro lado. La asistencia a los cursos no expresa la calidad, porque no hay una guía, hablo por la realidad de dos colegios donde estoy, uno es colegio de la Provincia, son alumnos de la mañana hasta la noche, son tres turnos y otro en el vespertino. La calidad no para por el curso que hayas hecho, en clases se pone en juego aquello que hiciste y no hay del Estado una mínima guía, creo que no hay un relevamiento claro, nadie sabe que pasa en la sala de clases. El tema de seguimiento de clase no existe y cuando cae un supervisor da una charla, "... construyamos los conocimientos...", selecciona alguna cosa común, creo que nadie revisa los proyectos, es decir proyecto áulico, si algunos lo revisan es para ponerle la firmita y quede completo, no hay coordinación, para atender la calidad no es solamente cómo voy a dar Naturales, los contenidos están muy armados, muy bonitos, noto que la educación de calidad sería ponernos todos de acuerdo que procedimientos vamos a ir consiguiendo a partir de los chicos, a partir de organizar los ejes temáticos, los bloques de Matemática, los bloques de Biología, de Química, es una queja que tenemos desde siempre, yo tengo 20 años de dar clases y lo que estamos viendo en 2º año lo estoy repitiendo en 5º. Podríamos dar algo paralelo, bueno, la puerta está abierta, por ahí hay un chispazo, pero si estamos hablando de la política del Estado, debería tener como una cierta línea de seguimiento, creo que no lo hace, hay un montón de recursos, para poder ir viendo con los chicos, se podría escribir, armar, pero hasta qué punto los chicos lo logran?, toman la Evaluación de Calidad Educativa pero tampoco es un indicador para nada, porque uno puede entrenar a los chicos, porque tiene la cartilla, y los colegios privados hacen un entrenamiento de los problemas dados en los años anteriores, y eso da que obtengan un rendimiento un poco mejor que en algunos colegios oficiales, también se atiende a cuidar el nombre del colegio, pero eso no hace a la calidad. La calidad es esto que permite que aquellos que tienen menos posibilidades lleguen igual a aquellos que tienen todo y la escuela no tiene eso, y el Estado es el encargado de hacerlo. Entonces tiene que ver con profesionales y con gente formada, esa es la clave, tendría que haber profesionales en Ciencias de la Educación, especialistas en Investigación, gente con una formación tal que pueda darle a los directivos y a los docentes las líneas especializadas, que digan traigan los proyectos curriculares para ver como están, para darte la pauta, porque sino no hay calidad. Si un profesor que tiene años dando clases, revisa esto que es tema de especialistas, le faltan herramientas. Si no es el especialista, nunca van a lograr la

calidad que se pretende con el discurso. Si uno no ve esto que Usted habla de Investigación Acción, si lo han puesto en práctica, cómo lo están evaluando, es decir, cómo lo están recogiendo, por la matrícula?, o el índice de estudiantes que quedaron sin aprobar las materias y en este momento están recuperando examen tras examen para ver si aumenta la cantidad de alumnos que pasaron de curso?. Eso no hace a la calidad, yo creo que debe de haber un seguimiento serio que es el que se supone que debe hacerse por otro lado; el número de alumnos, el tema de jornadas que van implementando en la Escuela Media, una serie de jornadas que son tierra de nadie, hay cinco jornadas, mi hijo lo sufre en la escuela y yo lo sufro en algunos colegios, en otros vamos a trabajar y en otros vamos a sufrir. Se han bajado algunas líneas del Ministerio que uno tiene la posibilidad, la flexibilidad para atender las situaciones particulares de las Instituciones, sería bueno que los padres supieran como se maneja, es decir las líneas están puestas. Es decir que en las instituciones hay libertad pedagógica para que modifiquemos, para que proyecten este, está en el discurso. Uno toma los PEI, son hermosos, pero cuáles son las herramientas?, se supone que son los proyectos, las jornadas. Quién se supone que recolecta información para ver si hay calidad en la Educación?, es sencillo, cuántos de nuestros chicos provinciales sobreviven el primer semestre en la Universidad?, pocos, ese es un indicador clave. Cuántos consiguen trabajo a la par de los chicos de..., la pauta clara es que la educación no es de calidad, los chicos no sobreviven a los ingresos, creo que por dos motivos. Por la falta de procedimientos, la ética a la hora de trabajar, esa capacidad de decir "... esta es mi tarea y la tengo que hacer, la voy a hacer y la voy a hacer bien hasta donde pueda...", esa conducta no está lograda. Entonces aprenden, pobrecitos, aplazados en primer año de Universidad, después que los despiden de dos o tres trabajos por no tener la pauta, la modalidad de trabajo adecuado, hay una fuerte diferencia con los privados en ese sentido. Un buen privado no es un buen colegio oficial, se ha hecho relevamiento de cuántos chicos siguen estudiando, de cuántos siguen trabajando, entonces para qué educa? Para que pueda progresar, para que pueda trabajar, para que pueda seguir estudiando. No se consigue porque esos procedimientos no están logrados, está el discurso por un lado, por otro lado algunas líneas tendidas pero yo creo que ellos no recogen datos, no tienen una idea clara de lo que está pasando en las aulas. Yo tengo en estos momentos chicos de 3º año que son Primero de Polimodal que no son capaces de leer de corrido una hoja, no son capaces de leer con soltura una hoja, están en 3º año, de vespertino, entonces, no hay calidad, le estas mintiendo que esto es 3º año y le vas a mentir que egreso del 5º o Polimodal.

- **Profesora, clarísima su exposición. M. Gracias.**
- Bueno.

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: E44

FUNCION QUE DESEMPEÑA: Profesora de EGB3-Polimodal

LUGAR Y FECHA: Salta, 20 de Abril de 2002

- **Hoy, sábado 22 de Abril de 2002 entrevisto a la Profesora Azucena, (que es) egresada de la Universidad Nacional de Salta. Buenos días, Profesora.**
- Buenos días.
- **Profesora, cuántos años hace que está enseñando?**
- A ver... estamos en el 2002, cuatro, seis... Seis [años] que estoy en escuela pública y había trabajado antes de recibirme dos años, más o menos, en colegio privado.
- **O sea que tenemos una experiencia de ocho años. Y su título es...?**
- Profesora en Matemática y Física para el nivel medio.
- **Está enseñando Matemática y también Física?.**
- Sí, Matemática y Física y tengo dos horas asignadas a Tutoría¹ y tengo dos horas asignadas a Tecnología.
- **Un amplio campo.**
- Sí [sonrisas].
- **Como Ud se recibió en el año 96' aproximadamente y en realidad recién estábamos entrando en el proceso de Transformación Educativo que se conoce como "la Reforma", habrá observado que la preparación que le dio la Universidad culminó justo cuando empezaban los otros requerimientos del cambio. En ese sentido, qué piensa de la preparación recibida: le sirvió para atesorar y recibir bien la Reforma o hubieron elementos faltantes...?**
- En cuanto a los conocimientos específicos de la disciplina fueron suficientes comparado con otra gente que estaba realmente "perdida", y el nivel, por ejemplo, de los cursos que se dictaron en el marco de la Red de Formación Docente Continua (ésa que salió), no me fueron significativos para mí, porque eran muy a lo.., que iba a los conocimientos y como uno recién estaba.., habíamos egresado de la Universidad y estábamos totalmente compenetrados en el conocimiento, pero en cuanto a "enfrentar", a la

¹) Tutoría: se refiere al espacio curricular Orientación y Tutoría

didáctica, al manejo de grupo, a la manera de trabajar en el aula, eso fue totalmente insuficiente.

- **Y Ud. dice que la Reforma -a la vez- le pone este segundo requerimiento: el de la enseñanza?**
- Claro, porque si bien los contenidos estaban, están, están, no estaba preparado... no se sabe cómo llevar esos contenidos al alumno y los cursos que salieron² jamás fueron respecto de eso. La actualización que salió fue para contenidos exclusivamente.
- **Cuando Ud. se refiere a los docentes que estaban "perdidos" son profesores también egresados de la Universidad o eran profesores egresados de los Terciarios o quizás técnicos que estaban con título habilitante en su ejercicio docente?**
- Los que estaban más perdidos eran los profesores egresados de Terciarios y técnicos, profesores sin título o que habían dejado el Profesorado incompleto, muchos que tenían dos años o que jamás habían completado su carrera y que ya tenían, también, muchos años en docencia.
- **Esta fortaleza que Ud. reconoce que le dio la Universidad, la comparten otros colegas suyos, también egresados de la Universidad?**
- Sí, y lo comparte también el resto de la comunidad de Profesores y en el medio de los docentes, a nivel directivo, si es un profesor universitario todos tienen la idea que tiene los conocimientos necesarios para estar ahí y ser parte de la Reforma ésta.
- **Por tanto, si nosotros vamos al segundo aspecto de nuestro tratamiento hoy, este modelo de docente que Ud. vivió y del cual se empapó en la Universidad, era el del docente eficientista, técnico o académico con énfasis en el dominio de contenidos, o con énfasis en los procedimientos, el orden, las pautas o preparaba para una realidad que no sea la realidad de la Universidad?. Cuál era el acento?.**
- Era académico, disciplinar, totalmente disciplinar, no me preparaba para el aula.
- **Claro, la realidad de los chicos...**
- No, no, porque yo siempre he notado. Bueno, particularmente yo jamás le he di demasiada importancia a la parte pedagógica en mi formación, eso yo lo reconozco, pero cuando 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.
- **Hoy, que ya Ud. tiene sus años de experiencia, está viviendo la Reforma, () qué le parece, qué tipo de docente necesita nuestra provincia cuando nosotros tenemos una realidad de trabajo, con nuestros jóvenes en las barriadas, en el interior, en**

²) Se refiere a la oferta de Cursos de Perfeccionamiento que efectuó la Red de Formación Docente Continua

una Salta que está hoy por hoy deprimida, qué le parece a Ud. cuál es el docente que debemos potenciar para formar?

- El docente tiene que tener el conocimiento disciplinar (yo estoy convencida de eso), pero también tiene³ que saber cómo llegar al alumno y saber como el alumno aprende, según el contexto en donde él está. . El contexto sí?, yo que trabajo en colegios de las villas, en colegio de adultos, del interior, es distinto. Yo no puedo enseñar de la misma manera a mi alumno de la villa que a mi alumno del B.S.P.A de la Silleta⁴ . Son contextos diferentes y no es que uno les enseña más ni menos, pero la manera de enseñar es distinta.
- **Y Ud. se encuentra desprotegida en ese sentido?.**
- Claro, con los años, uno con los años va haciendo lo que cree que es más conveniente, ahora... uno no sabe...
- **Comprendo. La siguiente cuestión tiene que ver con una acción de política educacional de parte del Estado provincial para ir habilitando colegios de enseñanza media en los barrios, en la zona urbana, en la zona rural, pero también para ir formando docentes; también en los Institutos Terciarios, complementando la tarea que hace la Universidad desde Nación. Este interés de política educacional del gobierno opinaría Ud. que va acompañada de una preocupación por renovar la Formación Docente, o vuelve a insistir en los déficits de Formación Docente?. Le pregunto a Ud. porque tiene colegas egresados de esos Institutos.**
- No, yo creo que la política educacional está regida ampliamente por la política económica. Todo lo que el gobierno hace es todo supeditado a lo económico y se está dejando de lado totalmente al alumno y al docente, esa es mi opinión, mi punto de vista muy particular. Porque se desprotege mucho al docente, para hacerle más fácil, para decir que toda la gente accede a la educación entre comillas, el nivel [se] baja mucho. Pero ellos van a decir que la gente accede, inclusive desde las normas ministeriales de cómo evaluar el alumno y de las cuántas recuperaciones y recuperaciones que no son recuperaciones.
- **Hay un relajamiento en cuanto a las exigencias de calidad?**
- Claro, cada vez el alumno sale sabiendo menos, y uno lo ve en las materias [de ingreso] a la Universidad, este año, yo que trabajo en I. Matemáticas, es el año en que menos aprobados hubo en el primer parcial y su correspondiente recuperatorio de toda la historia de la materia (que son más de veinte años). Eso se está registrando no solamente en esa materia sino en todas las materias de los alumnos ingresantes.

³) El subrayado es nuestro. Corresponde al énfasis dado por la Entrevistada a sus expresiones.

⁴) B.S.P.A. de La Silleta: se refiere al Bachillerato Salteño para Adultos de la localidad de La Silleta, Municipio de Rosario de Lerma

- **También apelando a su experiencia: Ud. profesora de Enseñanza Media, en este caso en el área de las Ciencias Exactas, pero yo supongo que no solamente enseña lo específico, hay una función social Ud. cumple en su rol de Profesora. Puede más o menos acotar qué le corresponde hacer como función social cuando está con sus chicos?**
- Por ejemplo, yo que trabajo en un colegio de la villa, estoy muy atenta a comentarios que ellos 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, por ejemplo, violencia familiar o por ahí detecto que el alumno no me entiende o por ahí no puede ver porque es corto de vista, una cosa así que parece tan sencilla, que los padres no se han dado cuenta, o no han hecho nada si se han dado cuenta. Entonces, por lo menos, aviso. Muchas veces los padres no se han dado cuenta que su hijo es "corto de vista" y por eso no me lee, no me copia del pizarrón, porque no ve. Se me ha dado caso de chicos "cortos de vista" y que no llegan a copiar lo del pizarrón y jamás hablan ni dicen nada. Yo he pasado ese tipo de cosas y uno lo informa. 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.
- **Esto también se puede ver desde otro punto de vista: qué importa más, que el docente domine el contenido, que sea ejemplo moral para el alumno, que aplique eficientemente bien los métodos de enseñanza que utiliza? . Qué interesa más?**
- Yo creo que todo es más importante, creo que no hay nada que sea más importante que otro, es importante que conozca el contenido, es importante que conozca los métodos de enseñanza-aprendizaje, es importante que acompañe al alumno. Todo es importante en este tiempo, como estamos viviendo, todo es importante, todo tiene que estar relacionado. No creo que haya algo más importante.
- **Le parece a Ud. que, para el ejercicio profesional docente, nuestros antecedentes de cultura, de relación familiar que tengamos, etc., le planteaba yo Profesora, hacen a mejorar un perfil docente que se desempeñe en nuestras escuelas o el dominio de contenidos sería lo más importante porque le asegura la calidad de la enseñanza?**
- No, nuestra historia de vida seguro que va influir, en algunas personas influirá más o menos, yo creo que eso también ya es personal, pero seguro que va a influir nuestra formación social.
- **Y Ud. observa que hay casos en que hay estas limitantes en los profesores?**
- Sí, no es que se automarginen, pero como que ellos - solos - se sienten que no están a la altura del resto de los profesores o que no pueden opinar como los otros profesores, una automarginación, sí?. Se nota en muchas partes, como que yo no fui a tal colegio, yo no estudié la secundaria en tal colegio, no estudié en tal Universidad, entonces no estoy capacitado para opinar en ciertos temas. Y desde los directivos viene eso, es una

"bajada" que viene desde los directivos; y los chicos también se dan cuenta, los chicos saben, preguntan y también hacen ese tipo de jerarquías (risas). Son malvados.

- **Sí, son malvados los chicos.**
Le parece que en la Universidad (donde Ud. también tiene su desempeño) o en los terciarios, hay posibilidad de formar un profesor con criterio independiente o básicamente a los profesores - que a su vez los forman - le interesa tener un manejo académico y tecnicista de los procesos contenidista y de enseñanza, y no hay una insistencia en el pensamiento propio del futuro profesor?
- No, 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, es, (muchas veces yo lo he vivido) hay corrientes tan rígidas que uno no puede opinar diferente, y si uno opinó diferente o hizo diferente a la dijo la Profesora es perseguido, es perseguido, es perseguido hasta la última consecuencia y cuando uno quiere actuar y decir "está pasando tal cosa" es uno solo contra el resto, porque ni siquiera los compañeros que lo están viviendo, acompañan esa lucha, acompañan ese "yo, nosotros pensamos así, nosotros vamos a hacer así y consideramos..." y no, porque "sino vos jamás vas a aprobar esa materia". Y se dieron casos de que jamás aprueban esa materia.
- **Tiene conocimiento de cómo se forman los chicos -en este mismo sentido en el que estamos hablando- en los Institutos Superiores?**
- En el Terciario?. Actualmente no, no sé.
- **Haciendo como un "redondeo", en la realidad actual que estamos viviendo nosotros, que es bastante dura, en que centraría un programa de Formación Docente y con qué objetivos?**
- Tiene que tener el conocimiento disciplinar, eso seguro, pero las materia 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, cuando vamos a hacer las prácticas recién nos enfrentamos; no, las materia pedagógicas y todo lo que se debe enseñar, tiene que estar acompañado de trabajos prácticos en el aula, con los alumnos. Esa es mi postura, porque sino, llega el momento de la práctica y no sabe cómo enfrentar una clase si jamás fue ni siquiera a participar de una hora., aunque sea el momento de observación de clases.
- **De qué modo el Estado acciona para que la Formación Docente resulte de calidad?**
- El Estado no acciona para que la Formación Docente sea de calidad y mucho menos con estas medidas de regimen de calificación docente que esta imponiéndose. Yo lo que estoy viendo, a lo largo de este año, es que cada vez el Estado acompaña menos al docente, digamos que no le interesa, el docente es un número, cuánto me cuesta, punto.

Signo "pesos" es todo. Y el nuevo regimen de calificación que vamos a tener a partir del año que viene, se nota claramente la política que tiene el Estado. El Estado parece que no quiere que nosotros nos perfeccionemos en absoluto, porque bajo esa forma de postítulo y eso, que parece muy lindo, ciertas pautas que es imposible que un profesor logre un postgrado con 60 hs. cátedras y fuera de su horario de trabajo hacer el postgrado, porque jamás va tener tiempo. Y aparte, si yo no le caigo bien al director, porque puede ser que yo no le caiga bien al director, porque quizás siempre digo lo que pienso y no me callo como otros, el director tiene el poder de ponerme cincuenta puntos o no como puntaje, y un postrado me va a poner veinticinco, o sea que yo voy a estudiar dos años, me voy a sacrificar dos años para capacitarme y voy a lograr obtener veinticinco puntos, y quizás en esos años me dedico a ser obsecuente con mi director en esa época y en un año me da cincuenta.

- **Y yendo a la Formación Docente, que es la que está a cargo de los Institutos Superiores de Nivel Superior No Universitario o de la Universidad, le parece que también los chicos que se están formando, como se preparan, también les hace falta bibliografía u horas de consulta o salidas al medio, porque allí también esta el Estado, o esta bien armadita la carrera?**
- Lo poco que conozco porque no estoy demasiado en los nuevos planes del Profesorado, sí han cambiado los contenidos, sí se han renovado, pero lo que les está faltando es salida desde los primeros años, desde las primeras materias, a la escuela. Ese tipo de trabajo yo no lo veo, no sé si como también estamos en un proceso de cambio, cuando recién se empieza estamos en una transición, no sé si son los primeros egresados, no se sabe. Aparte, también convengamos que el nuevo plan salió antes quizás, que lo concreto de la Reforma. Entonces, hay que esperar un poquito para evaluar. Sí, eso también. Yo lo asumo como que no es una crítica así, tan objetiva.
- **Gracias Profesora.**

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: E45

FUNCION QUE DESEMPEÑA: Profesora de EGB3-Polimodal

LUGAR Y FECHA: Salta, 14 de Abril de 2002

- **Hoy, 14 de Abril del año 2002, entrevisto a la Profesora Margarita en la Facultad de Ciencias Exactas, de la Universidad Nacional de Salta. Buenas tardes, Profesora.**
- Buenas tardes, Profesora.
- **Si nos va a dar algunos datos [] Profesora, por favor, respecto a por ejemplo, su antigüedad docente...**
- Quince años.
- **Quince años en el ejercicio de la profesión. Dónde se recibió, cuándo lo hizo?.**
- Me recibí en la Universidad Nacional de Salta, en 1991.
- **Antes ya ejercía Profesora, ya siendo estudiante?.**
- Sí, sí, si trabajaba.
- **Bien, o sea sus quince años son uniendo el tiempo anterior y el tiempo de recibida.**
- Más el tiempo de recibida.
- **Bastante tiempo. Entre ese trayecto, Profesora, estuvo trabajando en colegios de Provincia, en el IEM¹, Instituto de Enseñanza Media, en Colegios Nacionales... Cuál fue su experiencia?.**
- La verdad que trabajé como Auxiliar de 2º², después ingresé a la Facultad de Ciencias Naturales y en el secundario trabajé en alguna suplencia en un provincial y después en un privado.
- **Esa es su experiencia. Y de los distintos años de lo que era la Enseñanza Media?. 1º a 5º Años?.**

¹) IEM: Instituto de Enseñanza Media de la Universidad Nacional de Salta

² _ Auxiliar de 2º: por Auxiliar Docente de 2º Categoría. En el escalafón de la carrera docente universitaria alude al inicio de la misma, siendo Alumno.

- Sí.
- **Matemática sólo o Física también?.**
- No, Matemática.
- **Matemática siempre. O sea que Ud. tiene una trayectoria bastante larga y seguramente rica como para darnos su opinión respecto al tema que no ocupa, que es Formación Docente. Mirando desde hoy y desde la realidad de una escuela de la Transformación Educativa y de nuevos requerimientos, Ud. considera que la preparación que Ud. recibió, de hace quince años atrás hasta aquí, le ha servido, estuvo suficiente, tiene que mejorar, no fue suficiente, debió haber ido por rumbos distintos?. Qué opinión puede fundamentar, Profesora?.**
- La formación específica, creo que hemos sido bien formados, en eso creo que no tenemos falencias. En 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.
- **Y con los cursos que trajo la Transformación Educativa fue en la parte específica, no en lo pedagógico?.**
- No, siempre más básico en lo específico. En lo pedagógico muy poco, quizás uno con la experiencia y buscando personalmente sí ir mejorada la parte pedagógica.
- **En cuanto a lo que Ud. puede re-construir entonces, de esa experiencia suya, de haber recibido una buena formación específica y limitada formación pedagógica, aún así puede decirnos si el acento estuvo puesto en una formación de un docente tecnista o academicista, o con énfasis en el orden, en las pautas, en los procedimientos?. En qué se enfatizó la preparación cuando Ud. se formó?.**
- En lo específico creo que más bien en lo académico. En eso sí, digamos, fue una buena formación. No, tecnicismo no, porque eso sí puedo decir que no, no hemos salido unos "técnicos en Matemática", eso sí que no. En lo académico sí.
- **Y el tecnicismo mirado desde la época en que se les enseñaba a trazar objetivos, a hacer planes de clase, evaluar con pruebas objetivas, esa época la vivió Ud. o también fue muy breve Profesora?.**
- No, esa época ha sido breve, porque en realidad después uno va con la práctica cambiando muchas cosas.
- **Claro, está bien. Un poco fue una preparación para ubicarse en distintas realidades de alumnos veo yo, no es cierto?.**

- Sí, sí, sí, claro, porque a veces las realidades... pero 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 alumnos son distintos.
- **Pero la Universidad no se había fijado en ello.**
- No, no, en ese aspecto creo que no.
- **Está. Y hoy, que nosotros estamos transitando una etapa de ingreso al siglo XXI, sin embargo, con fuerte crisis en el país, que esto repercute en los hogares de nuestros alumnos, a Ud. qué le parece hacia dónde debiera cambiar el ángulo de Formación de los docentes en Matemática, visto desde la Universidad, que es donde Ud. también está ejerciendo?.**
- Un cambio...
- **O, a lo mejor piensa que no debe ser cambio sino profundizar algunos aspectos.**
- Yo creo que, más que nada, ver en la parte. como cambio, cambio así académico, yo creo que no. Quizás en la parte de metodología, en la parte que quizás uno ha sentido falencias, en la parte pedagógica. Pero, después, otros cambios, creo que no, no sé.
- **Profesora, la dimensión política, es decir, Ud. preparada como ciudadana de una Provincia o de un país donde como docente también tiene que opinar, se siente en su trabajo profesional o es de mucha menor medida y la Universidad de esto no debiera darse tiempo para formar?.**
- No, yo creo que sí. Sí tiene algo que ver, porque en realidad uno se rige o debe tener en cuenta ciertas pautas que vienen del gobierno escolar. O sea que lo político siempre tiene una influencia en la parte de la educación.
- **Y Ud. siente que está preparada en eso o eso debiera abrirse en la Universidad a conversarse, a tratarse.**
- Sí, como quizás tratar, conversar, sí, pero en realidad comparando, si yo voy a la parte privada, a veces uno tiene que adoptar o acatar ciertas cosas. Que es distinto -creo- en la Universidad, un poco más abierto. Que se puede discutir, que se puede lograr quizás una modificación.
- **En este sentido, Ud. cree que el gobierno nacional, y la Universidad como su representante, va formando distintos tipos de docentes según las distintas camadas formadas, preparadas, colegas que Ud. puede encontrar y decir "éste ha sido formado en tal época", "éste ha sido formado en tal otra época" o no se advierte diferencia formativa?. No hay distancia entre el docente que egresó durante el proceso militar, el**

que egresó durante el radicalismo, el que egresó durante el menemismo, en fin..., no se nota esa diferencia en el área de la Matemática?.

- 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.
- **Se rigen más por el dominio de lo académico.**
- Por el dominio de lo académico.
- **Aún aludiendo a su experiencia, de cuando Ud. se formó como alumna, sea en la Universidad, sea en el secundario, el Profesor que Ud. tenía de Matemática de "antes", era mejor que el Profesor que Ud. ve ahora, Ud. misma o sus colegas?.**
- (No puedo) decir que era mejor o peor. Creo que uno no puede distinguir. De hecho que uno se da cuenta que tal profesor es mejor que el otro, pero no se puede decir una diferencia de lo mejor y de lo peor.
- **Cuando Ud. es docente de enseñanza media en el área de las Matemáticas, la función se limita a enseñar o hay otras funciones sociales que también cumplen Uds. los profesores de Matemática?.**
- No, no es solamente enseñar Matemática. Uno cumple un rol quizás más amplio.
- **Como qué Profesora?.**
- Y que, muchas veces quizás 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.
- **Lo asumen como tal los Profesores o algunos de Matemáticas son más...**
- No, no es porque seamos quizás Matemáticas "las ciencias duras" pero no creo que siempre y he visto y he tratado; no, uno siempre tiene otro aspecto de lo social para tratar con el grupo.
- **Bien. Lo mismo que en los actos patrios, también le corresponde su participación. Porque a veces se cree que el de Sociales es el que va a los actos patrios.**
- No, además siempre a uno le delegan uno o dos actos patrios, así que sí o sí tiene que participar en ellos.
- **Esta pregunta que le voy a hacer es bien importante Profesora. Qué interesa más. que el docente domine el contenido, que sea ejemplo moral para el alumno, que sea eficiente en la aplicación de métodos de enseñanza que utiliza?. Y por qué?.**

- Yo 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. Es toda una sola cosa, bueno, que se concluye en algo, como para decir si domina o no la materia. No es algo aislado, que solamente sepa la materia, porque creo que no sabemos mucho con saber la materia si no la sabemos enseñar y si no la sabemos -principalmente- hacerla gustar al chico.
- **Esta pregunta quizás a Ud. le extrañe un poquito pero había épocas en que, en la Provincia de Salta, no todos los que enseñaban eran profesores. Incluso ahora Ud. ha visto que cátedras de Matemática a cargo de gente que no es profesor recibido, o recibido en la Universidad, o tiene otra titulación. Es preferible que tenga sus antecedentes académicos o antecedentes sociales, que también se utiliza en nuestra Provincia, o tiene que dominar el contenido para realmente saber enseñar?.**
- Yo creo que para ser docente, es decir, docente, primero debemos saber el área, o sea conocerla; segundo, saberla enseñar. Eso creo que es fundamental para cualquier área, no solamente para la Matemática. Ahora, algún otro antecedente y es verdad que hay docentes que no tienen título, pero eso también es muy poco que uno puede observar o decir no es docente, pero sí la sabe enseñar al área.
- **Hay todavía ese tipo de colegas.**
- Creo que hay. Hay, pero creo que hay otros que uno ve que es distinto y quizás uno no comparte.
- **En la experiencia suya donde enseña, que es privado, todos son titulados como profesores?.**
- No, hay personal que no es docente. No tienen título.
- **Pero sería preferible que lo logren.**
- Claro, sí.
- **Los actuales alumnos de los Profesorados de la Universidad, sea de la Facultad ésta o de la Facultad donde Ud. enseña Profesora, tienen posibilidad de ir desarrollando un criterio independiente al formarse, o siguen recibiendo una Formación rígida, mecanicista, tecnicista si se quiere?.**
- No, 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.
- **La Universidad da posibilidad de ser...**
- Yo he visto que sí, da todas las posibilidades.

- **En el caso suyo, en la experiencia suya?.**
- Sí, sí.
- **También. Y de su grupo de colegas de la misma camada, no es cierto?.**
- Sí, sí.
- **Está bien Profesora, bien por la Universidad. Ubicándonos en la realidad actual, en qué centraría un actual Programa de Formación Docente?. En qué podríamos el acento en ese Programa de Formación Docente?. Si los convocáramos a Uds. que tienen experiencia en Formación Docente y la dijéramos: "a ver, compartamos, cómo formamos a los colegas nuevos"?.**
- Cómo formamos... Bueno, 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. Porque quizás uno, cuando comenzó a trabajar recién ha visto o sentido la necesidad de que "ah!, me tendrían que haber enseñado tal caso y bueno", pero uno... digamos haciendo el trabajo y caminando a lo largo y buscando, y bueno, uno se ha ido formando en esas cosas en que uno ha sentido falencias. Inclusive para mi área, sí puedo decir para mi área, sí puedo decir que hemos tenido falencia en la parte de Historia de la Matemática. Que uno ve que puede contarle a los chicos o tratar de ver la justificación de muchas cosas que uno ha ido aprendiendo y quizás no sabía el porqué. Y dónde estaba el porqué?. En la Historia que quizás a nosotros nos ha faltado.
- **Con respecto a las modalidades y orientaciones del Polimodal, están bien preparados, han podido ir ubicándose bien los profesores de Matemática?. Porque son contenidos puestos desde ángulos diferentes, según las modalidades de orientación.**
- Sí, en Matemática creo que no hay muchos cambios, porque en realidad lo que se ha hecho es como reacomodar los contenidos, pero eso sí depende de la modalidad. Hay modalidades que han perdido las horas o no hay Matemática. Habrá que ver cómo se va a preparar ese alumno, como para que sea el mismo egresado de antes.
- **Ultima preguntita para esta Entrevista que tan gentilmente me cede. De qué modo el Estado acciona para que la Formación Docente resulte de calidad?. Si es que Ud. está de acuerdo con que el Estado acciona para que la Formación Docente resulte de calidad.**
- De qué modo?. Y no sé si quizás los cursos que dan, o todas las capacitaciones que vienen dando, creo que algo, es algo de calidad como para decir el Estado sí proporciona esto. Pero uno ve que hay ciertas falencias, o cuando uno termina un curso es como que ... a veces dice "ha faltado tal cosa" o siente la falta de algo. Así que creo que tendrían que ser un poco más,

no tomados tan políticamente sino ver la necesidad que uno tiene, docente digamos, para que nos prepare, o nos capacite.

- **En la experiencia suya, que debe haber pasado por colegios públicos y privados, hay mayor dificultad de aprendizaje en los chicos de los colegios públicos que en los privados, por ejemplo, para denotar un problema?.**
- Sí, eso sí.
- **Y esto los cursos de capacitación no lo observan?.**
- yo creo que no porque cuando nos capacitan nos dan a todos, no es como... o sea uno docente es que tiene que ver eso, ver que le cuesta, por qué le cuesta, porque a veces son realidades tan distintas, que uno es el que tiene que ir subsanando esos problemas, que en realidad sí son problemas.
- **Sí, entonces hay que mejorar en el área de Capacitación.**
- En la parte Capacitación sí, y enfocar distintos aspectos quizás que uno docente se va a encontrar con la realidad.
- **Profesora, le agradezco la Entrevista que me ha concedido.**
- Gracias.

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: E40

FUNCION QUE DESEMPEÑA: Profesor de EGB3-Polimodal

LUGAR Y FECHA: Salta, El Carril, 19 de Abril de 2002

Entrevisto en El Carril al joven maestro Cristian.

- **Buenas Noches Cristian**
- Buenas Noches
- **Le agradezco su atención. Hemos llegado hasta aquí su Instituto, donde Ud. continúa estudiando ahora, para entrevistarlo en relación a temas que hacen a la Formación Docente. Por lo visto ha quedado con ánimos de seguir estudiando, Cristian.**
- Sí, cómo no
- **Qué está estudiando ahora, Cristian?**
- Ahora estoy haciendo el Profesorado de Tecnología.
- **Se habilitó este año?**
- Comenzó el año pasado. Estoy es el segundo año
- **Cuando egresó de Profesor para la Enseñanza Básica?**
- Profesor para la enseñanza primaria dice mi título. En el año '98.
- **Y de allí está ejerciendo en forma inmediata hasta hoy?**
- O sea, en el año '99, a partir del 2000 comencé a trabajar, por suerte. Trabajé, sí, el 2000, 2001 y ahora este año hasta la fecha también estoy trabajando.
- **Este desempeño donde lo realiza, Cristian?**
- Es una institución de acá de E., Guardería de la S. F, Jardín Maternal La S. F. N° ...
- **Bien, desde el 200 allí. O sea que tiene poquita antigüedad, pero ya tiene alguna experiencia. Cuando conversa con otros colegas, qué se observa respecto a sus procesos de Formación, Ud nota diferencia, distancia, ellos son desactualizados y Ud está mejor preparado? Que opinión le merece?**
- En principio, en algunos casos 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, tendencia a esa clase de trabajo o sea tratar de plasmar el trabajo dentro de un orden muy pautado, muy rígido, mayormente esa es la diferencia que yo he notado. Otra puede ser la forma de desenvolverse del mismo maestro con el grupo de chicos, que, por ejemplo, en un maestro de años atrás se podía ver que eran un poco más distantes, tipo formal digamos. Ahora, mi relación con los alumnos es bastante familiar, muy cercana charlamos muchas cosas, cosas que generalmente no tienen que ver con el ámbito escolar. Para mí, esa es una diferencia. A mí se me da acá, en esta formación se me ha provisto, no, se me ha 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.

- **Esta organización, a su vez, que la institución le ha dado, organización con alternativas, como Ud. la plantea, Ud cree que es propia del Instituto o caló en su personalidad?**
- Fue la idea esa del Instituto, de formar docentes, justamente en ese período estaba surgiendo la nueva Ley Federal¹, y que en sus bases tendía justamente a un maestro creativo, un maestro activo, que transmita justamente eso a los alumnos, de la misma forma.
- **O sea que es como un profesor de los nuevos tiempos Ud.. Y aquellos otros profesores que Ud. dice que están más estructurados, organizados, pautados, son también de otra camada de Formación del Instituto o de otras instituciones de Formación de la Provincia?**
- Son de otras instituciones, muy poco he tratado con alumnos porque antes, o sea antes del Plan [con el] que yo me recibí, el Instituto ya funcionaba, o sea que hubo otra generación de docentes con un Plan distinto.
- **No son éstos que los tiene de compañeros ahora?.**
- No
- **Son de otras Instituciones que no es E.C. ?.**
- Son, a ver, déjeme ver. La verdad es que sí, tengo compañeros que estaban antes que yo... Mi 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, terminó antes que yo. Ella, a ver, cómo le puedo decir, tiene un perfil docente... 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 consensuar, de hablar las cosas, en esa conversación, negociación (como a veces la llamamos con la Directora Carmen) llegamos a acuerdos entre todos los maestros, a tratar de buscar... En mi escuela somos muy pocos docentes, somos siete docentes los que

¹) Se refiere a la Ley Federal de Educación

trabajamos y al ser un grupo reducido hemos consensuado trabajar en una dirección común aportando todos en una relación bien de grupo -como tendría que ser en una escuela- que busca una meta común.

- **Y tratando de estar cómodos, no es cierto?.**
- Eso es. Tratando de respetarse cada uno sus cosas y no imponer.
- **Si yo le llevo al plano de los requerimientos políticos del momento actual, de la época actual en la Provincia de Salta, a Ud. le parece que cuál de los perfiles docentes es conveniente, necesario o hay que promocionar, el docente tecnicista, eficientista, el academicista, el ordenado, el pautado, el procedimentalista o alguien con mayor libertad, creatividad pero también con fundamentos en su trabajo. Qué le parece a Ud?**
- En la actualidad se está tendiendo a formar personas (hablamos en general), personas que respondan a un sistema, hay un sistema muy impuesto, muy cerrado que..., bueno yo la he vivido a esa parte a partir de mi formación, que el sistema absorbe. Uno puede llegar con sus ideas muy puestas y a veces el sistema lo obliga a ceder un poco en esas iniciativas, pero yo -desde mi punto de vista- 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. Justamente, uno de los puntos muy importantes es la relación con la comunidad. Muy poco se puede decir de una institución que no se relacione con la comunidad, sería muy artificial.
- **Me parece que sobre todo Uds. deben tener ese perfil porque trabajan mucho en situación de campaña, en el ámbito rural. En la ciudad por ahí se dispersan los papás y es más difícil reunirlos y mantener objetivos comunes.**
- La comunidad en general, los padres de acá siempre están, como en todos lados se exige, siempre se exige mucho. Lo que más se pide es resultados siempre, que se den. Generalmente los padres van con sus ideas pensando qué es lo que va a hacer el chico en la institución y lo que buscan es justamente los resultados de lo que ellos estaban esperando. Y de esa forma se genera un pequeño conflicto entre lo que se quiere, lo que pretenden los padres. Por ejemplo en la institución se trabaja con sistema de guardería, con chicos bebecitos muy chiquitos hasta el 7º año de EGB y si lo podríamos caracterizar un poco a los chicos (si se puede usar esa palabra) se diría que son de un ambiente rural y de muy escasos recursos, justamente por eso los chicos van a esta institución, se les da un servicio de comedor y otros servicios sociales. Y aparte se les da el apoyo pedagógico con los docentes que dependen del Ministerio de Educación. Entonces nuestra relación con la comunidad es de necesidad, como que los chicos no es que van a la guardería, no sólo lo que van a buscar es la parte de 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. Eso, para desgracia de nuestra institución no se da así, en las escuelas. Se habla muy mal de la institución, se dicen muchas cosas feas, pero nosotros que estamos ahí sabemos cómo es nuestro trabajo y, bueno, lo defendemos porque lo conocemos y es nuestro.

- **Si bien es una institución particular y si bien Ud. pudiese tener en su recuerdo trabajo similar de otros maestros, le parece que antes también se trabajaba así en las guarderías o no tiene conocimiento de cómo era el perfil del docente que trabajaba en las guarderías?**
- Esta forma de trabajo en guardería son muy poquitas, creo que son dos o tres las guarderías que tiene el sistema que tienen las de acá, con docentes designados por el Ministerio. Antes en esta misma guardería cuando no estaba todavía impuesto el sistema con docentes, únicamente era el servicio de asistencia social, nada más.
- **Y el celador que los cuidaba, seguramente**
- Claro, el personal dependiente de ahí que se encargaba de todo.
- **Esta presencia de los maestros es un paso adelante, no?.**
- Sí, por supuesto.
- **Sí, es una función social bien importante. Actualmente, si bien Ud. está como alumno de un Profesorado en la Institución, los actuales alumnos o sea aquéllos que Ud. ya encuentra en el Instituto, otros que no son los que han venido de hacer el estudio de Magisterio -como Ud.- (que han de ser los más), a Ud. le parece que en el Instituto logran la posibilidad de formar un pensamiento independiente, o una formación muy técnica respecto a su futuro desempeño docente?**
- En este año por ejemplo, el año anterior a este año no, hemos tenido algunas materias en que se nos habla mucho, sí se nos da información, hablamos de teorías de conocimiento, teorías de aprendizaje, pero eso no es el tema central, sería el conocerlas por saberlas, estudiarlas, por conocer cómo son, pero lo que se nos está dando ahora es una formación que tiende a que seamos como independientes de esa cuestión, de los métodos que () generalmente son imitativos en muchos casos, por eso es 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, no quedarse, por ejemplo que nos impongan cosas y quedarse ahí, callados (como hacemos generalmente los argentinos, que estamos acostumbrados a callarnos todos), lo que se nos está tratando de abrirnos un poquito la cabeza para que busquemos más allá, para que no nos quedemos con lo que se nos dé.
- **Han estudiado la línea de la antropología en educación en el Instituto?. Puede ser Ezpeleta, Rockwell, Achilli incluso, que por ahí lo dan en el área de la Didáctica o en Investigación Educativa?**

- No recuerdo
- **No recuerda, no recuerda que le hayan citado estos autores. Yo para perfilar un poquito mejor la línea de orientación. Esta última pregunta (con ésta vamos a "coronar" la Entrevista, Cristian), le parece que el Estado acciona para que la Formación Docente resulte de calidad?**
- No, sinceramente no. El gobierno actualmente está buscando achicar sus gastos y uno de los puntos más débiles están siendo los Institutos Terciarios justamente. Algunos, como el nuestro, que está tratando de sobrevivir siempre, yo hablo con la Rectora y ella me cuenta cosas como del manejo, cómo es, que siempre están tratando de cerrarlo, de disminuirlo, de ponerlo lo más chiquito posible, pero gracias a Dios este Instituto va sobreviviendo, pese a muchas cosas.
- **Mantiene una matrícula sostenida, me parece. Tienen una buena matrícula los distintos años.**
- Por ejemplo el año pasado fue una explosión de matrícula impresionante, llegamos a trabajar alrededor de ciento cincuenta alumnos en el primer año, forzosamente nos tuvimos que dividir en dos grupos, acá en la Institución. Pero esos dos grupos no existían para..., era un grupo de docentes para todo el grupo, era un desajuste ahí. No se que quiso habilitar una segunda comisión oficialmente, acá se habilitaron dos grupos porque no era posible de otra forma, pero el gobierno no aceptó, no se pudo abrir una segunda comisión por más que hayan otros docentes, para que podamos tener las horas completas...
- **¿Y este año observa también una buena presencia del alumnado?**
- Sí, sí. En el primer año este año hay muchos alumnos.
- **¿Y ya se abrió la nueva comisión o sigue una sola división?**
- En segundo año seguimos... Esto del trabajo de dos comisiones que yo le hablaba pasó el año pasado hasta mitad de año. Después forzosamente ya nos tuvimos que unir porque no completamos la carga horaria necesaria. O sea los profesores trabajaban así ellos pobres, habían optado por estar un rato en cada aula, dejar las actividades aquí, ir explicar allá. En ese caso nosotros estamos muy agradecidos con los profesores porque se han esforzado muchísimo, al máximo, para poder cumplir, para que todos tengamos las mismas posibilidades de aprender.
- **Pero con respecto a su formación para ser Maestro, está satisfecho Cristian.**
- Sí, sí, muy satisfecho
- **Muchas gracias Cristián.**

ENTREVISTA

ENTREVISTA: E41

FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA: Profesor de Instituto Superior

LUGAR Y FECHA: Salta, J. V González, 24 de Abril de 2002

- **Hoy, 24 de Abril del año 2002, estamos en Joaquín V. González, en el Departamento de Anta y estamos entrevistando al Profesor Juan José. Buen día, Profesor.**
- Buen día, Profesora. Qué tal?.
- **Profesor, nos especifica por favor su título y su antigüedad docente?.**
- 17 años en la docencia, Profesor de Matemática y Física del Instituto de Enseñanza Superior de aquí, de J.V. González, que depende de gestión oficial del Ministerio de Educación.
- **Gracias Profesor. Esa preparación que Ud. ha recibido y que hace tiempo ya lo lleva al ejercicio profesional, le permite en la práctica a Ud. opinar si ha sido una sólida, una interesante Formación o si le parece que tuvo sus debilidades, tanto desde el punto de vista de lo que la práctica le pide, como recordando lo que Ud recibió cuando Ud. era alumno del Profesorado y de la secundaria, qué opinión le merece, Profesor?.**
- Bueno, yo antes de ingresar al Profesorado he tenido cuatro años en Ingeniería Civil. Entonces, el bagaje de conocimiento que he aprendido ahí, es prácticamente de la Universidad, Universidad Nacional; en función a eso y teniendo en cuenta esta perspectiva, yo le puedo decir que los Institutos Formadores Docentes tienen muchísimas debilidades, lo digo como un ex estudiante de la Universidad, de cuatro años. Y sí tienen debilidad, fíjese tienen muchas debilidades, en lo que hace, por un lado a la formación profesional, en la parte contenidos conceptuales y por otro lado [en] la parte pedagógica. Desde mi perspectiva creo que deja mucho que desear y se pueden subsanar muchísimas cosas.
- **Casualmente, desde que Ud. se recibió (que esto hace más de una década hasta ahora), a Ud. le parece que el Instituto en esta propuesta formativa habrá mejorado, habrá mejorado su plantel docente, a lo mejor ahora tiene profesionales de mejor calidad, o, más menos, la situación, Ud. no ha visto que ha variado.**
- Yo he enseñando durante cinco años, una vez que me he recibido acá, o sea no considero yo el Instituto éste en particular. Creo que he visto otros Institutos de aquí, de esta zona y tiene la misma forma de trabajo. Yo me he recibido y he trabajado aquí cinco años. Yo enseñaba como me han enseñado a mí en la Universidad, de la misma forma, con el mismo nivel y con los mismos libros, pero yo veía que otros colegas no

trabajaban así. Nada que ver, seguían utilizando los libros que utilizan en el secundario, la metodología que utilizan en el secundario, nada, no se molestaban para nada.

Y ahora trabajan en los Terciarios, aquí en la educación Superior No Universitaria, trabajan egresados, así que yo tengo mis reservas. Lo que pasa es que yo también aumento esto que yo le decía lo de la Licenciatura en Gestión Educativa, claro, hago un examen institucional, un análisis institucional de la cosa y no, deja mucho que desear, muchísimo que desear el Instituto.

- **Entonces recordando su Formación, Ud. podría llegar a opinar que hubo como un modelo de docente que se perseguía formar cuando Ud. se preparó, o era ambiguo, abierto y ni siquiera tenía la línea de decir "vamos a formar un docente eficientista", "vamos a formar un docente muy académico", vamos a enfatizar los procedimientos, el orden, las pautas". Había esta intención o no la había, de acuerdo a su experiencia de alumno?.**
- Yo creo que la intención de la letra, de la teoría siempre es buena, pero deja mucho que desear el tema de la práctica. Si Ud. ve que la gestión que tienen los directivos, la persona que está a cargo, no está continuamente sobre los profesores, yo creo que no, deja, deja mucho que desear, realmente Profesora, creo que yo, mire, personalmente yo no he aprendido nada aparte de las materias pedagógicas, "entre comillas", porque entre comillas"...le voy a dar un ejemplo: me vienen a observar, ahora me vienen a observar los alumnos del Profesorado, bueno, vienen un día, me dicen que la escuela es cabecera, que patatín, que patatán. Bueno les digo: " para observarme Uds. van a necesitar, primero existirá un período de ambientación, me van a hacer un Informe de la ambientación, en donde, al último al que van a ver va a ser a mí, van a ver el colegio, van a ver la pintura, cuántos alumnos, van hablar con el celador, con la directora, cómo viene, quienes son los chicos que integran el curso y de ahí me van a presentar un Proyecto de Observación, en donde van hacer esto, esto, marco teórico, ta ta ta, fecha de observación", como corresponde Sabe que han me han dicho?. Que no, que el profesor de Práctica de la Enseñanza no sabe ni lo que estoy hablando yo. Ve Ud., ve Ud.?. O sea, esto yo sé pero privado, no?.
- **Sí?.**
- Entonces entre nosotros. Yo lo sé. NO, no le miento, le digo la verdad. Me horrorizo yo, chicos de cuántos años (lamentación), no saben hacer un proyecto de lo que sea!. No saben.
- **Estamos hablando en este caso de la formación pedagógica?.**
- De la pedagógica. Que Ud. sabe que la formación pedagógica de un profesor es fundamental. Especialmente del nivel superior no universitario, que se sobreentiende que dan más hincapié sobre la formación pedagógica, porque lo conceptual Ud. sabe que el grado de excelencia únicamente en la Universidad se lo consigue. Únicamente.
- **De manera que Ud. encontraría ambas debilidades: la debilidad académica y la debilidad pedagógica?.**

- Efectivamente. Y se lo puedo demostrar y si Ud. entra un poco más en detalle, desde mi perspectiva como alumno (ex) que he estado cuatro años en la Universidad ...
- **Puede comparar, digamos.**
- Puedo comparar () . Si yo fuese un profesor que nunca he ido a la Universidad, nunca he tenido un Análisis Matemático en la Universidad ...
- **No podría ...**
- ... Capaz que estaría exigiendo otra cosa. He hecho la aclaración "desde mi perspectiva"
- **Entonces Profesor, si esto es así en esta zona, en la Formación Superior No Universitaria, Ud. diría que la provincia no marca, no exige distintos tipos de docentes a preparar, no hay una plataforma de acción, que va delimitando lo que se va a ir logrando, períodos por período?. Digamos que no modifica y deja ahí que..., habilita a los Institutos y "ya está"?.**
- Yo creo que en la Provincia, la política educativa, sí los habilita en el marco teórico. La teoría está, está la ley, está la normativa, los Institutos tienen que funcionar así, así. Falta gestión directiva de los Institutos, falta eso que se ve en la Universidad, ese profesionalismo que da la Universidad, que sólo lo da la Universidad, porque yo he estado allá y he estado acá, allá no he podido terminar por cuestiones personales (). Pero esa actitud del Director, yo le echo la culpa al Director. Porque si el Director no baja las líneas de acción en los distintos ámbitos de la gestión, el Instituto no va. No se cumple la ley. La ley está. Yo creo que la política educativa no crea institutos determinados en todos los lugares de la Provincia para que creen burros, para que formen burros. Pero, si el director es un burro entre comillas, entre comillas obviamente... . Ah!. Otra cosa más, lo que sí le echo la culpa a Salta es la evaluación. No existe la evaluación!. Si va a Salta la evaluación de este Instituto de aquí, del Quebrachal o del pueblito que sigue, pero es porque es todo inventado, se han reunido en una sala una noche, apurados, han llenado una planilla y se acabó, se acabó. .Y sabe por qué se lo estoy diciendo?. Todo esto ya con conocimiento porque yo he aprobado, yo en la Universidad esta Licenciatura que le digo, yo he una materia que se llama Evaluación de las Instituciones Escolares y bueno, de allí nos han dado a optar, como Parcial!, mire lo que le estoy tratando, que hagamos una investigación etnográfica de una situación, en una institución y yo he elegido el Terciario.
- **Y ahí saltaron todos...**
- Y ahí saltan, saltan . Uno habla con el Director y se horroriza, habla con el otro, se horroriza. Y claro, en investigación se llega, etnográfica no?. De todo.
- **Sí, sí. Pero también hay investigación ...**
- Y saltan, saltan ...

- **Las problemáticas. Diría Ud. que el Profesor de antes, el que a Ud. le enseñó en enseñanza media, sobre todo hablemos ahora de enseñanza media, estaba mejor preparado que el de hoy, que Ud. ve que hoy esta enseñando en los colegios de chicos?**
- Absolutamente no. En los contenidos sí, en los contenidos sí. Por que?. Porque sabía los contenidos, pero pedagógicamente nada, cero.
- **No tenía ninguna preparación.**
- Capaz que era un Ingeniero y Matemática, Matemática, cien por ciento contenidos conceptuales, cero por ciento ...
- **Y hoy en ese sentido ve mejor el perfil que va afinándose ?**
- Sí, fíjese que sí, yo veo que está mejor, definitivamente está mejor.
- **Por tanto, la función del docente, Ud. creería que hoy la función del docente de los colegios de enseñanza media, EGB3 y Polimodal, cree Ud. que ya no se limita a enseñar, sino que ha abierto su espectro de función social?**
- Si le sacamos la carga de horas cátedra que tenemos, lo dejamos de lado, yo creo que sí, que ya no es el profesor clásico que venía y enseñaba Matemática (caso que Ud. está investigando), no, ya ha cambiado.
- **Hay una mayor relación con el alumno, relación con la comunidad, por ejemplo?.**
- Con el alumno sí, sí veo, sí se relaciona, la generalidad no?. Están 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.
- **Qué interesa más que el docente domine el contenido, que sea ejemplo moral para el alumno, que sea eficiente en la aplicación de métodos de enseñanza que utiliza?.**
- Yo creo que, si ponemos un orden, todo interesa. El buen docente es aquél que organiza, planifica, dirige, evalúa, controla, los cinco ámbitos. Pero yo creo que ahora en la sociedad, el tema de la moral es fundamental, los contenidos actitudinales, "limpiemos, levantemos el papel, los olores, los gritos".
- **La relación que mantiene el uno con el otro. Las cosas que tiene que enseñar el profesor.**
- Sí!! porque 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!!.

- **Está contribuyendo.**
- Ya no es una golondrina. Ya son cuarenta!.
- **A Ud. le parece que los actuales alumnos de los Profesorados de la Universidad o de los Institutos, en este proceso formativo que van recibiendo de tres, cuatro años que están en la Institución, van elaborando un proceso independiente, al formarse, o siguen recibiendo una formación tecnicista que "tiene que enseñar el plan de esta manera", "hacer disciplina", "saber el contenido" y ahí se cierra?. Cómo es la habilitación que les va dando la vida institucional?**
- Yo creo que aquí en el Terciario, como dice Ud.: tecnicista, no, conductista: "esto, ta, ta, ta, así". Yo lo veo así. "Que vamos a enseñar esto", nada más, de ahí no nos salimos, inflexibles, centrado, verticalista. Pero en la Universidad no, será que estoy en esta carrera de Ciencias Sociales que ().
- **Que le influye.**
- Claro!. Es innovación. Lo que Ud. me marca aquí, yo miro ().
- **Sí, así es.**
- Cambia la actitud.
- **Pero debiera ser así también el Terciario, Profesor.**
- Y seguro.
- **Porque nosotros necesitamos profesores que piensen.**
- Obvio. Sí, estoy de acuerdo con Ud.. Así es aquí en esta región que yo conozco. No, no quiero generalizar(lo) a la Provincia.
- **En qué centraría Ud. actualmente, o dicho de otra manera, en la realidad actual, un Programa de Formación Docente? En qué objetivos pondría el acento en un programa formativo?. Supongamos que le dieran a Ud. la posibilidad de decir "Ud. gestione la Formación Docente de los Profesores de Matemáticas, Física y Química?". "Son cuarenta profesores a preparar durante cuatro años en esta zona". Cómo le parece a Ud. que diseñaría su programa formativo?**
- Primero veríamos, a través de un sistema de evaluaciones, hasta donde llega el dominio los contenidos conceptuales, la profesionalización "dura", el bagaje de contenidos que tienen; y después el tema de la pedagogía, ahí, ahí esta 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 la actividad.

- **Esta pregunta es más de tipo político, también. Le parece que el Estado acciona para que la Formación Docente resulte de calidad?. Sí, no y un poco, una fundamentación.**
- No, no porque no hay ..., si vemos a la educación ésta, superior, no hay concursos. Listo!. Al no haber concursos, como dice la Ley de Educación Superior, que tiene que existir concursos en los Terciarios, sí o sí, de Oposición, no existe. Entonces Ud. ya está viendo. Y en lo que hace específicamente a la Formación, absolutamente nadie controla, están esos Institutos que nadie sabe qué enseñan, uno paga cien pesos y le dan quinientas horas. Le dan lo que Ud. ... Lo que yo estoy haciendo en la Licenciatura, que me sale tres mil horas, pago trescientos pesos, me van a dar un curso de tres mil horas!. Nadie los controla, Planeamiento Educativo aprueba cualquier cosa, no hay evaluación. Es que no hay evaluación, lo que yo le decía, no hay evaluación en E.G.B, en Polimodal, en Regimenes Especiales, no hay evaluación. En todos los ámbitos, me entiende?.
- **Sí, bien. Entonces, medio "bajo puntaje" para el Estado?**
- Así es. Bajo puntaje para el Estado. No sé si para el Estado como Estado mismo, sino para los dirigentes que están, que no están preparados. Me entiende, no están preparados!. Ud. necesita una persona preparada y no tiene los recursos y le hacen así (gesto), le bajan el dedo.
- **Un gusto Profesor, de haber conversado con Ud. Muchísimas Gracias.**
- Bueno. Gracias.

ENTREVISTA

ENTREVISTADO: E42

FUNCION QUE DESEMPEÑA: Profesor de Instituto Superior y de EGB3-Polimodal

LUGAR Y FECHA: J. V. González, 25 de Abril de 2002

- **Hoy, Jueves 25 de Abril del año 2002 entrevistamos al Prof. Orlando en Joaquín V. González, Salta. Buenos días, Profesor.**
- Buenos días, Señora
- **Profesor (sí) le rogaríamos que Ud. haga la ubicación respecto a su título, cuánto hace tiempo que está recibido y ejerciendo y ya entraríamos entonces a la contestación de las preguntas de la Entrevista.**
-
- Bien, perfecto. Mi título es Profesor de Física y Matemática, recibido aquí en J.V.González en el Instituto de Enseñanza Superior Entonces, ejerzo con mi título o () la antigüedad de mi título es seis años, de antigüedad en la docencia diez y la formación nuestra (dudas) es en ambas disciplinas: Física y Matemática.
- **Y ejerce en Matemática y en Física.**
- En las dos disciplinas.
- **En EGB3 y en Polimodal está ejerciendo?.**
- Sí.
- **Bien, Profesor. Esa formación que Ud. ha recibido en el Instituto, comparando con la que Ud. recibió o comparando con la época en que todavía no se había recibido pero ya ejercía, Ud. diría que fue aportadora, fue productiva para su desempeño profesional ?**
- Si, bastante productiva. Y comparándola con la formación que reciben ahora los chicos (ya que estoy en el nivel superior también), es totalmente distinta, ya sea por el doble titulo que tenía nuestra carrera en ese momento, ahora ya es específicamente de una disciplina, pero sí, aportó mucho, tanto de hacer las prácticas docentes como ya la experiencia que yo venía trayendo.
- **En ese modelo formativo que Ud. recibió en el Instituto, le parece que se enfatizó su formación eficientista, técnica en cuanto a preparación de planes, dominio de objetivos de enseñanza o fue más formación académica basada en el dominio de los contenidos o basada y pautando el orden, las normas, los valores. En qué se puso el acento cuando Ud. se preparó para ser Profesor?**

- Más 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.
- **Con la práctica. Quiénes les enseñaban, profesores del medio o profesores que venían de otras Universidades vecinas?**
- No, los profesores en ese entonces eran todos del medio, o eran profesores o eran profesionales en algún área, sea Ingenieros ...
- **Y las pedagógicas, quién recuerda que le enseñó, Profesor?.**
- Fueron profesores del área, pero no del área Matemática, habían profesores de Ciencias de la Educación, profesores también ..., no era una sola Profesora en Ciencias de la Educación y otro profesor capacitado para dar. Pero eran Profesores.
- **Gracias. Si Ud. compara con el momento actual, ya tiene el recuerdo de su época formativa. Ubicándonos en la época actual y en las circunstancias políticas en que estamos, le parece que tenemos que seguir formando un docente como fue en la época formativa suyo o le pediría otros rasgos formativos?.**
- Así como está planteado ahora, 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 que también sería un poco () en estos momentos el docente así como está dentro de la institución, también tendría que saber un poquito más del manejo de esa institución, por X motivos por ahí nos involucran y algunos no tenemos idea, quedamos en el aire. Yo incluiría no digo un grueso, pero cierto porcentaje, hacer hincapié más en eso.
- **Ud. se refiere los procesos de gestión y de gestión curricular, por ejemplo?**
- Perfecto, eso sería.
- **A eso se está refiriendo por los requerimientos actuales.**
- Sí, eso es lo que nosotros en ese momento no lo hicieron pero ahora con el tema de la Transformación del sistema educativo ya es, no sería ...
- **Un requerimiento..**
- Requerimiento necesario.
- **Le parece que la política del Estado salteño (si quiere hablamos de la nacional, pero más local es lo propio), le parece que ha ido poniendo exigencias de modelo formativo para con sus cuadros docentes a lo largo de estos años? o a Ud. le da la impresión de que, en realidad, abren los Institutos y los programas de Formación son programas un poco ya ajenos al interés del Estado. VER CASSETE**

- No. Yo creo que sigue todavía ejerciendo un control y verificando que la calidad sea buena. Nosotros tenemos la experiencia en el terciario de elaborar el propio Diseño de cada carrera. Antes no tengo entendido cómo era pero venía un modelo implementado y eso era lo que se bajaba y se enseñaba; ahora no, ahora tenemos que participar todos, o sea el colegio, la institución, los institutos hacen la propuesta curricular en base al modelo, pero no es ése el patrón, sería un tanto por ciento, todo lo demás aportamos, qué faltaría, qué está de más, haciendo como una nivelación. Creo que el gobierno en ese aspecto, desde mi punto de vista, está obrando bien. Hay cosas que a lo mejor nosotros, es más puntual en determinadas zonas de la Provincia, que en otras.
- **Y tienen libertad para prepararlo así.**
- Exactamente, es así.
- **Por tanto, el profesor de antes era mejor, o mejor así, con esta apertura que, al parecer, Ud. señala hoy?.**
- Sí, era mejor en su momento. Ahora la misma Formación es totalmente distinta, o sea, de acuerdo al sistema educativo que tenemos hoy por hoy, no andaría bien pero en el tiempo aquél era excelente con los sistemas implementados. El de hoy, lamentablemente, el que sale ahora es para los tiempos de ahora porque así lo exige.
- **Cuando ahora enseña, sus colegas, le parece que solamente enseñan Matemáticas o enseñan Física o cumplen una función social más amplia, más abarcativa, más respondiendo a exigencias de los chicos, de la comunidad?.**
- En el caso particular mío, podría decir que sí, cumplo más o menos tanto la parte de orientación científica de mi área (o sea enseñar) pero también sí, por ahí ciertas circunstancias, ciertos temas que se toman (por ejemplo la realidad social) nos llevan y tenemos que tratar sí o sí distintos tipos de temas, no tan sólo del área de Física, Matemática. Sin ir más lejos, como ejemplo, veíamos "números negativos, números positivos" y ya salió alguien preguntando qué era el default, porque había escuchado que eran números rojos, bueno, ahí entramos en un tema matemático pero en algo de la realidad social.
- **Macroeconómico, digamos.**
- Sí, toca Matemática pero es más ...
- **Y a Ud. le parece que cuando estudiaba en el secundario, estas aperturas no habían?. Y el Profesor no hacía esa semblanza ...?.**
- Yo recuerdo, hemos tenido el caso, únicamente contaditos, contaditos, con ciertos profesores. Había otros, yo hice la secundaria en el período '81-'85, donde cuando llegaban un profesor, el que no estaba callado o estaba parado era otra cosa. En el día de hoy, llega el profesor, no digo que sigue siendo lo mismo, pero un poco más, el profesor es más amigo,

se pueden plantear ciertas cosas. Pero en ese tiempo no, si uno iba al profesor con una cosa rara que no era de él, bueno... Lo dejemos ahí no más.

- **Qué interesa más que el docente domine el contenido, que sea un ejemplo moral para el alumno, que sea más eficiente en la aplicación de los métodos de enseñanza que utiliza?.**
- Por lo que veo y puedo hablar por experiencia mía, por ver a otra gente, 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 es pedagógicamente muy bien formada pero no tienen los conocimientos, falla en transmitir qué es lo que tienen que transmitir.
- **Por tanto estaríamos requiriendo un poco de todo.**
- Sí, pero haría más énfasis en el profesor se centre, o sea, la Formación Docente también se centre, 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.
- **Los actuales alumnos de los Profesorados del Instituto tiene posibilidad de ir elaborar un criterio independiente al formarse o siguen recibiendo una formación tipo "patrón" como Ud. decía, o tipo tecnicista?**
- No, creo que sí, esta vez está abierta esa posibilidad de no recibir ese modelo o sea una imposición de algo, "que va a hacer así y así". No, creo que tienen un criterio suficiente y las posibilidades como para ir ellos formándose una, o sea, prácticamente en una promoción vamos a tener tres o cuatro profesores totalmente, o sea todos los profesores totalmente distintos entre sí, no en una forma ...
- **rígida, pautada.**
- Salíamos diez, los diez prácticamente podríamos decir que enseñábamos las mismas cosas y de la misma forma. Ahora vamos a tener diez, vamos a tener diez profesores totalmente distintos.
- **Gracias, Profesor. Ubicándonos en la realidad actual, en este país, en esta Provincia, en esta localidad, en qué centraría un actual Programa de Formación Docente, qué objetivos pondría como señeros en que ese Programa Formativo?.**
- Bueno, 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. Ya que hemos visto, no sé por qué

motivo, pero los chicos que ... yo hago una comparación, del chico que egresó de 5° Año en la época mía con los que egresan 5° Año en esta época, hay mucha diferencia de conocimientos. Los contenidos, prácticamente, son los mismos, pero no sé por qué hay un bajón de nivel.

- **Un relaje ...**
- Sí, sí, no sé si por las posibilidades que le da el sistema, que el chico prácticamente aprueba "a los empujones", tiene muchas oportunidades, pero en aquellos tiempos nosotros no teníamos esas oportunidades. Nos sacábamos la nota, rendíamos y si no rendíamos, repetíamos. Ahora prácticamente el sistema lo empuja. Por eso, ver un poco conceptos o algunos errores bastante garrafales, por así decir en el Terciario, yo seguiría concentrando, en la realidad actual, el grueso de la carrera, en los contenidos conceptuales.
- **Le parece que el Estado, nacional o provincial o salteño (como lo quiera tomar, pero es el Estado en definitiva), acciona para que la Formación Docente resulte de calidad?**
- Antes teníamos, por parte del Estado, asegurada la capacitación de Formador de Formadores, lo cual sí podría volcarse en la transmisión de conocimientos a los actuales estudiantes del Profesorado, futuros docentes, pero de mi parte no vi mucha actividad, o sea, no vi eso o sea, fue muy leve lo que vimos, porque tuvimos un circuito de capacitación nada más, y después fomentando... .En conclusión, cómo le podría decir, punto de vista existió muy bajo.
- **Muy bajo interés del Estado para que la Formación Docente resulte de calidad, estamos diciendo, no es cierto?.**
- Exacto. En síntesis, eso sería.
- **Hay otros colegas que ponen el acento en la baja paga salarial, eso también hace que la calidad disminuya porque aumenta la cantidad de horas de trabajo, por ejemplo. Hay otros que ponen el acento en la bibliografía, que no es fácilmente accesible dicen, aunque la Reforma le va a decir que mandaron mucha bibliografía a los Institutos, no es cierto?.**
- Sí, eso, 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, cuando a uno le gusta algo siempre, siempre busca las cosas de donde sea, como sea "se da vuelta". Yo no digo que el sueldo sean tan alto, son bajos, es cierto, pero es algo que, por ahora lo tomo como por gusto, o sea, a eso lo tengo que separar. Me gusta enseñar o sea que a eso no lo pongo, más adelante, cuando me haga falta (risas) el dinero, ya pondré eso.
- **Estamos acá departiendo sobre su gesto particular y habría que ver éste en relación con los intereses del Estado, si el Estado tiene como Ud., esa misma mirada o si es un Estado que se ausenta de los procesos formativos docentes que son tan importantes para la educación en la Provincia?.**

- Sí. En 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.
- **Profesor, le agradezco muchísimo el haberme contado su experiencia y su opinión.**
- Faltaba más, muchísimas gracias.

TESTIMONIO N° 2

TESTIMONIO DE: Profesora Alicia

FUNCION O CARGO: Directora y Maestra de Escuela de Nivel Básico

FECHA: 13 de Octubre de 2001

LOCALIDAD: El Porongal, Iruya

Profesora Marta O. Chaile:

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. a los efectos de responder la solicitada en la carta a través de mi esposo.

Antes que nada quiero decirle que en los ítems que me sugiere será lo más sintética posible ya que si me supongo a escribirle detalladamente mi historia personal como docente y en particular las anécdotas vividas necesarias que mi respuesta demora y sería muy extenso (porque mi historia el para una colección de quince tomos).

Bueno, inicié el Profesorado por la Enseñanza Primaria en la Escuela Normal Superior de la provincia de Salta en el año 1985. En ese año estaba casada tenia cuatro hijos muy pequeños.

Ante la necesidad de una salida laboral no debía perder tiempo y recibirme lo más pronto posible, esto hizo que mi carrera durará dos años de estudio y medio de residencia. (Recuerdo muy claramente como el profesor Cabrera Aguilar, rector en ese entonces del Profesorado, elogió el esfuerzo y dedicación que ponía para concluir con mis estudios “como puede ser que una alumna del Profesorado con su esposo y cuatro hijos que atender, realice la carrera en dos años y medio mientras que otras que hoy las estoy viendo desde hace cinco años no pueden recibirse y sacar el título todavía).

Pienso que no solo 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.

Creo que los cuatro años de estudio universitario en la Universidad Católica de Salta me favorecieron muchísimo para formarme como persona y me permitió también ejercer como profesora de Matemáticas en algunos colegios secundarios.

Todas estas experiencias laborales fueron muy provechosas para mi vida profesional. En cuanto a la formación recibida en aquella oportunidad en el terciario se ponía mucho énfasis en la teoría. Recuerdo que el seminario lo hice en Cafayate (pues nos daban a elegir una localidad rural para realizarlo) y la práctica docente me tocó hacerla en la escuela de Barrio Virgen del Luján. 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 conocimientos que le sirvan para poder enfrentar una realidad que sólo la experiencia vivida lo da.

Mi primer trabajo docente lo hice en Iruya en la escuela N° 426 de la localidad de Abra del Sauce. Luego de las vacaciones de Julio del año 1987 ingresé como maestra de 1° ciclo (todos eran pluri-grados) y tuve que desplazar a un muchacho Bachiller que estaba cubriendo el cargo. Luego había otra maestra interina. Pasó a ser Directora Interina con grado y yo, una maestra interina de 1°, 2° y 3° grados (en ese entonces no era obligatorio el Jardín, por lo tanto los padres no mandaban a los pequeños, inclusive, recuerdo, era problemático hacerlos entender que los tenía que mandar desde los seis años).

Para llegar a Abra de Sauce me costo muchísimo y para quedarme allí en ese ranchito de barro y paja en un catre que se sostenía con cuatros adobes y un elástico de metal que se hundía, para dormir era deprimente.

Nunca voy a olvidar el viaje de entrada a ese lugar, pues luego de estar casi una semana en Iruya con mi marido, el Supervisor - que estaba en la zona - me hace llamar por radio desde Rodeo Colorado (otra localidad cercana a Abra del Sauce) que viaje allí. Entonces el Intendente, como tenía que mandar materiales a esa localidad, nos permitió viajar en el camión.

El chofer del camión (Don Calizaya) era un hombre callado y para el colmo [h]iba tomado y manejando. Empezó a recorrer esos cerros impresionantes por un camino recién hecho en donde sólo entraba el vehículo, con muchas curvas y precipicios tan profundos como el infinito. No tenía ni la menor idea por dónde nos estaba llevando. Mi esposo (recuerdo) cada vez que daba una curva cambiaba de lugar por arriba del techo del camión, pues él, el viaje lo hizo en el estribo del camión pensando que en cualquier momento nos caíamos en algún precipicio; sólo Dios sabe lo que padecimos hasta llegar al final del camino. Luego nos quedaba caminar desde donde nos dejó 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.

Creo que ese trayecto lo hicimos en menos de seis horas pero nos bajaron casi corriendo pues los baqueanos nos hacían caminar (el cartero y un albañil que iba a trabajar a Rodeo Colorado). Y si nos quedábamos perdíamos porque no conocíamos nada.

Por fin a las 23 hs. de la noche llegamos a la escuela de Rodeo Colorado, medio muertos de cansados, nos recibió la Maestra y el Supervisor, nos dieron de comer y nos mandaron a dormir para que al otro día temprano partiéramos a la escuela de la Abra Sauce, que es la escuela donde me quede. Llorando, llorando me despedí de mi marido, ya a mis hijos los había dejado en Salta y fue muy dura esta separación, 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 lejíto me observaban. No se dejaban sacar fotos.

La maestra interina era bastante particular, así que muy mucha compañía no me hacía, por lo tanto busqué los niños y me aferré a ellos para sentir tanta soledad.

La escolita 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 alumnitos 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. Yo les [h]iba a hacer compañía y de paso los acompañaba a pastar las ovejas el día sábado o domingo. Así transcurrían mis días en esa soledad.

Recuerdo que me tocó atender un pluri-grado muy heterogéneo, entonces tuve que empezar a poner todo de mí en ingeniármelas para dar clases a los alumnos diferentes a los que yo había dado en la práctica de Residencia. 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. Pues yo bien emponchada con gorra, medias, zapatillas, bien abrigada y ellos con tan sólo una pollerita y con unos calzados de plásticos y sin medias y otros con ojota, era triste ver a esos niños caminar por la nieve en época de invierno tan desabrigados.

También tuve que chocar con la particularidad de su léxico (a veces no les entendía que me decían). Busqué 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. Utilice el juego con los instrumentos pedagógicos para afianzar su personalidad y mejorar la comunicación.

Me armé el cuaderno regional, ahí escribía las palabras que ellos usaban frecuentemente y que no entendía como por ejemplo: *no güir*, *ni' adonde*, *onzota*, cuyo usaban frase que a veces me dejaban sin entender.

Las palabras que utilizaban ellos, jamás les dije que estaban mal pronunciadas pues si no que estaban mal pronunciados pues pienso que tienen una cultura muy especial y no pretendían modificar. Relacionaba con sinónimos y así les enseñaba que *máma* era sinónimo de madre o mamá, que *no güir* también se puede decir no voy a ir. Constantemente les ofrecía los espacios de comunicación para que ellos se expresen respetando sus particularidades léxicas.

Fueron mis primeros cinco meses de trabajo en ese período lectivo. Así me inicié, luché y aprendí a ser docente de campo.

Me di cuenta que ser docente de campo no significa llegar al aula con el delantal blanco y la carpetita en la mano y empezar a desarrollar una clase brillante con vocabulario rebuscado cumpliendo un horario rígido que hay que respetar. Si no que tenés que pensar que los que están frente tuyo son seres humanos con sus particularidades, necesidades que esperan de vos todo. Tenés que pensar que no sólo sos la maestra, sino la mamá que a veces no tienen cerca, el papá que no tienen (mamá solteras), el médico para solucionar sus dolencias, el Juez de Paz que debe solucionar los problemas familiares, el cura que debe realizar celebraciones de capilla, al albañil que debe arreglar el techo que se cae o construir un invernadero.

Son muchas las cosas que debe hacer por una comunidad, lo importante es que si uno se decide a ser docente de campo debe venir con el pensamiento que no es fácil trabajar en zona rural sino estar comprometido con ella. Comprometido en todo sentido, no sólo con los alumnos sino con la comunidad con que le toque vivir.

También hay que pensar que los tiempos no están pautados, que los espacios no son los óptimos, que el material didáctico te lo tenés que armar buscando materiales de la zona, creando espacios de aprendizajes, no sólo en el aula sino en el invernadero, la huerta, el juego, todo sirve para aprender, solo tenés que buscar los momentos y dedicarte de lleno a esta tarea porque hoy creo que si vos te aferras a los niños y trabajas concientemente, no tenés tiempo para pensar en soledad, en tristeza.

Tu trabajo lo debés hacer a conciencia porque acá en el campo no tenés a un supervisor que te obliga, te ordena, te supervisa. Tenés sin pensar que vas a recibir elogios, premios o remuneraciones por ello sino que sos cristiano y tenés que trabajar bien porque Dios te esta mirando.

Continuando con mi historia, luego de finalizado el '87, al iniciar el '88 me dirijo a la misma escuela pues le había pedido al Director Interino que me guarde el cargo (antes nombraban los directores). Esta vez lo hacía en mi camioneta viejita con todos mis hijos. Mi esposo manejaba pero al llegar a Chaupi Colorado, cerca de Iturbe, la camioneta se quedó al cruzar el río., empezó a entrar agua por todos lados y nos estabamos hundiendo. Apresuradamente mi esposo logró abrir la puerta y sacó a los chicos a lugar seco. Y luego me sacó a mí. La camioneta quedó en el río y no podíamos sacarla; en eso se nos acercó una señora que vivía allá a los lejos en un cerrito y nos ofreció albergue, era un día sábado me acuerdo y estabamos a dos horas caminado de Iturbe, un pueblo Jujeño donde habría un camión en el municipio para socorrernos. Me dirigí a Iturbe con uno de mis hijos grandecitos (Juan, de 8 años), mientras mi marido luchaba con el río.

De regreso al lugar, con la noche no solucionábamos nada pues como era sábado no había nadie para que manejara el camión, así que esa noche nos pasamos rezando en la casita de la señora que nos ofreció albergue, para que el río no se lleve la camioneta, pronto vino el Señor de la municipalidad para sacarla. Allí terminé mi viaje al trabajo, regresamos a Salta y solicité nombramiento. Me mandaron a la escuela de Santa Victoria "Pabellón". Allí tampoco tuve suerte pues se hicieron doble designación, o sea que ya había una docente en esa escuela.

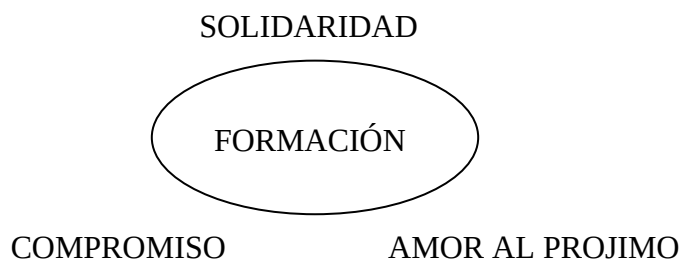
Nuevamente en Supervisión pidiendo trabajo y en el salón donde estaban todas las Supervisoras ofreciendo un cargo de Directora Interina en Banda Norte y allí fui a parar al paraje El Trampeadero. Era una escuela albergue muy linda, con todas las comodidades pero un largo camino para llegar a ello, allí pase dos años con el cargo de Directora Interina, allí me inicié como Directora y también me recibí de Directora con la práctica. La gestión institucional la realizaba con mi propio esfuerzo, estudiando y realizando cursos de capacitación.

Pero como todo Director Interino es desplazado, poco me duró el cargo, me desplazaron y tuve que volver a Salta a buscar trabajo, gracias a Dios no perdí mucho tiempo y me mandaron a Anta, a una escuela albergue en Palermo. Allí me desempeñé como maestra de 4º y 5º grados. Otra experiencia distinta, ya que en una modalidad "albergue" los niños permanecen de lunes a

viernes y con jornada completa. Se cuenta con más tiempo la parte pedagógica pues es una jornada simple los chicos están medio día y se retiran no miran más los cuadernos y libros hasta el otro día que regresan a la escuela, pues realizan trabajos varios en el hogar.

Allí también trabajé con pulir-grado elaborando proyectos que respondían a los contenidos exigidos y con proyecto de albergues, que a la Supervisora que nos visitó (Juana de Vargas) le gustó mucho y me prometió que para el próximo año me mandaba a crear una escuela a otra localidad, ya que consideraba que era muy capaz para hacerlo y así fue que como llegué a una finca en dónde creé una escuela. No había edificio, no había nada, los dueños de la finca nos dieron una casilla para la escuela y para que viva. Conseguí un pizarrón, una caja de tizas y busqué unos tachos vacíos en donde los niños se sentaban. Allí trabajé arduo pues las necesidades eran muchas, era personal único así que atendí de 1º a 6º grados en jornada simple. Me organicé en dos turnos de 1º a 3º grados por la mañana. Me reconocían el cargo directivo y un grado. Pero lo mismo trabajé todo el día pues consideraba que era imposible que pudieran aprender bien tantos chicos en tan sólo cuatro horas. Así trabaje dos años hasta que me llegó la hora de titularizarme como maestra y pedí volver al Abra del Sauce, mi primer lugar de trabajo, para quedarme nueve años. Elegí regresar a Abra del Sauce porque los niños eran muy particulares, considero que de todo lo que había recorrido eran ellos los que más necesitaban, así empecé a trabajar para mejorar su calidad de vida es óptima, pero tuve la oportunidad de ver sus frutos.

Hasta acá le escribo profesora Chaile para que me corrija. Le pido mil disculpas por no poder concluir con lo que me pide pero le haré llegar la segunda parte lo antes posible. Voy a concluir con el punto de revisión de la experiencia formativa. El docente debe venir concientizado acerca de los conceptos de solidaridad



Para poder luchar contra:

- los climas
- los espacios geográficos
- el tiempo
- los resultados económicos

Será hasta pronto profesora espero haber escrito algo útil para su trabajo hermoso de profesionalización.

El Porongal, 13 de Octubre de 2001

Profesora Marta O. Chaile
Universidad Nacional de Salta

Me dirijo a Ud. continuando con la redacción de mi testimonio como docente de zona rural y siguiendo los ítems solicitados:

El "yo" en la experiencia docente:

La carencia de preparación la superé a través de las Jornadas de Capacitación que organizaran en una época la Universidad Nacional de Salta, a través de la Prof. Ana de Anquín y de todos sus colaboradores. Además permanentemente (en época de vacaciones) buscaba Cursos para realizar. Siempre hacía aquéllos que se referían a estrategias pedagógicas sobre la práctica docente. También usé toda mi creatividad para elaborar estrategias pedagógicas que respondan a la realidad que me tocó enfrentar, y que sean significativas para el grupo de educandos.

La responsabilidad era grande ya que cumplía con dos cargos. Por un lado, la gestión administrativas acerca de la dirección de la Institución y el grado que me tocó (Directora con Grado). La 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 Ismael Belén), 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 para equipamiento institucional, y así, a fuerza de trámites y pidiendo a uno y a otro se logra construir el comedor, la dirección, los baños y un aula más, ya que al hacerme cargo de la Escuela de Abra del Sauce, sólo tenía dos aulas precarias, una pieza para docente y la cocina, con baños de letrina.

Es importante destacar que se debe trabajar en equipo, todos los docentes que están involucrados, ya que esto hace que se superen muchas necesidades. Gracias a Dios tuve a cargo docentes comprometidos, que colaboraron en todo, sin mirar horarios ni especular trabajo. Así se logró construir el Invernadero. La escuela era de jornada simple pero trabajábamos todo el día, pues siempre había algo para hacer extra-escolarmente.

Anécdotas. Tengo muchas, pues como yo me trasladaba con mis hijos (en ese entonces eran cuatro y unita en la panza), cada viaje que hacía era una aventura diferente, a veces nos agarraba el granizo, otras la lluvia, otras el viento, la nieve, la neblina, así eran los viajes, nunca igual.

Recuerdo que una vez, allá por el año 1995 creo, en uno de esos viajes que realizaba con mi familia a la escuela (mi esposo siempre me acompañaba, me dejaba y se volvía a Salta) llevábamos a la Supervisora de Zona Silvia Soruco. Cuando llegamos al cerro donde teníamos que dejar la camioneta. Luego de aproximadamente nueve horas de viaje desde Salta hasta donde dejábamos la camioneta para iniciar el camino de herradura, nos recibió un viento que no se podía ni caminar.

La Supervisora bajó a Vizcarra, un lugar que quedaba a cuatro horas para el otro lado de donde bajábamos y nosotros nos dirigimos a la Escuela [a]donde debíamos caminar seis horas. El viento nos empujaba terriblemente. Mi esposos dejó la camioneta pegada a un precario refugio de los lugareños, construido por pircas de piedra. Nos dispusimos a bajar a la escuela. Todo ese día corría un viento insoportable. Mientras tanto la Supervisora ya estaba en camino hacia nuestra escuela. Nosotros luchábamos para que el viento no nos lleve los techos. Esa noche no dormimos en toda la noche. La Supervisora llegó tarde y estaba tan preocupada que nos pidió que durmiéramos con ella en el mismo cuarto.

Tiramos los colchones en el piso y mi esposo, mis hijos y yo nos acostamos en la piecita donde la habíamos ubicado a la Supervisora. Los techos se suspendían para arriba y volvían a caer. Toda la noche rezamos y no dejamos de mirar el techo iluminando con la linterna. Así pasamos esa noche.

Al otro día estaba tan tranquilo el tiempo que nos parecía increíble lo que habíamos vivido.

Bueno, la Supervisora esa mañana se dispuso a observar y controlar toda la documentación, charlar con los niños y darnos asesoramiento pedagógico y administrativo. Luego de realizar todo su trabajo se preparó para el regreso, junto con mi esposo que tenía que regresar a Salta. No se imaginaban la sorpresa que iban a tener en el cerro.

Teníamos una camioneta con cúpula. En ella dejábamos la rueda de auxilio, la caja de herramientas y todos los utensilios necesarios para cualquier problemita que tuviéramos en el camino, como herramienta (pala, pico, etc.).

Cuando llegaron al cerro, la camioneta estaba completamente desmantelada, los cables de luz cortados, la cúpula apenas se dejaba ver en un precipicio que nadie se animaría a bajar. [De] la rueda de auxilio ni rastros, y de las herramientas, menos. El viento había hecho estragos con ella.

Hasta hoy, no tengo la menor idea cómo hizo mi marido para hacer funcionar la camioneta y dar el regreso a Salta, junto con la Supervisora. Pero él lo hizo y llegaron sanos y salvos a Salta.

Qué aventura! Sólo Dios sabe las experiencias vividas en esos cerros y en esa inmensidad.

La experiencia de hoy:

Hoy, un día común de mi vida lo inicio a hs. 7:00, en una escuela de modalidad Albergue, así que compartimos de Lunes a Viernes con los niños.

Despierto a los niños, rezamos, comentamos a nuestros niños y nos dirigimos a la higiene personal. A hs. 8:15 se toca el primer llamado, tres campanadas. Ya los niños albergados están listos con sus útiles y delantal y las camas acomodadas. Se controla a los albergues, bien barridos y tendidas bien las camas. Siempre los niños, rotan turnos.

A hs. 8:30 se toca la campana de entrada, se forma. izamos el pabellón nacional y entonamos el Aurora. Rezamos con todos los alumnos (albergados y caseños), pasamos a desayunar y luego iniciamos con las tareas áulicas.

Particularmente este año tengo a cargo el 4º y 5º Años y mientras ellos desayunan preparo el Libro de Firmas, Registros de Grado para pasar a los docentes. También el Cuaderno de Notificaciones por sí hay algo que notificar.

Entre las 7:00 y las 8:15 cada docente con un grupo de alumnos se encarga de: dar de comer a los chanchos, dar de comer a los conejos, regar las verduras de la huerta y el Invernadero, regar los árboles (cuando llueve esto no se hace). Cada niño es padrino de un árbol.

Personalmente pienso que los tiempos, cada docente debe marcarlos respetando siempre los tiempos de los niños. Por lo tanto, en reunión de personal acordamos no cortar tanto dos horas sino trabajar por módulo y darles 30 'de descanso, de 10:30 11:00 hs. De esta manera el niño (que juega al fútbol o al volley) puede organizar sus tiempos para el juego.

Los docentes lo ocupamos para utilizar el juego como instrumento de evaluación. Se puede observar en el niño la destreza, cómo se organiza, respeto por el "otro", por los tiempos, los turnos, etc.

Algunos niños, los más pequeños, se encargan de hacer pastas a los conejos.

De hs. 11:00 a 12:30 continuamos con el trabajo pedagógico. A veces con Talleres (Juguemos con el almacén, Acomodamos la Biblioteca, Arreglamos el Museo, Realizamos cálculo matemático, mediciones, escribimos consignas, distribuimos roles y responsabilidades, armamos objetos, elaboramos cuentos, etc.). Depende del área que toca trabajar.

En este ciclo se trabaja mucho con el área de Ciencias Sociales para integrarla a las otras áreas. El área de Ciencias Naturales y Tecnología con Matemáticas se afianza con los trabajos que realizan en la huerta y el Invernadero. También en el Taller de Costura y Tejidos, la Granja y otros proyectos que se desarrollan en este período y que responden a los contenidos de la caja curricular.

A hs. 11:30 se almuerza.

A hs. 13:00 se realiza un descanso para iniciar a hs. 14:00 nuevamente con tareas pedagógicas.

A hs. 17:00 meriendan, luego realizan las últimas actividades, antes de despedir, a hs. 18:00 a los alumnos caseños (niños de Jornada Completa).

Luego despachar a los niños de Jornada Completa se comienza a trabajar con los Talleres de Albergue, con los alumnos albergados: Proyecto Tiempo-Hogar, Proyecto Huerta-Invernadero, Taller de Costura y Tejido, Taller de Reciclemos lo reciclable.

Además de las tareas de los albergados, ya que no tenemos personal de ordenanza (sólo tenemos una cocinera), por lo tanto, todos limpiamos la escuela. Mantenemos el precario edificio escolar. Hachamos leña, juntamos el agua para clorar, desinfectamos, etc.

A hs. 20:00 se cena, se prepara la tarea para el otro día y a hs. 21:00 se los lleva a dormir (horario de invierno, pues hace mucho frío por la noche).

Los docentes nos reunimos a hs. 21:00 hasta las 23:00 para organizar la tarea del otro día y para observar proyectos áulicos e intercambiar y relacionar contenidos y estrategias metodológicas.

Nada que ver el trabajo pedagógico como a mí me enseñaron. Ahora el niño tiene mucho más libertad para expresarse, desarrollar su creatividad, ampliar su espectro socio-cultural. El docente, considero que es orientador de sus aprendizajes. Se trabaja mucho con la investigación, obligando al niño a leer y curiosear.

Personalmente pienso que el docente es una persona que enseña y aprende. Por lo menos acá en el campo, día a día uno aprende de los niños y los niños aprenden de nosotros.

Cuando chica pensaba que la maestra era la que todo lo sabía, la que nunca se equivocaba, la dueña de la Verdad.

Hoy la experiencia me dice que la maestra es un ser humano capaz de dar todo de sí para compartirlo con sus pares y en constante evolución de lo que puede ofrecerle el entorno y la experiencia de trabajo.

Historia de la Escuela de El Porongal:

La Escuela de El Porongal (según los libros) se creó en el año 1960 por iniciativa de la comunidad. Esta localidad está ubicada en el extremo este de la cabecera del Departamento, colindando con el Baritú, a dos días de Iruya. En esa época funcionaba en una precaria casa cedida por el Sr. Gerónimo Mamani, inaugurando la Escuela el Director Isac Zenardo. Luego le siguieron los docentes Mario Navarro, Blanca Figueroa, Humberto Quintana y esposa. Por último, quien fuera suspendido en sus funciones y por ende se clausura la Escuela desde 1972 a Julio de 1978.

En Julio de 1978 se hace cargo Alejandro Quiroga, quien reabre la escuela hasta 1980.

Desde 1980 a 1988 no se sabe de los docentes que pasaron por ella. Se hace cargo en 1988 el docente Juan Chambí, quien permuta en 1990 con un matrimonio y sus dos hijitas de 2 y 5 años, quienes se trasladan realizando esta larga travesía hasta El Porongal.

En 1933, ya con 33 años de vida, continúa en las mismas condiciones de precariedad y con las necesidades sin solucionar. A lo largo de la Dirección estaban Ramón O. Barrientos, quien, a mediados del período lectivo permuta con la Sra. Zaira Bailón de Reguilón, quien se traslada con su esposo y permaneciendo en esta escuela 2 años, hasta que permuta con el Sr. Moisés

Gutiérrez, en Agosto/95. En 1999, por razones económicas, me trasladan a este Albergue, desplazando al docente M. Gutiérrez, Maestro Titular. Y hoy 2001 continúo en ella.

Aparentemente los docentes fueron muchos los que pasaron por El Porongal, pero pareciera que no se podían adaptar o tal vez las necesidades y el aislamiento los hacía abandonar, pues la mayoría permutaba.

Me hago cargo de la institución en 10 de Febrero, fecha en que yo me debía trasladar. En esa época no se puede entrar por la crecida de los ríos.

Yo debía entregar la Escuela de Abra del Sauce al docente que se haría cargo de ella, y luego trasladarme al Porongal para hacerme cargo de la Dirección. Esto lo debía hacer hasta el 10 de Febrero, pues eso era lo que exigía la notificación de traslado. Por lo tanto inicié mi rally el día 6 de Febrero desde Salta y dejando esta vez todos mis hijos, sólo me acompañó mi esposo. El día 8 de Febrero llegué a los cerros de Abra del Sauce y entregué la Escuela. El día 9 a la madrugada partimos de Abra del Sauce atravesando cerros y más cerros hasta llegar a la playa (lo que se dice bajar hasta el río San Pedro, que viene de Nazareno). Esto lo hicimos caminando aproximadamente 8 horas. Debíamos cruzar el río para dirigirnos a La Mesada (una localidad cercana a Aguanita, adonde debíamos llegar) con mucho cuidado ya que es muy peligroso en esta época, por el caudal que trae y a cada paso arriesgábamos la vida. Gracias a Dios pudimos cruzar el río y empezamos a subir el cerro, en cuya cumbre está La Mesada. También nos acompañaba una Maestra que había sido trasladada al Porongal como docente del 2º Ciclo. Llegamos a La Mesada casi sin aliento aproximadamente a hs. 17:00. Tratamos de buscar una montura pues ya no tenía fuerzas para caminar y todavía nos faltaba una jornada para llegar a Aguanita, paraje en donde esta comunidad de El Porongal vive en verano, pues el Porongal en esta época es muy inhóspito, por las permanentes lluvias que azotan.

Conseguimos que nos albergara un Señor quien nos ofreció una montura. Y ahí nos dirigimos acompañados con este guía y su montura. Ya no dábamos más. Mi esposo se enfermó en el camino (pienso por el esfuerzo). La docente que nos acompañaba también cada vez caminaba más lento. Seguíamos ascendiendo esos solitarios cerros y por fin, el día 10 de Febrero a hs. 20:00 hicimos toma de posesión del cargo, luego de una terrible odisea de cuatro días de camino. Por sendas de herradura, precipicios y alturas de hasta casi 5.000 m.

Llegamos a Aguanita. La escuela allí consta de una pequeña cocinita, dos piezas que funcionan como aulas y una letrina. Esa es toda la Escuela que me esperaba.

Como el maestro que estaba a cargo de la Dirección no había llegado, justificándose por intransitabilidad de los caminos, aunque a mí no me perdonaron pues debía llegar sí o sí hasta el 10 de Febrero o quedaba sin el cargo, nos tuvimos que resguardar en un vecino cercano (Don Juan Mamani), quien nos dio de comer y cama para descansar.

El día 22 de Febrero ya estuvimos dando clase con los elementos que teníamos.

La llegada a esta escuela fue para mí muy duro desde el punto de vista geográfico, inclemencias del tiempo y adversidad entre los colegas, ya que venía a desplazar a un colega quien parecía ser un caudillo en la comunidad, por lo tanto fue luchar contra todas estas adversidades.

Esto me hizo replantear mis capacidades, mi temple y mi postura. Pues en toda mi carrera docente no había vivido hasta ahora tantas negatividades, egoísmos y falta de respeto. Pero como dice el dicho, "no hay mal que dure cien años" y hoy, luego de 3 años, puedo decir que logré nuevamente conseguir un equipo docente, una comunidad comprometida y con ellos empezamos a caminar nuevamente por la senda de la superación, esforzándonos para salvar distancias, luchando para palear necesidades.

Pedagógicamente: los alumnos trabajan cordialmente, asesorados por los docentes realizan proyectos, llevan adelante talleres.

En la gestión: se consiguió la construcción de otra aula y dormitorio para docente en Aguanitas.

En Porongal: 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), equipamiento (mobiliario, vajillas, útiles). Creo que en Abril/02 se inicia la obra de la nueva escuela de El Porongal, a través del proyecto de Escuelas Prioritarias, del ex Plan social de la Nación.

Si este anhelo llega a concluirse luego de 42 años, entonces sí podré decir que algo hice por mis niños de El Porongal, que tanto lo necesitan. Y también diría que el gobierno está conmigo, colaborando con esta gestión. Porque todo lo que gestioné, gracias a Dios lo logré en su mayoría (mobiliario, ropería, vajilla, batería, cemento, cocinera). Sólo me falta conseguir la designación de un ordenanza, un maestro especial, y la construcción de la Escuela. Tengo fe que lo voy a lograr, sólo hay que golpear puertas y si unas se cierran, otras se abrirán.

Finalmente quiero expresar que si tuviera la oportunidad de volver a empezar, sería docente de nuevo, porque es acá en donde uno puede valorar lo que Dios nos ofrecerá para emprender este camino, que no es fácil, pero que nos hace sentir útiles a cada paso.

Es hermoso saber que nuestra tarea pedagógica la realizamos por y para un niño feliz.

Profesora Chaile: ruego a Ud. primeramente me disculpe por la letra, los tachones y los posibles errores ortográficos.

Luego también la expresión, pues lo hice lo más sintético que pude, pues quiero que le llegue pronto esta segunda parte y estoy aprovechando que el viernes van los Jubilados, y allí le enviaré esta parte.

Mi esposo le hará llegar.

Espero le sirva de algo y si algún día tengo la oportunidad de conocerla, podríamos charlar con más detalle.

Desde ya le agradezco el que me haya tenido en cuenta para su trabajo y me despido de Ud. con el mayor respeto.

Alicia Barrios de Aguirre
Escuela N° 4120 El Porongal

TESTIMONIO N° 2

FECHA: 06 de Octubre de 2001

TESTIMONIO DE: Marta

CARGO O FUNCION: Directora de Escuela de Educación Básica

LOCALIDAD: Isonza, San Carlos

- **Presento a la Sra. Marta, docente de la Escuela de Isonza, Departamento San Carlos, en la Provincia de Salta. Buenas tardes, Sra. Marta.**
- Buenas tardes, Profesora.
- **Aquí estamos para referirnos a su historia de vida profesional, ya que ha sido Ud. considerada como dueña de una relevante trayectoria profesional por la Sra. Supervisora y nos pareció que nos puede brindar interesantes elementos de su Formación Docente Inicial, luego de su trayectoria laboral y -finalmente- de los actuales momentos y circunstancias. A propósito Sra. Marta, si nos ubica un poquito respecto a Isonza.**
- El paraje de Isonza está ubicado en la localidad de Amblayo, Departamento San Carlos, a 130 km. de la ciudad de Salta, a una altura de 3.000 km. sobre el nivel del mar, con un clima caracterizado por la aridez, el frío. La escuela es de las primeras que creó la Nación, como "escuela albergue".
- **Cuántos niños tiene la escolita?**
- En la actualidad contamos con cuarenta y siete alumnos, desde el Nivel Inicial al Séptimo Año de la EGB.
- **Y la comunidad?**
- Bueno, 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 se dedica al pastoreo, a la cría de ganado caprino...?**
- 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.
- **Señora: y entonces, cómo llega a la canasta familiar o a los alimentos y demás, o Ud. lleva desde Salta para Ud. y para la "escuela albergue" también?.**

- Para la "escuela albergue" traslado desde la ciudad de Salta, mediante un transporte privado que tratamos entre los papás de pagar, porque aquí nos dan el comedor escolar pero no se hacen cargo del transporte para que llegue la mercadería allá. En cuanto a la comunidad, entran algunos vendedores ambulantes, gente del lugar, dueño de la finca, y bueno, allá el poblador carece de dinero, lo poco que ellos producen (la papita, el quesito, la zanahoria, el zapallo) lo utilizan para hacer trueque. El cuero de oveja, la lana, y de esa forma vive la comunidad.
- **En cuanto a las vías de acceso y cómo llega Ud. a la comunidad, a la escuela?.**
- Para llegar a la escuela también tengo que hacerlo a través de un transporte privado. El ómnibus que recorre la Ruta que va a Cachi nos deja -desde la ruta a la escuela- a 30 km. El docente que no puede pagarse un medio para llegar tiene que hacerlo caminando.
- **Y para salir, lo mismo?.**
- Para salir, lo mismo.
- **Y en cuanto al lugar donde está enclavada la escuela, que ya lo vamos a acompañar con una fotografía, y con la fotografía de los niños...Para tener una pintura suya, Sra. Marta.**
- 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.
- **Gracias Sra. Marta. Bueno, ya que nos han pintado tan bonito su escuela y su comunidad, queríamos ahora solicitarle que comencemos a relatar su historia de formación y luego de vida profesional laboral, desde los momentos en que Ud. se inicia, Sra. Marta. Todo su recuerdo y todo su relato.**
- Bien, yo vengo de una familia de docentes. Por lo tanto, desde muy niña ya me habían formado pensando en que "iba a ser maestra". Es así que crecí con mis abuelos en Santa María, en la Provincia de Catamarca. Una vez terminada la escuela primaria me mandaron a estudiar a la ciudad de Salta. Aquí inicié mis primeros estudios en el Colegio Nacional "Manuel Antonio de Castro". Cursé hasta el 3º Año y luego ingresé en la Escuela Normal. En la Escuela Normal "Gral. Manuel Belgrano" de Salta me recibí en el año 1968.
- Desde allí, una vez recibida, comenzaron las clases en el mes de marzo de 1969 y comencé a buscar trabajo como docente. Así que, en esa época existía Supervisión de Escuelas Nacionales, estando como Inspector General el Sr. Marcelino Avendaño. Así que, a los dieciocho años me entrevisté con él, por primera vez, para conseguir trabajo. Y bueno, buscando, buscando, yo todos los días buscaba, quería trabajar. Quería trabajar y quería trabajar en la campaña. Fue así que en el mes de Junio me designaron como docente en una escuelita del Crestón, en el Departamento Guachipas. El lugar se llamaba La Bodega, en una escuelita de zona inhóspita.

- Bueno, traté de hacer las conexiones con las personas de la zona, también en una finca y llegué allí a través de un Sr. de apellido Oliver, que en ese tiempo atendía la finca allí en La Bodega.
- **Sra. Marta, Ud. recuerda que su preparación en la Escuela Normal fue favorable, fue positivo, le dejó una buena preparación, le parece?.**
- Bueno, para aquellos momentos diría que sí. Comparando con cómo tenemos que desempeñarnos ahora y trabajar y más con 3º Ciclo, tengo que estudiar de nuevo (se ríe).
- **Qué recuerda de aquella formación en la Normal. Qué le trae la imagen de la época de estudios para ser maestra?.**
- La Práctica de la Enseñanza. Teníamos una Profesora, la Sra. de Cornejo, muy exigente, muy exigente. En el 5º Año prácticamente el año fue para hacer prácticas docentes. Las hacíamos en la Escuela Normal y también en las escuelas de los alrededores. Pero siempre con la experiencia de acá de la ciudad, no con la experiencia de la campaña.
- **Entonces cuando Ud. llegó al Crestón-La Bodeguita, la faltaba algo.**
- Sí. Faltaba algo Tal es así que llegué a una escuelita donde había una Directora y -claro- yo me había preparado con un determinado método. Cuando llego allá -porque yo llegué en el mes de junio- estaba aplicando, en el Primer Grado, el Método Natural Italiano. No me lo habían enseñado en la Escuela Normal. Entonces, me vi en figurillas, porque la Directora, muy autoritaria, me exigía continuar con el método que ella aplicaba, que estaba aplicando en ese momento. Así es que tuve que venir y, bueno, busqué referencias en las distintas escuelas aquí en Capital y una maestra -sin conocerme- de la Escuela Urquiza, me ayudó. Y es así que yo logré aprender el Método Natural Italiano para aplicarlo en la escuela.
- **Entonces, parecería que la Escuela Normal estaba un poco menos adelantada de lo que estaba haciendo la Directora en la ruralidad. La Escuela Normal, quiero decir, si no le habían enseñado el método.**
- Yo creería que sí. A mí me enseñaron el método global, el método silábico, pero no el Natural Italiano. Y ya lo aplicaba la Directora en esa escuela.
- **Entonces, había que ponerse un poco al día con la Directora y su exigencia.**
- Y es más. Yo llegué a la escuela 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...
- **En ese sentido, las directoras de aquella época eran de un perfil bien definido, no?.**
- Sí, bien definido.

- **Era la época de las directoras.**
- Como que también era la época de *los docentes*. Porque en realidad se los tenía más en consideración. El maestro era *el maestro*.
- **Esto ha ido cambiando. Recuerda sus niños allí en El Crestón?.**
- Sí los recuerdo. Me entregaron un Primer, Segundo, Tercer y Cuarto Grados. Todos chiquitos y yo también era chiquita (ríe). Pero bueno, yo creo que la Directora trató de darme esos chiquitos porque yo era chiquita también. Sí, muy calladitos, muy introvertidos, temerosos.
- **Le impactó la infraestructura de la escuela donde tenía que trabajar, o dado que venía de familia docente, podía reconocer ese ambiente?.**
- Sí me impactó. Era una escuela rancho muy pobre, muy pobre. Los chiquitos llegaban a la escuela y para hacerse el desayuno tenía que hacerse sobre el fogón, inclusive no tenía techo, parecía una tapera. Tuve que dar clases, tenía un aula dividida en dos y allí tenía que dar clase y dormir.
- **Iba y volvía una vez los fines de semana, o no podía volver Marta?.**
- No podía volver, salvo una vez al mes cuando el dueño de la finca iba y volvía y me podía traer.
- **Y de ahí cómo continúa su experiencia laboral?**
- En esta escuelita trabajé un año y medio. Y bueno, como ya tenía docentes en la familia y sabía el movimiento de ellos, me resultaba muy autoritaria la Directora. Yo no podía hacer nada, inclusive ni siquiera trazar una línea si ella no me decía con qué color tenía que hacerlo. Entonces no aceptaba eso y ya tenía en mente tratar de buscar y de ir a otra escuela, donde yo pudiera, bueno, aplicar lo que yo sabía y como yo quería hacerlo.
- **Tener más libertad.**
- Sí. Inclusive nos condicionaba mucho con los chicos. Había que enseñarles lo que ella imponía que se enseñe, no había que salir de allí. Muy, muy autoritaria la Directora que me tocó, así que trabajé un año y medio y vine a la Provincia. Ya estaba inscripta allí para ver si me designaban en otro lado. Y me designaron como Suplente en la Escuela Bernardo O'Higgins de Caipe, Departamento Los Andes.
- Bueno, la experiencia ésta fue más impactante, no tanto por lo que me iba sino por lo que el Consejo General de Educación en esa época mandaba a los docentes pero no les decía adónde iban. Entonces, bueno, me dijeron que iba a la Cordillera y suponía que era un lugar frío, pero realmente, cuando llegué allá no podía creer donde estaba. Estaba en las terribles

alturas. Llegué allá, todo nevado, la nevada alrededor de 5 metros. En un tren en que viajé casi setenta y dos horas para llegar. Terrible...

- **Eso fue en Marzo, Abril.**
- No, fue... yo había trabajado un año y medio le decía en la escuelita de acá y fue a mediados de agosto en que me designaron en la escuela esta.
- **O sea que la experiencia volvió a ser dura. por lo menos en la infraestructura.**
- No, el tema mío fue la distancia. Gracias a Dios llegué a un lugar donde la escuelita pertenecía a la Dirección General de Fabricaciones Militares. La infraestructura era mucho mejor de la que tuvimos acá en la escuela de La Bodega. Mucho mejor, con comodidad para el docente, el dormitorio bien instalado, con estufa, la leña (que nos la entregaban toda hachadita), tenía la cama dormir, el agua, todo adentro, a través de cañerías, todo muy bien instalado.
- **En cuanto al aula para los niños?**
- Tenía el aula para los niños, todo equipado, con pizarrón, con mapas, muy bien instalado.
- **Y estos niños de dónde venían?.**
- Estos niños vivan allí, en la localidad de Caipe estaba el ferrocarril del tren a Socompa. Allí había un jefe de ferrocarril, con su esposa y la gente que trabajaba en el ferrocarril, operarios, tenían sus hijitos para ir a esa escuela. Después había también operarios que trabajaban en el cargamento de azufre a los vagones que transportaban, este azufre venía de mina La Casualidad, donde estaba la azufrera. Allí también había niños. Bueno, tuve veintidós alumnos en la escuelita, también desde Jardín de Infantes, porque los papás ya querían que tuvieran Jardín. Así que atendía a los chiquitos desde Jardín hasta Séptimo Grado.
- **Bastante.**
- Sí, los tenía repartidos, dos, tres, cuatro.
- **Único personal, Ud.?. O había otro personal?.**
- Unicoi personal.
- **Los Andes, el Departamento Los Andes, colinda en nuestra provincia con Chile y es una zona de mucha altura y zona de cordillera.**
- Exacto, sí, porque llegamos casi a los cinco mil metros de altura.
- **Casi a los cinco mil metros. Y Ud. considera que tuvo acierto en su desempeño, Marta?.**

- Considero que tuve acierto. Por eso digo, el docente es el que se tiene que adaptar a los lugares donde vamos, donde nadie nos llama, nosotros vamos porque así tomamos la decisión. Entonces traté de comunicarme con la comunidad, de ver sus expectativas, sus necesidades, y me apoyaron, me ayudaron. Yo era muy joven. Tuve la ayuda de la Dirección General de Fabricaciones Militares, que no nos hacía faltar nada, teníamos todo, a nivel alimentación, a nivel comodidad para estar bien por el frío. No nos faltaba nada, o sea que trabajé bien en esa escuelita. Pero allí me sentía sola, en el sentido que no tenía pares para interactuar.
- **Marta, en cuanto al estilo con que Ud. trabajaba. Ud. puede decir que ya en esa época Ud. puede decir que ya comenzó a perfilarse como una docente que le interesaba la metodología, el contenido, la relación con la comunidad, o era una mezcla de todo, porque las circunstancias así lo exigían.**
- 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 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. El grado era para mí fundamental. Y el Séptimo, que es el que se iba a ir. Y después trataba de buscar estrategias, formas de trabajar. Yo estaba todo el día trabajando. Para mí era algo así importante, porque inclusive me había comprometido con la catequesis también. Llegaba el Padre allí una sola vez al año para dar las comuniones. Entonces estaba todo el día trabajando con los chicos y como los chicos estaban cerca de la escuela, así que ellos todos los días entraban y salían de la escuela. Y seguía trabajando así.
- **Recibió visita de Supervisión?. Ud. recuerda, yo sé que hace bastante tiempo, pero...**
- En ese tiempo, desde Agosto a Diciembre que estuve allí no me visitó ningún Supervisor.
- **Solita.**
- Solita.
- **Pero, estaba la comunidad y estaba Fabricaciones Militares.**
- Bueno, Fabricaciones Militares estaba 70 Km. Estaban en Mina La Casualidad, pero ellos tenían cuidado porque esta escuela, el edificio les pertenecía a ellos, trataban de mantenerlo siempre bien.
- **Y al año siguiente, Marta, cómo sigue su trayectoria?.**

- Al año siguiente yo había analizado todo, me sentía sola en la escuela, no me gustaba trabajar así, sola, yo sentía la necesidad de tener compañeros, porque a veces uno en el trabajo necesitaba algo y dice "con quién lo consulto?", "cómo lo hago?", "esto no lo sé hacer". No tenía con quién resolver aquellas situaciones. Entonces, al año siguiente volví a la Nación, porque en Mina La Casualidad hay una escuela más grande, donde había más docentes, había más gente. Entonces pedí que me designaran en Mina La Casualidad.
- **Más arriba y más alto.**
- Setenta kilómetros más allá. Y, bueno, fue así que me designaron en Mina La Casualidad como maestra. Y allí también, el edificio pertenecía a Fabricaciones. Lo bueno es que no le faltaba nada a los chicos y el docente estaba allí únicamente para trabajar, en su función. Y bueno, allí estuve siete años.
- **Lo recuerda como una linda experiencia.**
- Sí la recuerdo como una linda experiencia. Trabajamos, hicimos una mapoteca, una biblioteca donde Fabricaciones todos los meses nos mandaba las revistas, El Antejito por ejemplo, era una revista que no faltaba en la escuela, los libros, los mapas. Teníamos todo, todo. Así que el docente que llegaba allí se tenía que dedicar pura y exclusivamente a su función. Cuando yo llegué allí me tocó un Primer Grado con cincuenta y dos alumnos. Muchísimos. Me tocó también un buen Director. El tenía dirección libre, trabajábamos cinco docentes y hacía notas pidiendo que le desdoblaran el Primer Grado. Y no conseguíamos. Y ese año trabajé con cincuenta y dos alumnos.
- **Muchísimos. Solita. La ventaja es que el niño, si bien es inquieto como todo niño, es más obediente o era más obediente.**
- Sí, yo a veces, no es por alabarme pero creo que he tenido un buen manejo con los chicos. Me gustaban siempre los más chiquitos. Y el Director ese año finalicé y me puso Muy Bueno el concepto. Así que, yo recuerdo haber trabajado con los chicos y haber aplicado ese Método Natural Italiano que no lo sabía cuando empecé a trabajar, "de maravillas", porque después ya me entusiasmé y vine acá a hacer los cursos con la fundadora del método, la Sra. de Troglieri. Y ella contaba muchas experiencias, las cuales yo ya había vivido aplicando ese método. Así que, bueno ya fue mejor.
- **-Ya se fue preparando mejor Ud. Lo primero fue medio shockeante. Si Ud. mira desde los siete años en que estuvo en La Casualidad, para la formación que recibió en la Normal, nota que -si lo puede recordar- también hay cosas que le debió haber dado y no la preparó?.**
- Sí, el trabajo con los Plurigrados.
- **Fundamental.**

- Sí, fundamental. Y hasta inclusive hasta ahora digo yo. Hay cursos de perfeccionamiento pero ninguno toca el trabajar 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...
- **Los saberes de la práctica, eso es lo que está ausente de la Formación y del Perfeccionamiento. Claro, sobre todo para nuestras comunidades rurales, que trabajamos con el Pulir-grado.**
- Sí, a Ud. le dicen “use tarjeta, use esto, use aquello, use así, use asado”, pero Ud. ya ahí parado ahí al frente, bueno. Ahora, con el tema de la Ley Federal de Educación hay que crear a los chicos autónomos. Y es lo que estoy tratando de hacer en mi escuela.
- **A ver, para llegar a su escuelita de Izonza actual, todavía nos falta un trecho de su experiencia, Marta? De Mina La Casualidad adónde vamos?**
- De Mina La Casualidad dado que se cerró la Mina, terminaron los trabajos allá, de la Azufrera y bueno, me vine a Salta, de acá...
- **Ya casada Ud.**
- En Mina La Casualidad formalicé mi matrimonio.
- **Ah!!. Fue doblemente productivo (risas)**
- Sí, (risas). Me casé, bueno, tuve mis hijos acá en Salta, pero los críe en Mina La Casualidad hasta los cinco añitos. Y de allí nos vinimos acá a la ciudad, y de acá me designaron para trabajar en la escuelita de Agua Negra, Departamento Chicoana. Y también llegué a una escuelita rancho, me impactó mucho la pobreza. A pesar de haber estado en plena Cordillera de los Andes, no había visto tanta pobreza como había en Chicoana. Machismo pobreza.
- Me desarmaba, llevaba cosas, compraba con mi sueldito compraba cosas para los niños, las zapatillas, porque había chicos que iban descalzos y es frío, en pleno invierno. Era terrible, se me partía el corazón. No podía darle solución al tema. Entonces mi esposo había pasado a trabajar ya a Mina Tincalayu. El no quería que nos fuésemos ya a la Mina. Decía, "no quédense ya para ubicarse aquí en la ciudad". Y yo logré estar un año. Y dije: es desesperante, no puedo resolver la situación de los chicos y eso me partía el alma, porque Ud. cómo va a dar clase a un niño que está con frío, con hambre. Es fundamental, un niño tiene que estar alimentado bien para poder aprender.
- **No tenía comedor escolar?.**
- Nos daban para el mate cocido. Era un mate cocido y nada más. Como era jornada simple...
- **Ahí hacía de Lunes a Viernes, Marta?.**
- De Lunes a Viernes.

- **Es decir que la Escuela Normal no prepara para trabajar con la pobreza.**
- No, no me prepara.
- **Y la pobreza existe.**
- 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...
- **Decíamos entonces que el tema de la pobreza, del pluri-grado, de la desolación, son carencias en el tratamiento de los estudios del magisterio.**
- Sí.
- **Y sin embargo es la realidad...**
- Que se vive.
- **Que se vive. Aguanta Ud. allí un año Marta. Y regresa ...**
- A Mina Tincalayu.
- **Mina Tincalayu también está situada en los Andes y también en el circuito minero de la Provincia.**
- Sí. También llegué 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, conseguí que se hiciera un edificio nuevo. Después la empresa comenzó a ayudarnos con todo. Los chicos, hijos de los mineros asistían a esa escuela. Traté de incentivarlos porque no había habido trayectoria de que hayan seguido estudiando. Entonces, en ese primer año en que me tocó Sexto y Séptimo Grados, incentivé muchísimo a los chicos para seguir estudiando. 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.
- **Qué bien!. Y se recibieron los jóvenes.**
- Y después los absorbió la Empresa Minera.
- **Qué lindo!. Marta, qué bonita experiencia!.**
- Sí, muy linda.

- **En esa época que Ud. está describiendo y Ud. que estudió en la Escuela Normal, digamos que tampoco se hablaba de Articulación. Y Ud. articuló.**
- Sí, yo articulé.
- **Sí esa era la experiencia. Porque ahora tenemos Proyecto, Orientación y Tutoría...**
- Exactamente...
- **Pero recién ahora con la Ley Federal. O sea que Ud. lo hizo... De qué época estamos hablando Marta?.**
- Estamos hablando de 1980-81.
- **Qué lindo, veinte años atrás Ud. ya lo estaba haciendo. Es realmente loable.**
- Y es difícil, porque tuve que trabajar, ser mineros, inclusive ellos no pensaban tener una casa, por ejemplo, la casa que les daba la Empresa allí era la casa de ellos; también trabajé con la comunidad para hacerles pensar que no toda la vida les iba a durar ese trabajo, es así que logré que ellos pudieran buscar para hacer una casita en Campo Quijano. Y así, a través de la Empresa hemos logrado en Campo Quijano un barrio para ellos.
- **De los obreros mineros.**
- De los obreros mineros, sí.
- **Ese es otro tema que yo creo que se puede citar como carencia en la Escuela Normal o en los Institutos de Formación.**
- Exactamente.
- **Observar el niño con el cual vamos a trabajar desde el ambiente laboral de la casa, en qué trabaja el papá, la mamá...**
- Y es más, otra cosa, por ejemplo, en la Escuela Normal a mí no me formaron para enseñar a adultos. Y cuando estuve en Mina Tincalayu tuve que enseñarle a los adultos. A un papá de setenta años le enseñé a leer, la Empresa les exigía ir a la escuela, les daban permiso inclusive. Entonces tuve que hacer la escuela de adultos, allí. Tampoco tenía experiencia para trabajar con la gente mayor. Y bueno, "tuve "que darme vueltas" y lo hice. Cuando estuve en Mina Tincalayu también continué con el trabajo de enseñar a adultos.
- **Ud. considera Marta que era: una artesana para enseñar, nació para enseñar, o tuvo que irse que hacerse técnicamente profesional, o era una crítica de su propio trabajo?.** **Qué fue lo que la llevó a inquietarse siempre y a tratar de tener éxito en esta tarea, de hacer "eco" en la comunidad, y de hacer aprender a los niños?.**

- Me gustan mucho los chicos y en los lugares donde yo anduve vi que estos niños estaban "marginados" y necesitaban. Somos seres humanos y yo quería que ellos reflotaran de eso, que salieran, que estudiaran, que hicieran ver a las comunidades donde ellos estaban que ellos también eran capaces. Y que podían conseguirlo. Entonces 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, porque tampoco tuve mucho tiempo para venir de esos lugares a perfeccionarme a la ciudad. Iba perfeccionando mi trabajo a través de lo que yo iba haciendo...
- **A través de la propia práctica.**
- De la propia práctica y de la propia autocrítica que yo me hacía. A veces, cuando no me salían bien las cosas yo decía, "en esto he fallado". Porque me ocurría algo raro. El día que yo no daba bien mi clase yo me sentía como frustrada durante el día. Era algo que me faltaba, que no nos había dado. Y entonces comenzaba a analizarme, porqué me falló esto, porque no me siento conforme con lo que hice. Entonces, pienso que eso era una autocrítica. Y de esta forma fui mejorando, tratando de lograr lo que yo quería para mis niños.
- **- Sí. Marta, y en este sentido, cuándo pasa Ud. a ser directivo y a tener a cargo escuela, lo que ya implica además, la tarea de gestión.**
- Sí, ya en Mina La Casualidad estuve como docente y ya en el año 1977 paso a hacerme cargo de la escuela como Directora, con dirección libre. Entonces ya tenía el manejo de personal. Y en base a todo lo que yo venía haciendo, les exigía a mis docentes trabajar así. Me acuerdo que me mandaron en esa época Bachilleres para trabajar como docentes. Entonces, cuando despachábamos los chicos yo les daba clase a ellas para que vieran cómo tenían que manejar los alumnos. Así que les daba clase. Decía, "bueno, vamos a comenzar con la motivación", porque en ese tiempo -acuérdesse- era el tema de la motivación para los chicos, para empezar una clase. Así que yo les explicaba cómo se hacía una motivación para interesar al alumno, para que comience a trabajar, cómo tenían ellas que hacer didácticamente el trabajo. Y les daba clase a mis docentes, me habían mandado tres bachilleres y les enseñaba cómo tenían que trabajar con los alumnos. Trabajé allí en el '77, '78, y en el '79 ya me vine a Chicoana.
- **De Chicoana se vuelve a Tincalayu.**
- - Me vuelvo a Tincalayu. Allí estuve cuatro años estar frente a pluri-grado y luego ya me tocó estar -de nuevo- frente a la dirección de la escuela. La dirección y el pluri-grado.
- **Pero ya estaba más "asentada" profesionalmente.**
- Ya.

- **-Ya dominaba las distintas situaciones, porque la experiencia me parece que es la que le fue dando la seguridad, no es cierto?.**
- Sí, así que ya en Tincalayu tenía conformada la Comisión Cooperadora, habíamos pensado ya en trabajar para que los chicos salieran de gira, para que los chicos conocieran otros lugares. A mí me inquietaba eso, que el chico no solamente aprende en ese lugar, también aprende saliendo afuera. Y gracias a Dios tuve eco, los papás comenzaron a trabajar en sábados recreativos, recaudábamos fondos, hacíamos rifas, y es así que logramos mandar estos chicos que iban a ir a estudiar a Córdoba, llevarlos para que conozcan. Y así me relacioné con el gremio de mineros y ellos me ayudaron, consiguieron el hotel, y llevamos los chicos a Córdoba. Y allí fuimos a conocer a la Escuela de Minas y todo.
- **Sra. Marta, cuando Ud. va a Izonza, después de la experiencia de Tincalayu, Agua Negra y demás, cómo encuentra la comunidad de Izonza, cómo se relaciona. Y de allí para acá cuál es el crecimiento -si tenemos que hablar de esto- o cuáles son las faltas que todavía hay, en materia de Formación Docente.**
- Bueno, cuando llegué a Izonza tuve otros impactos que me quedaron muy grabados. En primer lugar yo venía de plena cordillera andina e Izonza me parecía que estaba mucho más allá de la Cordillera, por el frío que hacía; llegué a una escuela con un edificio todo hecho de piedras, entré a ponerme en contacto con lo que allí había: niños muy tímidos, se escondían detrás de las puertas, me miraban, asustadizos, no querían hablar; para esto también la escuela era muy lúgubre, oscura; fue un impacto bastante fuerte, y era una "escuela albergue". Anteriormente yo no había trabajado en una "escuela albergue" y recién en este momento yo comenzaba a pensar que tenía que hacerme cargo de toda la situación, porque tenía que cuidar los chicos, tenía que ser la maestra, la mamá en horario de alimentación del niño, tenía que ser la enfermera, el médico en la noche en que los chicos estuvieran enfermos. Y me sentía un poco desprotegida, porque yo -en las otras escuelas- había tenido la ayuda de las empresas que ponían todo y el docente sólo tenía que trabajar con los niños en lo pedagógico. Llegué, reuní a la comunidad. Los chicos se sentían muy desvalorizados, tenían una autoestima muy baja, me decían que ellos eran muy pobres, muy pobres, que no tenían nada, que no podían llevar los útiles escolares, ni un lápiz, que el personal docente anterior les daba todo. Y bueno, yo traté de interiorizarme, de ver el contexto donde ellos vivían, de recabar información, de conversar con los papás. Y, por supuesto, yo ya veía que esta iba a ser una tarea bastante ardua. Ese año se cambiaron todos los docentes, me mandaron una docente nueva, una señora mayor que yo y un agrónomo joven. Éramos jóvenes todos en la escuela, así que teníamos que "empezar de cero". Digo de cero no en cuanto al nivel de los chicos porque sí hubo docentes, seguro que se estaba enseñando, pero -en relación a la escuela de donde yo venía, donde se trabajaba en forma interrelacionada con la comunidad- acá se veía que no había mucha participación. Es así que comenzamos, nos organizamos con los docentes, conversamos, porque -a pesar de ser Directora- yo siempre me he sentido una maestra más. Y a mis docentes nuevos no los conocía, les expliqué mi forma de trabajar y cómo quería que lleváramos adelante porque -desde el momento en que vimos que los chicos eran muy tímidos- sabíamos que nos iba a costar un montón. Pero nosotros teníamos que trabajar en función de esos chicos y ver la mejor manera para que ellos salieran de esa situación de timidez y de esa baja autoestima que tenían. Gracias a Dios

conformamos un equipo de docentes que nos entendimos y pusimos un reglamento para trabajar, ayudándonos, y -sobre todo- respetándonos, porque teníamos un albergue donde -pensábamos- la unión hacía la fuerza y que el ejemplo -sobre todo- nos iba a ayudar a llevar adelante estos cincuenta chicos que recibí yo en la escuela ese año, 1993. Bueno, en reuniones con los papás conversamos, con los niños, les hice ver que porque ellos tenían vergüenza de las cosas que producían. Por ejemplo, para ellos era vergonzoso decir que ellos comían requesón. (la ricota que usamos en la ciudad). Yo les preguntaba que hacía el papá en la casa. Por ejemplo, el curtido del cuero que el papá lo hacía para poder fabricar lazos, carolas, pellones... Ellos tenían vergüenza, escondían la carita y decían que eso nunca habían hecho, que no sabían hacerlo. Entonces, comenzamos con los docentes "que eso era muy valioso", "que todo lo que ellos podían conseguir con el trabajo honesto y -como nosotros decimos- con el "sudor de la frente"- que eso era muy positivo y que era muy bueno". Así comenzamos a trabajar, trabajamos con los papás, los papás se integraron. En principio eran un poquito reticentes, era como que si ellos tuvieran desconfianza del docente nuevo que había llegado. Pasó un mes, dos meses para tratar de reunirnos, tratar con ellos, ver lo que querían respecto a la escuela, ya nos organizamos, vimos las necesidades que había en la escuela, vimos cómo podíamos hacer. Para mí, yo les decía a ellos que una escuela es muy importante si hay alumnos, y muy importante si el papá se compromete, para que podamos llevar adelante y lograr que los chicos, cuando terminen su primaria, puedan seguir estudiando. Porque también ya había hecho un relevamiento para ver en la zona si los chicos egresaban e iban a trabajar, a estudiar, adónde se iban. Porque se nota ya en estos pueblitos que van quedando la gente más vieja y los jóvenes emigraban.

- **Ud. había averiguado que tenía escuela?.**
- La escuela más cerca era la de Payogasta. Inclusive pensaba también (ya me había enterado) que el propio San Carlos tenía un albergue, un secundario. Así hicimos un relevamiento, conversaba con los papás y les decía lo importante que sería que estos chicos en algún momento de su vida pudiéramos decir "se recibió de médico", "está trabajando en Isonza, se recibió -aunque más no sea- de docente" les decía yo, porque -bueno- el docente es una profesión que se necesita aquí en la zona. Comenzamos así a entusiasmarlos, comenzaron a unirse, vinieron, nos ayudaron. Les dije que la carne que utilizamos nosotros para el comedor escolar yo se las iba a comprar a ellos, cosa de que también se vieran beneficiados y puedan disponer de un peso, en fin... para ayudarlos, un zapallo, una verdura que ellos cosecharan. Organizamos también el Invernadero de la escuela ese año y los papás así fueron dando confianza, dando confianza. Con decirle que el antaño pasado trabajamos para comprar a los chicos una computadora. Sí, así tenemos la computadora, los chicos del Tercer Ciclo ya la manejan.
- **Y los papás ven eso. Y no lo pueden creer.**
- Si, inclusive ya tengo chicos que están estudiando aquí en la ciudad. Tengo chicos que también les hice hacer un viaje a Buenos Aires, me relacioné con una escuela de Buenos Aires, la Marcos Sastre, les escribí, hice un proyecto y los llevé a los chicos. Ellos participaron en clase allá en Buenos Aires.

- **Cómo los trataron a estos niñitos nortños?.**
- Nosotras organizamos un Proyecto y nos relacionamos de Directora a Directora. Yo le escribí haciéndoles decir toda la situación de estos niñitos y que yo necesitaba que ellos salieran a conocer lugares de su patria. De allá tuve la suerte que me respondieran que sí. Porque primero los llevé en una gira, hice una nota a través del Ministerio de Educación y conseguí por medio de Nación, un viaje de gira. Después, a los tres años, decidí conectarme con una escuela ya específica. Bueno, los llevamos allá, cada papá de los alumnitos de esa escuela se encargó de llevar un niño a su casa para que durmiera en su casa. Y al otro día los traía a la escuela. Estuvimos dos semanas en Buenos Aires. Allí es donde ellos comenzaron con el manejo de la computadora. La escuela ésta estaba muy bien equipada. Participaron en las clases, todo, con los maestros, allá en la Capital. Estuvimos dos semanas y nos vinimos.
- **Y aprendieron a desenvolverse, Marta?.**
- Aprendieron a desenvolverse, compartieron, los llevaron a pasear, los chicos fueron, vinieron, le digo que ahora Isonza ha cambiado terriblemente. Los chicos son despiertos, no tienen miedo a nadie, trabajan con proyectos, nos integramos con otras escuelas, nos relacionamos con Parque Nacional Los Cardones, van las autoridades del Parque, hicimos un proyecto integrado para cuidar el medio ambiente y para ver el tema de todo lo que hace a la zona. También con la Universidad Nacional de Salta estamos trabajando ahora en un proyectito para organizar el Museo de la Escuela, con piezas que hemos encontrado en la zona, el museo como recurso de aprendizaje. Los papás han logrado -porque tenemos una escuela que en un primer momento la construyeron albergue y con un salón múltiple-. Ese salón múltiple se lo dividió en dos partes para dar clases. Bueno, ahora los papás han trabajado y han logrado el cerramiento de un aula específica para convertirla en aula-laboratorio para el Tercer Ciclo. Por eso le digo yo que cuando uno a estas comunidades las incentiva y les hace ver que todo eso es en beneficio de su hijos, ellos -no sé cómo hacen- pero ellos colaboran con la escuela.
- **Además les debe haber sido sumamente impactante llevar a sus chicos a Buenos Aires dos semanas!.**
- La primera vez viajaron en ómnibus, la segunda vez en avión. Con decirle que una de las nenas cuando salió el avión dijo: "Señorita, qué grande es el mundo!". Es algo que me ha quedado grabado.
- **Qué bonito, Marta. Marta: hasta acá hemos hecho una parte muy, muy importante de su trayectoria laboral. Yo le agradezco la confianza, le agradezco la naturalidad con que lo cuanta. Y, bueno, espero que sigamos en contacto para nuevas oportunidades de reconocer su tan exquisita trayectoria. Muchas Gracias.**
- Perfecto, estoy a su disposición. Yo creo que soy una docente de vocación y cuando Ud. me convocó digo, "bueno, realmente, porque no soy de las personas de contar las cosas. Hay mucha gente que tienen facilidad para sacar un proyecto, por ejemplo cuando nos mandaban la Revista Zona veíamos y... Tengo una compañera que es muy buena para el trabajo y entre

las dos, y entre los tres también (con el maestro agrónomo) leíamos y decíamos: "pero, mirá, si estas cosas las hacemos nosotros también". Pero no tenemos la capacidad de hacerlas conocer, porque hay gente que... bueno.. hace las cosas y sabe darlas a conocer afuera, no?. Pero yo digo nosotros estamos en esta función, hemos elegido esto y tenemos que hacer lo mejor que sea. No hace falta que los demás lo conozcan. Al menos yo me siento satisfecha con lograr que estos chicos, que quizás están en situaciones límites, lleguen a ser algo en el día de mañana.

- **Es que "educación es un servicio" me decía una de las compañeras entrevistadas en la etapa anterior (de la preparación del Doctorado que estoy persiguiendo, Marta). Y yo creo que es un servicio. Pero educación también es crecimiento. Y creo que lo importante de cómo yo he propuesto enfocar esta nueva etapa metodológica de mi trabajo tiene que ver con ubicar docentes que se hayan destacado o por ser resonancia en la área educativa que llevan a cabo. Sea por lo metodológico, el manejo de contenido, el trabajo comunitario, las tres, cuatro, cinco cosas a la vez, pero además con la idea que se conozca, Marta, en las instituciones esta forma de trabajo, esta práctica docente que ... Cuál es el objetivo, que vuelva esta experiencia a las Escuelas y a los Institutos Formadores. Porque como Ud. señalaba, hay carencias en la preparación. Por ejemplo, Ud. me está hablando -en esta nueva etapa de experiencia- la carencia de enseñar el trato con la comunidad, cómo me gano la comunidad?. Porque nosotros técnicamente en el Profesorado decimos: "se hace el diagnóstico". Claro, es muy bonito técnicamente hablando, pero después cuando tengo las personas de carne y hueso, la escuela helada - como Ud. dice- y lúgubre, y los niños con la autoestima por el piso... Nadie me pintó esa situación, nadie me pintó -también en el Profesorado- el sujeto que aprende (como se dice ahora), así, con la autoestima por el piso, y tratando de esconder lo que come, lo que fabrica, el elemento vital, de vida, de su padre y de él.**
- Exactamente.
- **Esto es lo que yo creo son las cosas que tenemos que rescatar de la Formación Docente en la práctica y de la práctica docente, para que los Institutos y nuestras escuelas sean más realistas, pero también más técnicamente preparadas en la enseñanza de los nuevos grupos de docentes. Esta es la idea y con su ayuda ojalá la vamos logrando Marta.**
- Bueno, gracias, espero que esto le sirva

TESTIMONIO N°

TESTIMONIO DE: Isabel

CARGO O FUNCION: Directora de Escuela de Educación Básica

LOCALIDAD: La Puntana, Rivadavia

FECHA: 20 de Octubre de 2001

- **Hoy, 20 de Octubre del año 2001 estamos en La Merced, localidad de la Provincia de Salta. Estamos entrevistando a Isabel. Isabel se desempeña como Directora de la Escuela de La Puntana, Departamento Rivadavia, en la Provincia de Salta. Buenos días, Isabel.**
- Buenos días, Profesora. Vamos a hacer un trabajo, a ver de completar algunas cosas que necesita, con el mayor gusto.
- **Como no, por ejemplo uno de... los comienzos me parece necesario remarcar. Tiene que ver con los estudios suyos para la carrera del Magisterio, dónde los realizó, cuándo, en qué época...**
- Bueno, yo estudié en el Colegio¹ Terciario de El Carril, como Profesora para la Enseñanza Primaria con Orientación Rural. Terminé los estudios en forma irregular, no fueron continuos porque... comencé el Primer Año en el L... de Salta; y por razones de transporte, por el tiempo que uno ocupaba para el viaje, me trasladé a El Carril, que me quedaba más cerca. Entonces, ahí terminé los estudios.
- **Cuándo fue eso Isabel**
- En el '80.
- **Ah!. Ud. estudió en el '80. Hace bastante tiempo, Isabel. T... terminó los estudios de Maestra. Por qué eligió ser Maestra. Cómo venía su actividad laboral o no trabajaba, vio que era necesario, conveniente, retomó un gusto que quedó desde la infancia, cómo fue Isabel?**
- Bueno, 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.
- **Esa fue la motivación básica. Por tanto, Ud. me está hablando ya del énfasis que se puso en su Instituto para perfilar el docente. Eran docentes rurales, entonces.**
- Sí, efectivamente, eran los docentes rurales.
- **Esa fue la motivación básica. Por tanto, Ud. me está hablando ya del énfasis que se puso en su Instituto para perfilar el docente. Eran docentes rurales, entonces.**

¹) Colegio: por Instituto Superior

- En el '81² retomé en El Carril. Yo hice en el '78 en el L... Después dejé dos años y pasé a El Carril.
- **Cómo eran los Profesores, el ambiente, las actividades que realizaba?. Se centraba en E... o se visitaban localidades vecinas?. A ver si nos cuenta un poquito la historia formativa que Ud. recibió.**
- Nosotros, en la parte teórica, la hacíamos en el Colegio que había en EC; después la parte práctica la hacíamos en las localidades, por ejemplo para ver cómo se hacía el dulce, (), como se hacía el chorizo, arrollado, todo lo que es embutido. Y después, como se hacía el dulce de leche, ya nos íbamos a trabajar en las escuelas rurales, para detectar las necesidades de la comunidad escolar.
- **Bien, esto en cuanto a la formación general y en cuanto a la enseñanza de contenidos, se acuerda Ud. en qué se ponía el acento?. O ya se le fue de la memoria?.**
- Se me fue un poco de la memoria. Era... Nos daban, aparte de las materias, formación, charlas con las Profesoras de modo informal, para ver de ir orientando el perfil que ellos buscaban del egresado. Nosotros nos hemos tenido que comprometer y hacer propia la unidad educativa donde nos tocaba ir a trabajar.
- **Ud. se acuerda el nombre del algún profesor/a que la ha formado?**
- **Bueno, está bien. "Se le ha ido" de la mente. Hay otros intereses de por medio, seguramente. Y la Práctica o Residencia, por tanto, no era en E. sino en las escuelas aledañas o vecinas?.**
- Efectivamente, las Prácticas se hacían en las escuelas vecinas. Me hicieron hacer aquí, en La Merced, frente a mi casa. Entonces, ahí trabajábamos en el Tercer Ciclo, con Trabajos-Talleres, siempre el trabajo-taller.
- **Y la venía a visitar la Profesora de la Práctica y a seguirla, supongo.**
- Sí, ese seguimiento hacían a todas las alumnas. En primer momento, la primera práctica estuvo la Profesora. Y nos acompañó en todo momento. A la finalización de cada clase nos decía los errores que teníamos y cómo teníamos que perfeccionarnos en las próximas clases que hagamos.
- **Si Ud., hoy, que ya tiene su experiencia profesional, y en un medio rural tan marcado, como es estar en La Puntana-Rivadavia, mira hacia atrás y observa la Formación que ha recibido, si le queda recuerdo, Ud. dice que fue una Formación adecuada para donde tuvo que desempeñarse o todavía faltaba insistir en aquel otro contexto?.**
- Era una formación hermosa, porque aparte uno salía con experiencia dentro de la práctica docente y estaba encaminada a un objetivo que teníamos como docente, y

²) Se desliza un error en la precisión de las fechas por la Entrevistada pues en el '81 no existía el Instituto de E... Probablemente se refiere a 1985

como todo docente debe tener: mejorar, buscar el perfil dentro de cada comunidad donde va, el perfil del alumno que uno desea y trata de hacer una enseñanza integral porque no vale hacer hincapié únicamente en los contenidos y dejar de lado lo más importante que es la formación del niño como persona.

- **Y Ud. siente que el Instituto le dio una preparación como para abordar esto, luego?.**
- Sí, efectivamente, eso yo recibí en el Instituto y no sé qué evaluación tendrán las autoridades dentro de la escuela, pero, en los años que estoy tengo concepto Sobresaliente. Y se trabaja muchísimo, notamos la elevación cultural que hicimos en la comunidad, respetando siempre su cultura y su tradición (porque no dejamos de lado su cultura y su tradición).
- **Cuénteme, está lindo casualmente eso, si su primer trabajo fue allí en La Puntana o si antes fue a otras zonas, a trabajar.**
- No, yo trabajé al frente, sola. Trabajé en Cachi adentro, en La Merced, trabajé en Pulares, Chicoana y después trabajé en Rivadavia Banda Norte, en Monte Carmelo, y me fui a La Puntana.
- **Ah., bastante tiempo de antigüedad. Después de hacer estas experiencias, la primera es la que le quedó más grabada, o tiene más grabada la experiencia de otro sitio?. Para que nos relate y nos comente...**
- En todas las escuelas uno tiene la experiencia, experiencias buenas tuve, gracias a Dios, que eso me sirvió para lo último, en la escuela donde estoy manejando, hace casi como diez años que estoy en La Puntana, para poder basarse en cómo trabajar con una comunidad que es muy difícil, la comunidad aborígen. Eso me sirvió, tengo experiencias en diferentes escuelas, pero -como le digo- que me sirven para poder trabajar ahora.
- **Bien, la primera me dijo que fue dónde?. En Cachi adentro. Cuando fue a Cachi adentro, por tanto, tuvo Pluri-grado o era una escuela grande?.**
- Yo trabajé como Celadora, como Profesora de Educación Física y a Cachi adentro fue como Profesora de Educación Física.
- **Mire Ud., aunque ya tenía el título de Maestra.**
- No, todavía no, yo hacía cursos de Educación Física que me habilitaban para trabajar como docente, en las escuelas rurales.
- **Y ya con el título de Maestra, entonces, adónde va?. Dónde la destinan siendo Profesora de Enseñanza Primaria Rural.**
- A La Merced.
- **Ah!. Acá, al frente de su casa nomás. Bueno, entonces eso fue un contexto conocido.**

- Y después de ahí, de La Merced ya me fui a trabajar a Rivadavia.
- **Ajá. Cómo llega a La Puntana, o a Monte Carmelo primero, cómo accede Ud. al lugar, por qué medios, le fue fácil llegar a esa zona, tuvo que reconocer antes el sitio?. Cuéntenos un poquito porque de esto que Ud. nos comente yo quiero que volvamos al Instituto Terciario para ver si en el Terciario le habían preparado también para los medios de acceso a la comunidad donde estaba destinada.**
- No, porque en el Profesorado de E... nos daban más bien experiencias cómo trabajar en las diferentes comunidades. En el Ministerio, cuando se hacían las designaciones, nos hablaban, sin saber nosotros teníamos que ir a las escuelas, justamente. Nos decían, tenían desconocimiento de la zona, nos decían que podíamos acceder en vehículos, por nos dábamos cuando llegábamos a la zona que no era así, teníamos que ir a caballo o a lomo de mula. En la parte, 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.
- **Ajá. Cómo llega a La Puntana, o a Monte Carmelo primero, cómo accede Ud. al lugar, por qué medios, le fue fácil llegar a esa zona, tuvo que reconocer antes el sitio?. Cuéntenos un poquito porque de esto que Ud. nos comente yo quiero que volvamos al Instituto Terciario para ver si en el Terciario le habían preparado también para los medios de acceso a la comunidad donde estaba destinada.**
- Sí, sí se puede llegar. A veces un maestro tiene su vehículo particular y se va en su vehículo hasta la escuela.
- **Cuántas horas de viaje saliendo desde Salta o de La Merced, cualquiera de los dos sitios?.**
- Saliendo de Salta tenemos seis horas hasta Tartagal, desde Tartagal depende de cómo se encuentre la ruta, se va en dos horas se llega porque son ciento sesenta kilómetros a La Puntana.
- **Por qué no caracterizamos también un poquito este paraje de La Puntana y ambientamos el sitio de la Escuela donde le toca trabajar, Isabel?.**
- 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,

yikas³, 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. Corren fuertes vientos y generalmente lo hacen en otoño e invierno. Hay pocas familias criollas, diez, se dedican a la cría de ganado caprino, ovino y bovinos. Y otros son comerciantes. La Puntana dista de Salta Capital, seiscientos kilómetros. Se ocupa, su recorrido, de diez a doce horas, depende en la época de lluvia. Se debe transitar por caminos de tierra que se tornan intransitables en época de lluvia por el tipo de suelo, que es arcilla.

- **Cuando Ud. es destinada a La Puntana, Isabel, tuvo impacto, o ya conocía la zona, como Ud. me decía, y no le fue mayormente novedoso, diferente, cómo fue su reacción?.**
- Yo ya conocía la zona, así que no me era novedoso decir donde estoy yendo a trabajar, porque aparte de conocer la zona, conocía las personas.
- **Cuando Ud. es destinada a La Puntana, Isabel, tuvo impacto, o ya conocía la zona, como Ud. me decía, y no le fue mayormente novedoso, diferente, cómo fue su reacción?.**
- No me costó, porque a mí lo que me hace mal es la montaña, me deprime. Entonces, ir al Chaco un poco me llama la atención la vegetación, que es una vegetación pobre, el suelo muy árido, seco, la forma cómo corre viento, se levanta mucho polvo, entonces no me da mucha visión cuando corre mucho viento, así que justamente Ud. no ve que levanta el viento. Pero es más aceptable, a mi forma personal trabajar en el Chaco que trabajar en la parte de los cerros.
- **Mire Ud. O sea que Ud. está habituada, más gustosa de estar en esa zona. Y el calor?, cómo lo lleva, Isabel?.**
- El calor sí, un poco más agobiante. Pero estoy aclimatada. Cuando hacen los 52° de Octubre en adelante, cambiamos de horario de trabajo en la escuela, entramos a las siete de la mañana, para poder salir a las once, once y media. Y ya estar desocupados, trabajar a la tarde es imposible. Nosotros trabajamos mañana y tarde, buscamos la manera de trabajar abajo de los árboles, estar en algunas casa vecinas, el templo, hay un templo religioso, que nos autoriza la comunidad, se pueden trabajar los dos turnos a la mañana. Es decir hacemos a la mañana lo de la mañana, turno tarde es lo que hay que modificar a la mañana.
- **A propósito, yo le iba a solicitar una caracterización de la escuela: escuela albergue, escuela unipersonal, cuánto de personal, condiciones del edificio.**
- Bueno, el edificio es malo porque son bloques de cemento que se hizo en la época donde era Gobernador Ulloa. Entonces eso, así como en los Regimientos, inclusive pintados de verde, como los edificios que tienen los militares. Es baja, no es adecuada a la zona, tienen dos metros de altura y con el calor que hace y que son de chapa los techos, es imposible dar clase. Aparte como crece año a año la matrícula, nosotros ahora contamos con el Nivel Inicial a Noveno Año, con trescientos sesenta

³ Yika: bolso de forma rectangular o trapezoidal, hecho con fibra de chaguar. La parte superior o "boca" del bolso no lleva cierre.

alumnos, tenemos trece maestros de grado, una Directora y cinco maestros bilingüe, que son los que acompañan al docente a trabajar con los alumnos del Nivel Inicial y del Primer Ciclo.

- **Ud. es la Directora Isabel?.**
- Sí, yo soy la Directora.
- **Desde que fue es la Directora, o primero tuvo grado a cargo?.**
- Primero tuve grado a cargo. Desde el '90 que estoy trabajando en La Puntana. Estuve cinco años con grado y después pasé recién a Directora.
- **Bien, cuéntenos un poquito sobre los Auxiliares Docentes Bilingües, figura que no es muy conocida, o ya cuando hizo el Tercer Año en E...⁴ le hablaron del Auxiliar Docente Bilingüe?. A ver,**
- No, 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 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.
- **Bien, hasta el Primer Año, seguro.**
- Desde Jardín, Primer Año, hasta el Segundo.
- **Hasta el Segundo. Optimo todo. Y de ahí el chico ya aprendió la lengua española y se inserta...**
- Sí, él ya aprende. El problema es en la Salita de cuatro años. Después no, porque el papá habla el idioma en la casa, con la mamá, ellos cuando van a hacer compras, también, porque los negocios son "criollos"⁵, entonces hablan el castellano. Entonces ellos van, hablan el castellano, pero vienen más "pegado" ese idioma en la Salita de cuatro.
- **Claro, comprendo, sí, es comprensible. Isabel, Ud. se enfrentó con situaciones de trabajo con los chicos -en esos cinco años de experiencia de Maestra- por ejemplo, que no los podía manejar, sobre todo la relación metodológica en este tema del manejo de la lengua. O en la relación con la comunidad. O fue sorteando sin dificultades este desempeño?.**

⁴) Se alude al Instituto de Formación Docente donde estudió la Entrevistada

⁵) criollo: de origen blanco o con algún grado de mezcla, mas no indígena

- Sin dificultades he 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 aborígen, 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. Porque muchas veces me tocó tener maestros, dentro de la institución, que ellos querían cumplir su horario de trabajo, decir *"yo entro a trabajar a las 8 menos cuarto y salgo a las 12.35. Terminó allí"*. Nosotros después que terminamos las clases tenemos que servir el almuerzo. Entonces el maestro decía que no, que no va a servir el almuerzo porque eso no le pagan. Yo tengo que servir el almuerzo, pido colaboración a los maestros. El maestro que quiere colaborar, colabora. Entonces, al pasar el tiempo, se da cuenta que le corresponde, por obligación moral, ir, trabajar, servir a sus alumnos. Entonces se va cambiando la forma de pensar del docente nuevo egresado. Es muy difícil de integrarse dentro de la comunidad. En cambio yo hago, por ejemplo, alternancia de turno y entro a la mañana y salgo a las seis de la tarde todos los días. O sea que no hago alternancia de turnos, trabajo turno corrido todos los días. Si me tengo que quedar hasta las dos de la mañana, seis de la mañana, toda la noche trabajando para algún Proyecto, algún Aula-Taller que hagan los padres de los alumnos, lo hacemos. No estamos manejándonos con el tiempo, diciéndonos que esto no se debe hacer. Asegurar el bien de la comunidad escolar y de los padres también, porque si uno se limita al horario, nunca va a mejorar ninguna comunidad donde vaya a trabajar.
- **Escuela de qué categoría: inhóspita, inhóspita A⁶, cómo es?**
- Escuela de 3^o⁷, Inhóspita A.
- **Entonces pagan por doble jornada y albergue?.**
- No, no. Nos pagan el 150% de zona, nada más, es jornada simple, de regimen común. No es regimen doble.
- **Ah. Por eso es que los maestros no querían quedarse, porque no es jornada doble.**
- No, no es. No querían quedarse porque quedarse para armar un Proyecto, ver qué clases se van a desarrollar dentro de un Taller, ellos dicen *"no, porque no me corresponde"*. Justamente no les corresponde porque el Ministerio no les paga, pero -como yo le digo- si uno va dentro de una comunidad y sabe que esa comunidad anda mal (por ejemplo nosotros estamos viendo que se están perdiendo los valores culturales de ellos y aparte el papel, el rol del papá como tal no se cumplía).

⁶) Inhóspita: escuela enclavada en zona de difícil condición de acceso y modo de vida. Inhóspita A lo sería en extremo.

⁷) 3^o Categoría: por la cantidad de alumnos que atiende. Frecuentemente las del área rural son escuelas de 3^o

Entonces veíamos, teníamos que hacer un trabajo de Taller intenso, ver, reunirnos fuera de horario escolar, ver cómo vamos a hacer para...

- **Y está teniendo una colaboración importante de sus docentes, Isabel?.**
- Gracias a Dios sí. De los cinco años, sí, el comienzo de año siempre es medio crítico porque mandan maestros nuevos, entonces, hacer que el maestro se adapte a la forma de trabajar nuestro. Entonces no cuesta un poco al comenzar el año. Después sí, tengo a cargo a cargo de Dirección, seis años con éste, no. no tengo problemas. El maestro se adapta, ve trabajar a otros maestros titulares que tengo de largos años, comprometidos porque están comprometidos con su comunidad, entonces no tenemos problemas.
- **En toda esta tarea y en toda esta experiencia de diez años en La Puntana, Isabel, Ud. sintió la presencia del Estado acompañándola?. El estado, el gobierno...**
- Desgraciadamente no. Por ejemplo, nosotros tenemos fechas sociales (Día del Niño, Día de la Madre, Día del Padre). Los Intendentes de la zona, los primeros años cuando yo estaba, nunca nos colaboraban ni con un...camino. Ahí no tenemos fondos de Cooperadora para comprar 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. Entonces es duro, porque el maestro, si bien va a trabajar en las escuelas rurales es porque necesita económicamente. Pero de ahí, cada maestro tienen que sacar de su sueldo y hacer una torta porque nunca hemos recibido colaboración () ni para comprar útiles escolares, para comprar un televisor, un video, porque nos mandan destinado para qué es. Entonces nosotros tenemos que comprarle. Es ridículo decir, nos hicieron comprar un televisor y un video y no teníamos luz. Entonces, el televisor y el video lo utilizamos cuando podemos conseguir que nos preste alguien un motor. Llevamos a la escuela para el Aula Taller porque es importante trabajar, porque el niño aprende más viendo lo de Tecnología, lo de Geografía, Historia, viendo video aprende más el niño.
- **Entonces la escuela no tiene luz.**
- No tenemos luz, agua tenemos o si se echa a perder el motor no tenemos agua, pero ahora -en este año- gracias a Dios tuvimos el apoyo del Ministro de Gobierno que fue, nos llevó el mobiliario, no teníamos mobiliario. Cada chico tenía que llevar de su casa su silla y si no, teníamos un espacio de carpintería dentro de los Talleres de la Escuela y ahí los alumnos de la escuela hacían sus sillas o bancas para los alumnos de los grados más bajos.
- **Esto estaba así cuando Ud. llegó hace diez años?. La carencia del mobiliario escolar también se notaba?.**
- No se notaba porque... Como se incrementa año a año la matrícula entonces se ve ahora en los últimos años. Yo, cuando entré a trabajar teníamos mobiliario para

todos porque eran pocos alumnos. Entonces ahora tenemos trescientos sesenta, se incorporó el Tercer Ciclo, entonces el material falta, de todos los grados.

- **Claro. Tiene Tercer Ciclo. Quién le maneja el Tercer Ciclo?. Maestros o Profesores que la visitan?.**
- No, hay maestros que están capacitados, que están haciendo los cursos. De noveno, y tenemos para el séptimo y otro para el octavo. Todo en pluri-grado.
- **Y la Supervisora -a lo largo de estos diez años - la debe haber () varias veces...**
- Sí nos visita la Supervisora. Pero desgraciadamente pasan los años y por ahí no tiene como un subsidio que le dan para que pueda salir. El viático que le dan. Este año al 20 de Octubre, al 10 de Octubre (porque yo estoy de licencia) no ha ido.
- **Cuéntenos cómo es un día profesional suyo. A qué hora comienza., cómo continúa, a qué hora termina, aunque ya ha ido diciendo que es bien trabajadora de la mañana a la noche, pero, a ver... de su boca Isabel...**
- Bueno, yo vivo a dos km. de la escuela. Me levanto a las seis y medio y salgo de mi casa. A las siete y medio, ocho menos cuarto, que es el horario en que tengo que entrar a la escuela.
- **Ese trayecto, de escuela a casa, cómo lo hace, Isabel?.**
- Caminando. Entonces, como ellos no tienen reloj, a las ocho menos cuarto yo toco la campana. Y de ahí la tercera campana ya es para que entren. Después preparados, hacemos el saludo a la Bandera y comenzamos a dar la mercadería para el desayuno. Desayuno y almuerzo. Aunque el Ministerio da únicamente para el almuerzo, pero como el niño no tiene nada de desayuno en la casa 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 ...
- **Qué desayunan?.**
- Mate cocido. Unicamente para los actos patrios les damos chocolate, leche con chocolate y pan dulce. Y después preparamos el almuerzo, entrego la mercadería, peso la carne que les tienen que dar, treinta kilos por día... Y entrego la mercadería para que cocinen.
- **La carne de aquí la lleva o Ud. tiene conservadora, cómo se hace, Isabel?.**
- Nosotros tenemos un carnicero por semana. Entonces el carnicero nos tiene que entregar todos los días porque no tenemos heladera. Entonces ellos van a cargar en la mañana temprano y entregamos, generalmente carne caprina. Y después, a veces, el criollo que tiene heladera va carneando la vaca y ... Pero ellos nos entregan todas las mañanas la carne porque yo no tengo donde guardarla.

- **Y esto pasa a ser cocinado inmediatamente por quién, Isabel?.**
- Hay personas que... mamás de los alumnos que cocinan, colaboran. Entonces ellos nos cocinan. Una mamá por mes. Y nos hacen de menú loco, frangollo, guiso de fideos, guiso de arroz, mote de chivo.
- **Siendo la temperatura tan alta, tan cálida, lo mismo necesitan una comunidad fuerte, como está mencionando, Isabel?.**
- Lo mismo necesitan ellos para su alimentación. Como le digo, son comidas más fuerte, con mayor vitamina, la lenteja, le hacemos polenta con lenteja.
- **Ud. diría que le queda tiempo para ver el trabajo curricular de la escuela, de todas maneras, en la mañana?. O. tras el tema del comedor a la mañana y comedor al mediodía, su función se agota en la mañana en esto?. Cómo es?.**
- Me queda tiempo, por eso yo no puedo cumplir la alternancia de turno, porque una vez que entregamos la mercadería para que hagan el almuerzo, si bien muy pocas veces voy a observar clases, generalmente le pido el cuaderno a la docente, a los alumnos, entonces hacemos el seguimiento de las actividades de clase. Y con una o dos preguntas o como siempre estoy pasando frente a las aulas para llevar la mercadería, vemos cómo está trabajando el docente, cómo está trabajando el alumno. No necesariamente uno tiene que ir al aula para saber qué hacen. Aparte, los trabajos, los Talleres, cómo responde el alumno en las evaluaciones que hacen, entonces... No, no hago, no estoy todo el tiempo. Me hace falta porque este año, por la cantidad de secciones, tener una Vice-dirección, no me la han dado por falta de presupuesto, no me mandaron Celadora, o sea que todo ese trabajo lo tengo que hacer yo. Como le digo, no hago alternancia de turno en la escuela, porque tengo que controlar el turno tarde también, qué material le falta al maestro, por ahí no tienen lápices, ver qué material le hace falta al alumno, porque a veces va algún alumno enfermo y nosotros tenemos un botiquín, entonces controlar qué le pasa al alumno. Por el problema del cólera es lo que a mí me quedó mal, porque muchas veces la mamá dice "*tiene mi hijo diarrea*" y tiene más confianza de ir hasta la escuela y contarme que está diarrea y cuántos días, que llevarlo al hospital o llevarlo a la Salita, que tenemos, porque el Hospital está a cincuenta km. Después de eso, a la tarde también hago control, pero, como le digo ese control que hago es mirando las actividades de los cuadernos. Si fui dos veces en el año a cada curso a ver, es mucho.
- **No le da el tiempo.**
- No, no me da el tiempo. Y las actividades de papelería las hago en casa. Que a veces me quedo hasta las seis de la mañana cuando hay... Me atraso mucho por las actividades que tengo durante la escuela.
- **Pero, si no, después de las seis de la tarde, en casa.**
- Sí, después de las seis de la tarde. Como no tenemos luz, medio que tenemos que depende de la lámpara a kerosene, para poder trabajar. Lo hago después de las seis de la tarde.

- **Entonces cuál es la hora para irse a dormir, Isabel?**
- Y cuando termino mis actividades, no tengo horario para dormir. A veces tengo suerte de dormir temprano a las nueve de la noche, a veces tengo que amanecerme, tomarme un café y volver a la escuela sin dormir.
- **Pero esto es frecuente. Isabel?.**
- Sí, es frecuente, porque es una escuela muy grande. Para poder llevar bien una escuela Ud. tiene que trabajar mucho. Y si yo quiero que mis maestros cumplan, yo soy la primera que tengo que mostrar, dar el ejemplo en cuanto a trabajo y a cumplimiento.
- **Se dan cuenta los maestros de esto, Ud. cree que se dan cuenta?.**
- Sí, se dan cuenta, por eso muchas veces me cuesta que el maestro que ingresa a comienzos de año es que va limitado por su tiempo, después, a último momento, se da por vencido y dedica su tiempo.
- **Y la comunidad supongo que también observa esto, por eso en realidad incrementó alumnos, incrementó matrícula Ud.**
- Sí, no tengo problemas dentro de la comunidad, están muy comprometidos con la escuela. Tomo valor de lo que es el aprendizaje, ellos también, teníamos Aulas Talleres para los padres, de un trabajo de adultos, de alfabetización que se hizo el año pasado, fueron varios padres. Eran los analfabetos nulos que tomamos, eran treinta y seis. Y bueno, este año desgraciadamente no se pudo continuar por falta de presupuesto, pero... Nosotros tenemos un Colegio de Buenos Aires que viene, justamente cuando yo me hice cargo de la Dirección. Buscamos que puedan ayudarnos a la escuela económicamente, no con dinero pero con útiles, con un botiquín, con mercadería, con ropa para los chicos de la escuela. Conseguimos el Colegio 20 de Junio de San Isidro, Provincia de Buenos Aires. Entonces ellos vinieron a verme el primer año como Directora. Ahora, ya hace seis años que estoy, entonces ellos siguen viniendo y ven cómo va progresando la comunidad. Ahora últimamente me decían *"fui a ver las casa, todas las casa tienen su letrina"*. Todas esas casa están limpias, los papás no dejan salir tanto a las chicas de noche, bueno, ese es el trabajo que hace la escuela. Por suerte.
- **Humm, mucho trabajo, Isabel. Mucho trabajo. Sí, creo que al referirnos a La Puntana y su localización, no dijimos un dato que Ud. me dio en otra conversación, que es la proximidad a la frontera. A ver si lo relatamos.**
- La Puntana está a dos km. de Bolivia y limitamos con el río Pilcomayo, que es el límite natural con Bolivia. Sobre ese río caminamos por territorio boliviano y a diecisiete km. está Paraguay.
- **Ah!. Es casi un punto tripartito.**

- Hace un punto tripartito, sí.
- **Lejos Isabel, me parece a mí.**
- Sí, es lejos, pero es donde más se debe trabajar porque estamos en frontera, donde no hay algo físico que nos limita de Bolivia, uno va, sigue caminando y cuando se da cuenta ya está en territorio boliviano, la misma vegetación, todo. Pero las personas no son las mismas. Unas son argentinas y otras son bolivianas. La persona argentina valora mucho su país y los otros no. Eso es lo que debe verse. Y ese trabajo debe hacerse a través de la escuela. Es lo que siempre renegamos, trabajamos nosotros con proyectos. Ahora nos dicen, a última hora se hace el acto forma dos. Ya no se hace en forma uno. Nosotros hacemos en forma dos pero ocupamos tres horas. Hacemos que los chiquitos flexionen sus banderitas, no sólo para llegar a la escuela sino cuando llegue a su casa. Y que la pegue en su chocita. identificándose como argentino. Es lo que se ha perdido últimamente. Muchas veces charlamos con la Supervisora y decimos económicamente al país le conviene adelantar una fecha, dar asueto, lo que no se daba en la antes. Me acuerdo cuando iba a la primaria, hace muchos años, esperábamos con ansias el 25 de Mayo, el 9 de Julio y eso hasta ahora queda grabado en nosotros. Y desgraciadamente ahora no, uno pasa en la ciudad y no hay una bandera en una fecha destacada como el día de la Bandera, el día del Maestro, el 9 de julio, el 25 de Mayo, eso se ve.
- **Y en ese sentido, la comunidad wichí, comunidad indígena con la que Ud. trabaja, se siente argentino o fundamentalmente es wichí?.**
- Es wichí, pero con el pasar de los años ellos han logrado querer el lugar donde ellos están viviendo, que es la Argentina, a respetar sus símbolos. Yo acá veo, vivo al frente de una escuela, están arreando la bandera y caminan, están pasando por frente a la escuela como si fueran cualquier cosa. Y ellos no, saben que el izamiento de la Bandera es algo solemne, que tienen que respetar. El que va en bicicleta deja de andar en bicicleta, se para, el que va a caballo se para, el que va caminando...
- **Y eso le enseñó el maestro, la Dirección de la escuela, en este caso Ud., le parece, Isabel, a lo largo de la temporada que ya lleva allí?.**
- Claro, le enseñó el maestro, enseñamos todos porque es un trabajo en equipo y por la escuela. No es trabajo sólo mío, el trabajo que se ve, elevando culturalmente a la comunidad estamos todos los maestros, todo el equipo docente de la escuela. Entonces es un trabajo, decimos nosotros, cuando charlamos con los maestros, ahora estamos haciendo unas Olimpiadas de Sociales. Nosotros hacemos unas Olimpiadas Deportivas que nos caracteriza a la escuela, cada unidad educativa festeja un acontecimiento en el año. Unos festejan el diecisiete de Junio (que es la Muerte de Güemes), el 20 de Junio. Un año cada escuela hace un acto grande. Nosotros estas Olimpiadas Deportivas. Hacen atletismo y hacen fútbol dentro de la unidad educativa de La Puntana. Y ahora nosotros, pienso que en todas las escuelas debe ser lo mismo, estamos dedicados más a la Lengua y a las Matemáticas. Y a las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales medio que las dejamos de lado. Y Ciencias Sociales es muy importante ahora, y estamos haciendo como experiencia piloto unas Olimpiadas en Noviembre. Vamos a nuclear cinco escuelas, con programa por ciclo

y se hacen preguntas-respuestas para ver quienes entran de las diferentes Olimpíadas. Todo para valorar lo que es nuestro. Para los alumnos y los papás.

- **Veo que es un trabajo importante.**
- Pero, como decimos "una golondrina no hace verano". Porque si nosotros trabajamos y ese alumno que estamos formando pide pase a otra comunidad educativa, todo lo que nosotros hicimos de trabajo, se va a destruir ... porque supóngase que no les exijan que valoren tanto a sus símbolos o que respeten tanto a su símbolos. Pero si uno es firme cuando se está arriando la Bandera, van a otra escuela y lo practican. Nos pasa a nosotros. Cuando viene a visitarnos el contingente de Buenos Aires, ellos vienen al izamiento de la Bandera, comparten ese acto con nosotros. Peor por ahí hay algún alumno que llega tarde, al incorporarse a la fila, camina cuando están izando la Bandera. Entonces la alumna de mi escuela dice después en el recreo: *"maestra, te fijaste que este alumno no respeta nuestra Bandera?. Caminaba"*. Es un llamado de atención para ellos. Y es un colegio privado. Entonces, pienso que eso se tendría que implementar en todas las escuelas. No solamente en las escuelas. Nosotros tuvimos oportunidad de irnos a Yacuiba, una ciudad que limita con Argentina. Dicen, aquello Bandera, eran las seis de la tarde, están bajando la bandera en una institución cualquiera. El que pasa en el coche, el que pasa caminando, se tiene que parar. Qué están haciendo?. Bajando la bandera de Bolivia. Son cosas que el argentino ve.
- **Entiendo el sentido patriótico que Ud. le asigna al arrió y bajada de la Bandera. Como para cerrar en esta ocasión la Entrevista que gentilmente me ha concedido. Isabel, la pregunta sería ésta, Isabel: si tuviera la posibilidad de volver a empezar, laboralmente hablando, volvería a ser docente?. Y por qué?.**
- No volvería a ser docente, porque es una actividad donde uno entrega, para ser un buen docente, tiene que entregar todo de sí. Muchas veces deja de compartir cosas con la familia para formar otra familia, para formar otros hijos que dice que tiene. Porque no es valorado el docente como tal, su sueldo, las injusticias, porque muchas veces el político va y manipula al docente *"no quiero que esté este, quiero que se vaya a otro lado"* y no le interesa el trabajo que ha hecho el docente. Entonces, por eso, no me gustaría ser docente, para no estar en manos de un político. Porque en nuestras manos está la formación de un alumno, porque si bien no tenemos la supervisión de nuestras autoridades que van frecuentemente. Entonces ellos no pueden saber cómo estoy formando yo. Y si yo estoy formando un guerrillero?. Nadie me va a avalar. O sea, la conciencia de uno de formar bien al alumno está, formar al ciudadano argentino está en manos del docente. Y si está, como digo, tan mal, manipulado por un político, quita las ganas de ser docente.
- **Y Ud. tiene tres niños, que los debe haber dejado chiquitos, supongo, para ir a trabajar a La Puntana.**
- Yo me fui con los tres hijos a La Puntana. Entonces por ahí me tocaba ser maestra y ser mamá. Yo decía es lindo que ellos, no me arrepiento que ellos hayan compartido mi trabajo, haber compartido su educación junto con otros alumnos, porque uno no tiene una educación preferencial por el hijo. Quiere a todos iguales. Tengo dos que

están terminando el 5° Año y la más chiquitita que está haciendo 9° Año tiene buenas notas, han asimilado bien el aprendizaje en la zona, no han sido marginados dentro de la institución donde han ido a estudiar. Y eso es bueno, porque, como le digo, no perdí de ellos su infancia.

- **A eso iba a ir yo. Si Ud. no iba volvería a ser docente, sus chicos van a serlo, han expresado el deseo de serlo?.**
- No, ninguno de los tres. Porque un docente que yo tengo en la escuela deja su familia y se va. Pero el docente papá, la docente mamá también deja sus hijos, y cuesta un montón porque se priva de todas las vivencias que tiene el niño las pierde. Y es duro ser docente.
- **A eso iba a ir yo. Si Ud. no iba volvería a ser docente, sus chicos van a serlo, han expresado el deseo de serlo?.**
- Ojalá que le haya servido de algo mi experiencia, y sobre todo, lo fundamental estos colegios que han formado docentes tan comprometidos dentro de su trabajo. Porque dentro de su profesión uno forma docentes sin saber el compromiso que uno va a hallar. Espero que le sirva de algo y espero que nos volvamos a encontrar y que mi trabajo le pueda hacer llegar a las autoridades de los Institutos para que sigan formando docentes.
- **Cómo no, esa es la idea casualmente. Muchas Gracias.**
- No, por nada.

UNIVERSIDAD ROVIRA Y VIRGILI
Tarragona, España

“TESIS DOCTORAL

“CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS
NIVELES BASICO Y MEDIO, EN LA PROVINCIA DE SALTA,
EN RELACION CON LA FUNCION DE ESTADO (1950 –
1995)”

DOCTORANDA: MARTA OFELIA CHAILE

DIRECTORA: Dra. SANDRA CARLI

CO-DIRECTOR: Dr. VICENTE FERRERES PAVIA

Año 2004

Objeto de Estudio: Configuración de la Formación Docente (FD)

- ⇒ Estudio de la FD de los niveles básico y medio en instituciones de orden público de Salta (Argentina), de jurisdicción provincial y nacional
- ⇒ Análisis de estrategias asumidas por las políticas de FD

Interpretación subyacente en el discurso, sobre la relación “ejercicio del poder por el Estado/políticas de FD en Salta”

- ⇒ Opinión de los protagonistas del proceso

INVESTIGACION INTERPRETATIVA

Bajo nivel reconocimiento del Enfoque de los Programas

Relación discurso oficial-línea política de sustento en configuración formativa

Modelo tradicional, vocacionista, academicista, rasgos tecnicistas, neotecnistas

Rectores, Docentes y Políticos disidentes refutan o niegan la calidad FD

Reconocimiento de los Programas de FD. Los Programas de FD como acción reguladora del Estado Provincial, La vigencia de modelos formativo-docentes. Relación Calidad de la FD y propósitos políticos del Estado Provincial

El estudio de la Conformación del Estado Provincial 1950-95

Análisis de Planes de estudio de FD Básica, media Pvcia, Univ

Interpretación de Entrevistas Semiestruct. a Dres. Gener. Rect/Coord. Docentes Políticos

Reducción de discursos a través de sucesivos niveles. Emergencia de categorías

Reducción de datos recogidos
Categorización
Codificación
Interpretación

Organización de Períodos de acción. Política, modos y funciones del Estado. La Política educativa de **FD**

Comprensión crítica histórico-social de razones que explicitan la construcción de la FD en el contexto provincial, sus sentidos, dimensiones, dinámica e implicancias

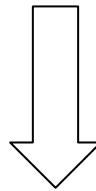
Tesis de la Regulación Social: o de los mecanismos por los cuales determinados actores sociales dominan/son dominados por las maniobras de la escolarización

Enfoque de investigación interpretativa

- ⇒ Los datos surgen a partir del relato de historias, de testimonios
- ⇒ Los datos se “leen” en el contenido de los planes de estudio
- ⇒ Los datos se “leen” en el contenido de las políticas educativas, los programas de gobierno

Metodología basada en:

- ⇒ Interpretación
- ⇒ Comprensión
- ⇒ Evaluación de datos



- ⇒ cuya extracción, organización es progresiva

Metodología de Investigación que brinda

- ⇒ Perspectiva holística: amplia, sistemática e integrada
- ⇒ Perspectiva pluralista de estudio
- ⇒ Sentido naturalista, sensible
- ⇒ Sentido de totalidad y de proceso
- ⇒ Perspectiva dinámica, procesual, interactiva

Enfoque Histórico-Descriptivo Analítico

- ⇒ Estudia 50 años de historia y política educativas
- ⇒ Considera el dato registrado, relevado, descrito
- ⇒ La inducción lleva a la explicación analítica
- ⇒ Se describe con fines analíticos y explicativos

Complementariedad de Enfoques

- ⇒ Se adopta el enfoque interpretativo
- ⇒ Se trabaja un enfoque naturalista
- ⇒ Se elabora un enfoque constructivista
- ⇒ Se asume un enfoque hermenéutico
- ⇒ Se complementa con el enfoque crítico mediante
 - ⇒ *reconocimiento de intencionalidad*
 - ⇒ *elaboración reflexiva*

Enfoque Interpretativo que enfatiza

- ⇒ La confiabilidad de la información recogida
- ⇒ La credibilidad de la información
- ⇒ La representatividad de la situación estudiada

El Trabajo de Campo

⇒ Técnicas directas o interactivas de Recolección de Datos

⇒ *Entrevista semi-estructurada*

⇒ *Testimonios*

⇒ Técnicas indirectas o no interactivas de Recolección de Datos

⇒ *Documentos oficiales: discursos, actas, resoluciones, planes de estudio, dossiers, estadísticas*

⇒ *Textos y relatos de actos de política e historia provincial*

⇒ *Textos periodísticos*

⇒ *Análisis de contenido del material recolectado*

La Triangulación

- ⇒ *“Proceso por el cual una variedad de fuentes de datos, diferentes investigaciones, diferentes perspectivas teóricas y diferentes métodos se confrontan para contrastar tanto los datos como las interpretaciones”*
(Ferrerres et. al, 1997: 269)
- ⇒ La Historización del proceso de FD
- ⇒ Análisis de los Planes de Estudios
- ⇒ Aplicación de Entrevistas y posterior interpretación

El Enfoque Histórico

- ⇒ Aborda el reconocimiento del contexto provincial en que ocurre la Investigación
- ⇒ Se trabaja un enfoque histórico complementado con estudios de política institucional y de política educativa

El Enfoque Político: Funciones del Estado en relación con la Educación

- ⇒ Estructural funcionalismo
- ⇒ *Estado: gobernar para mantener el orden, la paz social*
- ⇒ *Los elementos adversos a ese orden deben superarse*
- ⇒ Enfoque crítico
- ⇒ *Estado: coalición de intereses que responden a diferencias de clases sociales o grupos que pugnan por alcanzar o mantener el poder*
- ⇒ *Poder = capacidad de dictar normas y actos de administración (FD)*

El proceso metodológico (I)

- ⇒ Armado de la línea histórica con los datos recabados.
“Armar la historia encontrando su sentido”
- ⇒ Construcción de la línea histórica de cada sub-período histórico
- ⇒ Interpretación del tipo de política sostenida en cada sub-período
- ⇒ Precisión de indicadores y/o señales de categorías que se van definiendo en el estudio del contexto histórico
- ⇒ Delimitación de rasgos o indicadores de la configuración del proceso de FD

Categorías e Indicadores del Marco histórico-social y político de Salta, en estudio

➡ La historia de cada década seleccionada	➡ Razones de estructuración, pautas de avance, clases y representaciones protagónicas
➡ La política implementada	➡ Tipo de política, configuración del Estado Provincial
➡ La política educativa	➡ Rasgos sobresalientes que la caracterizan, acciones y sus destinatarios, su carácter estructural o aislado
➡ La formación docente	➡ Programas implementados, sus orígenes y breve caracterización. Su fortaleza o debilidad institucional

El proceso metodológico (II)

- ⇒ No es una metodología lineal
- ⇒ Los datos y la reflexión sobre los datos van y vienen, hacen emerger las categorías
- ⇒ Los indicadores surgen de la lectura y re-lectura en el proceso de búsqueda y lectura bibliográfica
- ⇒ Redacción progresiva del discurso respetando las categorías y sus indicadores

Análisis de Planes de Estudio de FD

- ⇒ Mirado analíticamente el PE, en tanto portador de textos curricular-ideológicos, permite estudiar modos, intenciones y dinámicas formativas
- ⇒ “Un texto escrito es un testimonio mudo que () conserva su contenido a lo largo del tiempo (Ruiz 1993: 193). El texto **significa**, arribando a ello a través de la lectura analítica
- ⇒ Se realiza una lectura sistemática, de visión y revisión continuas, buscando encontrar el núcleo conceptual y el sentido que alberga el documento

Categorización y codificación

- ➔ En el pase de la lectura al análisis del texto se van diferenciando los datos y produciéndose el descubrimiento, la revisión, la decisión de armar, constituir o reconocer categorías conceptuales. Se inicia la reducción de los datos
- ➔ La reducción de los datos o su simplificación se efectúa mediante: el descarte o selección de partes del material recogido
= categorización y codificación
La categorización/agrupamiento es la diferenciación de unidades en segmentos relevantes y significativos. En nuestro caso se adoptó una categorización ya elaborada, más una categoría agregada
La codificación consiste en clasificar conceptualmente las unidades que se enmarcan bajo un mismo tema. A éstas se les asigna una marca o indicativo
- ➔ Se agrupa e integra nuevamente interpretando y elaborando un discurso estructurado y significativo, que cruza con la socio-historia del proceso de FD

Tabla 12: Categorías e Indicadores del Análisis de Planes de Estudio de FD. Período 1950-1995. Salta. 2002

Categorías	Indicadores
Áreas de conocimiento	General, específica, orientada
Organización curricular	Lineal, por ciclos. Materias Específicas, pedagógicas. Optativas...
Jerarquía asignada	Porcentaje de presencia en el Plan de las Materias de áreas general o específica
Secuencia de las materias	Orden de las materias. Enfoque de la enseñanza
Ritmo	Tiempo asignado para la adquisición de las competencias
Discurso institucional	Propósitos que se espera alcanzar, filosofía del gobierno educativo, marco interpretativo
Perfil	Tipo de profesional a alcanzar

Niveles de Análisis de los Planes de Estudios

- ⇒ 1º. Nivel comparativo: se organizan los PE de los tres ámbitos, permitiendo una comparación genérica
- ⇒ 2º Nivel de análisis intra - categorial: se intensifica el análisis de los PE, por ámbito y período de tiempo. Una mirada transversal permite comparar, contrastar y resumir semejanzas, diferencias, tendencias y orientación de las pautas formativas de los docentes
- ⇒ 3º Nivel de Análisis inter - categorial : permite la mirada compartida del funcionamiento de los tres ámbitos de estudio de la FD analizando los Planes de FD por época. Admite lectura en sentido horizontal, vertical y transversal

Tercer Nivel: triple lectura combinando ámbitos y categorías de Análisis

- ➔ Su lectura horizontal hace posible leer los modos institucionales de efectivizar la formación docente por ámbito y por período. En su conjunto representan la orientación de la política educativa asumida para con la FD
- ➔ Su lectura vertical permite recorrer la permanencia o cambios de la orientación de la FD en los períodos determinados y en la totalidad del tiempo elegido
- ➔ Su lectura transversal –más propiamente inter-categorial- permite “barrer” el contenido del análisis categorial entre ámbitos, períodos y en la totalidad del estudio (50 años). Se observa la dinámica del proceso de FD en el período

Planes de Estudios de Formación Docente de la Escuela Normal en el Período '60 - '95. Nivel de análisis intra-categorial. Salta, 2004

Planes de Estudio Categorías	Plan de Estudios Escuela Normal. Década '60 al '70	Plan de Estudios Instituto Superior (ex Normal). Período '70 al 83	Plan de Estudios Instituto Superior (ex Normal). Período '83 al '95
Áreas de conocimiento	General y limitada mente específica en lo pedagógico	Marcadamente específica en lo pedagógico – didáctico más las disciplinas y su Didáctica	Plan MEB: Áreas de Ciencias específicamente orientadas a la preparación pedagógico-didáctica PEB: Campos General, Específico y Orientado
Jerarquía asignada	10 materias generales = 83.3 % 2 materias didácticas = 16.6 %	Matemática y Lengua = 10.5 % Pedagógicas = 42.1 % Didácticas = 42.1 % Práctica = 5,26 % en 1 <u>C</u>	Formación General: 15 % Formación Específica: 15% Formación Orientada: 70%

La entrevista como instrumento de recolección de datos

- ⇒ Elaboración: consta de 10-13 preguntas, tipo ítems semi-abiertos
- ⇒ Preguntas directas e indirectas, las últimas de mayor frecuencia. El método indirecto es más dado a producir respuestas francas y abiertas” (Cohen y Manion, 1990: 386)
- ⇒ Preguntas generales al iniciar la conversación y poco a poco se detallan preguntas específicas, para ir, a modo de “embudo” (Cf. Ibíd.), ubicando al entrevistado

Técnica que “desde un marco interpretativo hace posible la recogida de datos, para profundizar en los aspectos deseados, mediante la interpretación de matrices de contexto y del marco de interpretación del entrevistado” (Tejada 1997: 104)

**Ámbito de desempeño, categoría y cantidad de Entrevistados en
correspondencia con la muestra seleccionada, Salta, años 2001-2002**

Categoría Ámbito	Director General/ Decano	Rector/ Coordinad or	Profesor Formador	Político	Profesor formado		Total
					Maes tro	Profe sor	
Instituto FD	5	5	3	-	3	6	22
Ex Escuela Normal	-	2	4	-	1	-	7
Facultad C.E	-	2	1	-	-	3	6
Universidad Nac. Salta	-	-	-	2	-	-	2
Ministerio. Educación	-	-	-	3	-	-	3
Partido Político	-	-	-	4	-	-	4
Gremio	-	-	-	1	-	-	1
Total	5	9	8	10	4	9	45

El Testimonio

- ⇒ Tipo particular de entrevista, mediante el cual los sujetos expresan su opinión tipo historia de vida u autobiografía (laboral)
- ⇒ Se indaga sobre la biografía escolar de la docente, la experiencia laboral en la ruralidad, concepciones sobre el trabajo docente, reflexiones sobre la relación Estado, FD y su rol como Formador
- ⇒ La técnica permite reconocer cómo los docentes reconfiguran sus esquemas, pautas, representaciones conceptuales sobre la actuación docente, el medio, el alumno “diferente”, en su práctica profesional

Núcleos temáticos de la Entrevista

Entrevista destinada a funcionarios D. Generales, Rectores y Políticos	Entrevista destinada a Docentes Formadores o Formados
Experiencia de conducción política, de gestión institucional de programas de FD	Experiencia formativa del docente, la forma y el objetivo trasuntado en el período de “práctica y residencia”
Reconocimiento del origen y de las características institucionales de los programas formativos	Experiencia profesional y modelo de práctica docente enfatizada
Antecedentes y prácticas modélicas formativas según su experiencia u opinión	Vigencia de la biografía escolar en la práctica profesional o su ruptura y causas de la misma
Interpretación de la relación estado-calidad-formación docente	Opinión sobre la docencia en tanto función de estado o como expresión de una determinada política educacional
Opinión sobre una propuesta formativa	Opinión sobre una propuesta formativa

El Análisis de las Entrevistas

- ⇒ Se decide el abordaje sucesivo de cada categoría de Entrevistados (cinco en total)
- ⇒ Se efectúa la lectura general del discurso, reconociendo dimensiones del análisis interpretativo (política, institucional, pedagógica...)
- ⇒ La lectura repetida, detenida, permite precisar categorías/subcategorías contenidas en el discurso
- ⇒ Se definen indicadores expresivos de juicios, correspondientes a las categorías y dimensiones previamente identificados

Niveles de análisis de Organización de los datos

- ➔ *Primer Nivel de Análisis:* o primera versión del proceso interpretativo, en que se van definiendo núcleos conceptuales y sub-conceptuales. En una Tabla, consta la totalidad de la expresión de cada entrevistado.
- ➔ *Segundo nivel de análisis:* a partir de una nueva lectura se rearmen categorías y subcategorías integrando, diferenciando, revisando. Se considera un marco contextual socio-histórico de fondo, que permite una interpretación rápida y de mayor claridad conceptual.
- ➔ *Tercer nivel de Análisis:* se revisan las categorías y subcategorías definidas en el segundo nivel. Sirve de base para efectuar el Informe conclusivo de la Investigación.

Categorías, sub-categorías e indicadores resultantes del análisis deconstructivo interpretativo comparativo de las Entrevistas a Profesores Formadores de Ex Escuela Normal. Salta. Segundo Nivel de Análisis

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Formación Docente en el tiempo	Evolución del modelo normalista (18): Realismo o tergiversación del modelo normalista.	"Oh no, estoy segura que eso fue tergiversado. De la Escuela Normal pensada y formada y organizada por Sarmiento, lo que yo conocí fue la tergiversación total () Al haber las Escuelas Normales -como en general la educación argentina queda en manos de una clase social con determinado poder- las cosas fueron tomando características muy negativas ()" (E18).
	Formación Docente recibida en el Proceso Militar (E20)	"La mía, la recibida, () fui formada en aquella época del Proceso, [en donde] "la letra con sangre entra", () muy buena preparación académica, no así en lo actitudinal. Allí no había que cuestionar, simplemente estudiar y nada más. En ese sentido el docente maneja, domina contenidos que debe enseñar". (E20).

Categorías y subcategorías emergentes del análisis interpretativo de Testimonios ofrecidos por Docentes Formadores de Educación Básica. Salta, 2004

Categorías	Subcategorías
BIOGRAFIA ESCOLAR DE LA DOCENTE	Estudios de Grado; designación y acceso; motivación por la formación docente; experiencia de formación docente recibida; modelo de formación docente en la época; el período de la Práctica o Residencia
EXPERIENCIA LABORAL EN LA RURALIDAD	El primer trabajo docente; relación estudios de formación docente - realidad laboral; continuidad laboral y nuevas experiencias; el "yo" en la experiencia docente; la vida profesional docente; la experiencia docente de hoy
CONCEPCIONES SOBRE EL TRABAJO DOCENTE	Qué es ser docente; cómo se enseña; acento en la enseñanza; el sujeto del aprendizaje en el contexto rural de Salta
REFLEXIONES SOBRE ESTADO Y FORMACION DOCENTE	Relación Estado –formación docente; relación Estado – práctica docente; reflexiones sobre “ser docente”

Credibilidad de la Investigación

- ➔ VALOR DE VERDAD
Contrastando con fuentes, comprobando con participantes o fuentes naturales
- ➔ Sometiendo a la *crítica* del tutor, del director de tesis, en eventos...
- ➔ *Triangulación de métodos, sujetos, momentos*, en un proceso diacrónico
- ➔ y sosteniendo la dinámica interna
- ➔ *Recogida de material de adecuación referencial, la adecuación referencial y la coherencia estructural*
- ➔ PARA QUE LOS RESULTADOS SEAN CREADIBLES
ACEPTABLES

Transferibilidad, Dependencia de la Investigación

- ➔ COMPARABILIDAD Y
- ➔ TRADUCIBILIDAD
- ➔ *La recogida de abundantes datos descriptivos*
- ➔ *Desarrollo de descripciones minuciosas del contexto*
- ➔ *Muestreo teórico*
- ➔ **PARA QUE LOS RESULTADOS SEAN RELEVANTES PARA EL CONTEXTO**
- ➔ CONSISTENCIA
- ➔ Posibilidad de replicar la investigación
- ➔ Relativa Estabilidad de las políticas educativas
- ➔ *Establecimiento de pistas de revisión*
- ➔ *Examen procesos recolección de datos e interpretaciones*
- ➔ **PROFUNDIZAR EN LOS ELEMENTOS INTERSUBJETIVOS DE LA INFORMACION**

Confirmación de la Investigación

- ⇒ “OBJETIVIDAD”/CONFIRMABILIDAD
- ⇒ Constantes *ejercicios de reflexión*
- ⇒ De tal modo que las conclusiones sean fruto de un consenso y no de un sesgo del investigador

Tipos de Triangulación

- ➔ Metodológica, al combinar las técnicas de estudio
- ➔ Temporal o de momentos: porque la investigación se va hilvanando a partir de los datos de cada etapa del proceso histórico-político (eje sincrónico), así como se desarrolla sosteniendo la dinámica interna (Ferrerres, 1997: 270) en la experiencia del antes, durante y después de la tarea (diacronía). También la Investigación “corre” por los espacios de estudio, a lo largo del tiempo (50 años), manteniendo el eje del problema.
- ➔ De fuentes: o de protagonistas del proceso formativo docente

Hacia Conclusiones de la Investigación: Categorías definitivas del estudio

- ⇒ El reconocimiento de los Programas de FD
- ⇒ Los Programas de FD como acción regulativa del Estado Provincial
- ⇒ La vigencia de los modelos de FD
- ⇒ La relación “calidad de la FD” y los propósitos políticos del accionar del Estado

Categorías definitivas del estudio

- ⇒ El reconocimiento de los Programas de FD
- ⇒ No se identifican enfoques de sustento (Políticos, Formadores)
- ⇒ “La docencia como vocación” (Formadores normalistas)
- ⇒ El academicismo (Universit)
- ⇒ El tecnicismo/neotecnismo (Políticos, Rectores, Formadores pedagogos)
- ⇒ Aproximación a la crítica (Rect 6-8, Formador Univ 43)
- ⇒ Los Programas de FD como acción regulativa del Estado Provincial
- ⇒ ´50-´60: a cargo Iglesia y Estado Nacional
- ⇒ ´70 +: inicio actividades de FD por Estado Provincial. UNSa habilita Profesorados
- ⇒ ´83+: Estado Democrático Provincial promueve carreras de FD.
- ⇒ ´90+: Reducción FD

Categorías definitivas del estudio

- ➔ La vigencia de los modelos de FD
- ➔ *¿Qué interés más: que domine el contenido, que sea ejemplo moral, cuál es el mandato a cumplir?. Ordene...*
- ➔ Dominio del contenido
- ➔ Ejemplo moral
- ➔ Posiciones tradicionalista, academicista
- ➔ Rasgos del enfoque tecnicista/neo
- ➔ Crítica reflexiva (Políticos disidentes)
- ➔ Relación “calidad de la FD” y propósitos políticos del accionar del Estado
- ➔ *Rectores, Formadores, P. Formados:* No hay calidad derivada del accionar del Estado o se la observa en carencias del alumno y en E/A
- ➔ *Políticos disidentes:* Reivindican la función educadora a cargo del Estado, calidad con criterios e indicadores no numéricos
- ➔ *Fomadores:* incorporan lo contextual/lo diferente/lo político-curricular en la FD

Conclusiones: Una propuesta formativa docente que contenga

- ➡ La preparación pedagógico-didáctica
- ➡ La preparación epistemológica
("el pensamiento científico")
- ➡ La inserción sociocultural ("la Diversidad,
la Ruralidad, el Bilingüismo")
- ➡ La revisión de la relación docente-alumno
- ➡ El planteo ético...
- ➡ La habilitación política...

Prospectivas de la Investigación

- ⇒ Propiciar una mirada “hacia adentro” de las instituciones educativas
- ⇒ La adopción de enfoques socio-cultural, de la Investigación-acción
- ⇒ La atención a la Pluriculturalidad, la Diferencia y la Integración, el sujeto de aprendizaje en contexto
- ⇒ Los nuevos perfiles profesionales requeridos

Agradecimientos

A la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona,
España

A sus Profesores Dres. Jiménez (ext), Ferreres,
González Soto, Valero Iglesias, Ferrandez A. (ext)

A la Facultad C. E. , Al Consejo Investigaciones
UNSa - Argentina

Salta, 05 de Octubre de 2001

Sra. Alicia B. de Aguirre
Escuela de El Porongal
Iruya, Salta

De mi mayor consideración:

Soy la Prof. Marta Ofelia Chaile de la Universidad Nacional de Salta. Le escribo en relación con la solicitud que quiero hacerle para que me sirva de **testimonio** en tanto docente que ha ido haciendo carrera docente en la particularidad de los sitios escolares de nuestra provincia.

Esta tarea, que comprende la suma de varios testimonios de docentes, formará la tercera parte de la Tesis Doctoral que elaboro para rendir en la Universidad de Rovira i Virgili de Tarragona, España.

El tema que trabajo es Formación Docente en Salta, referida a los niveles básico y medio. De allí mi interés en contactarla. Lamentablemente no puedo viajar hasta donde Ud. se encuentra. La idea es contactar a los profesionales y darles las pautas de la redacción que deben hacer, en caso de aceptar mi pedido. También lo hago grabando los testimonios que los colegas me ofrecen, cuando nuestro encuentro es presencial. Como éste no es el caso, le pido la redacción.

Los ítems sobre los cuales pienso que puede versar su historial serían:

Categoría	Indicadores
Estudios de Grado	Dónde estudió, cuándo, regularidad, irregularidad de los estudios
Motivación por la Formación Docente (FD)	Por qué estudió para ser maestra?
Experiencia de FD recibida	En qué se puso el énfasis en la formación recibida?, en qué siente que se la fortaleció?
Experiencia institucional en ese período	Cómo era la institución en que estudió, desde lo físico, el ambiente, los profesores, los compañeros, el tipo de relación que se establecía, las rutinas... Qué libros recuerda?
Modelo de FD en la época	Qué modelo de docente se le transmitió en la escuela o Instituto, en la casa, o quizás tenía un modelo de docente según su propia historia escolar (muy frecuente)
El período de la Práctica o Residencia	Recuerda que le sirvió? Hoy, visto desde la experiencia, lo cambiaría?, cómo?
El primer trabajo docente	Dónde, cuándo, por cuánto tiempo, cómo ingresó, como le impactó?, qué recuerdos le dejó?, qué recuerda del personal, del directivo, de la infraestructura, de los niños o jóvenes a su cargo, de la comunidad?, de sus primeras

	experiencias?
Relación Estudios de FD-Realidad laboral	Manejo de situaciones laborales, de metodología, reconocimiento comunitario, proceso de gestión, adquisición de vocabulario...
Continuidad laboral y nuevas experiencias	Las creencias y las expectativas frente a cada nueva experiencia laboral. Comentarios, anécdotas
Revisión de la experiencia formativa	Qué debió haberse estudiado durante la formación en la Normal, o en el Instituto, qué estudió y sí fue acertado
El "yo" en la experiencia docente	Cómo superó las carencias de preparación, la lejanía de la ciudad, las ausencias...
La vida profesional docente	Un relato, una anécdota para contar... Quién la considera o felicita por su buena actuación?: la comunidad, el Estado (la supervisora...)
La experiencia de hoy	Cuente, relate un día común de su vida profesional. Enseña como a Ud. le enseñaron?
Concepción sobre qué es ser docente	
Concepción sobre cómo se enseña	El docente es un artesano, o "nace sabiendo enseñar", o tiene que aprender a ser técnico, o es una persona que critica, se critica y busca y rebusca maneras de enseñar?
Acento en la enseñanza	Cuando enseña se preocupa por: el contenido, la estrategia metodológica, el alumno que aprende?. Puede acercarnos un cuaderno de Alumno?
Historia de la Escuela de El Porongal	Epoca de creación a quién responde la iniciativa, Ud. la continúa, la reabre?...
Designación y acceso	Cómo fue, cómo llegó, cómo es el sitio (pintar con el escrito, fotografiar con el recuerdo, fotografía en sí...)
Experiencias primeras en la Escuela de El Porongal	Primeras semblanzas, primeros impactos, primeras relaciones, la comunidad y sus características, la docente frente a ello
Relación Estado-FD	Cuando se enseña en una escuela como la de El Porongal, siente que el Estado está con Ud.?. A la inversa, qué piensa que el Estado hace por Ud. (o no es así, y, también en este caso, lo fundamenta).
Reflexión	Si tuviera la posibilidad de volver a empezar, sería docente de nuevo?, por qué?

Esto que parece un poco extenso se puede ir haciendo por sesiones. Le mando, en tal sentido, un block para que redacte, con birome por favor, y necesito saber cuándo me puede mandar una parte por lo pronto, así yo la observo y le digo cómo va... Verá que estoy dando por descontado

su colaboración. Pero debo proceder así por la lejanía que nos separa y aprovechando el viaje y la voluntad de su esposo.

Me dijo él que Ud. viene el 18-11. Yo la estaré esperando pero en rigor de verdad yo para esa fecha ya debo tener avanzado el trabajo este de recoger testimonio de docentes en la provincia. Por cualquier cosa mi número telefónico es 4 231274, en Zabala 1071, Salta.

Este trabajo, más el resto que ya hice, me sirven para continuar el armado de la Tesis Doctoral que debo defender en España y que tiene el propósito de hacer conocer cómo preparamos a los docentes en Salta, y brindar las conclusiones a las autoridades de los institutos de formación para que mejoren.

Lamento mucho no poder contactarla personalmente, pero aún así confió en que Ud. pueda responder a mis inquietudes por continuar la profesionalización de postgrado que estoy efectuando.

Me resta decirle que si en algo, pedagógicamente, le puedo aportar, hágamelo saber.

Mis saludos y Hasta pronto. Muchas Gracias.

- La Formación Docente como estrategia política provincial
 - Política educativa provincial en los '80, al reinstaurarse la Democracia. Habilitación de Institutos Superiores de Formación Docente (E36, E38)
 - Los '90. Incidencias del Estado Neoliberal
 - Presencia del Estado en el Instituto Superior (E42)
 - Función de control y verificación en relación con la garantía de calidad (E42)
 - La participación en la elaboración del Diseño Curricular (E42)
 - Resistencia docente al cambio propuesto por el Estado (E39)
 - Actual ausencia del Estado. Limitaciones al asistencialismo técnico (E42). (ausencia del Estado en la comunidad escolar aborigen (E35)
 - Incidencia de las limitaciones económicas del Estado (E38)
 - Relación entre calidad y número de alumnos a cargo de cada docente (E38)
 - Evaluación de la aplicación de la Ley Federal de Educación en el Nivel Polimodal
 - Limitaciones en la carga horaria de la caja curricular (E38)
 - Necesidad de capacitación docente de acuerdo al requerimiento curricular (E38)
 - Organización institucional incoherente con la cobertura curricular. Razones de limitación presupuestaria (E38)
 - Concepto de calidad
 - Calidad como sinónimo de equidad (E42). Falta de seguimiento de sus alcances o indicadores (E42)
 - Calidad de la práctica docente en servicio (E38).
 - Deudas para con el estado docente (E37).
 - *Cada vez el Estado acompaña menos al docente, digamos que no le interesa, el docente es un número, cuánto me cuesta, punto. Signo "pesos" es todo ()* (E44)
 - Calidad de la Formación Docente.
 - Limitaciones (E36)
 - Problemas de conducción, gestión institucional (E41).
 - Ausencia de oposición en las designaciones (E41).
 - Necesidad de adecuación al sujeto de aprendizaje "actual" (E39)

Tabla N° : Categorías, subcategorías e indicadores resultantes del análisis deconstrutivo interpretativo individual de las Entrevistas a Profesores Formadores de ex Escuelas Normales, Salta, 2001. Primer Nivel de Análisis

Entrevistado	Categoría	Subcategorías	Indicador
E18: PF4exEN	Antecedentes de Estudios	Titulación	Profesor en Pedagogía.
		Lugar de egreso y año	Universidad Nacional de Tucumán, 1961.
	Tipo de Formación Docente recibida	Formación docente propia	<i>"Considero que tiene muchas limitaciones".</i>
		Formación Docente actual	<i>"Pienso que la actual es mejor a la que pude haber recibido. () En Salta todavía no habían profesores para las distintas asignaturas (), los planes de estudio quizás eran muy enciclopedistas todavía".</i>
		Precisiones de caracter curricular	<i>"() La palabra curriculum no se conocía todavía, la parte de Didáctica era muy pobre, no había bibliografía, ()".</i>
		Modelos de Formación Docente experimentados	<i>"() Me parece importante remitirme a la Formación Docente mía en la Escuela Normal. () Yo he tenido una formación en la Escuela Normal pobrísima, con docentes que () no tenían idea de sus materias. Había que repetir de memoria las lecciones. () Incluso la práctica era malísima, pobrísima, las maestras no tenían idea de cómo orientarnos.</i>